HAL
open science

Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes

Anne Cordier

To cite this version:

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. Sciences de l'information et de la communication. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2011. Français. NNT : . tel-00737637

HAL Id: tel-00737637

https://theses.hal.science/tel-00737637

Submitted on 2 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ CHARLES DE GAULLE – LILLE III

École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

Laboratoire GERIICO (EA 4073)
Groupe d'Études et de Recherche Interdisciplinaire
en Information et Communication

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

ANNE CORDIER

Sous la direction de Éric Delamotte et Vincent Liquète

Soutenue le 23 Septembre 2011

Composition du jury :
Michèle Gellereau, Professeur, Université de Lille III, Présidente
Viviane Couzinet, Professeur, Université de Toulouse III, Rapporteur
Brigitte Simonnot, Professeur, Université de Nancy II, Rapporteur
Éric Delamotte, Professeur, Université de Rouen, Directeur
Vincent Liquète, Maître de Conférences, Université de Bordeaux IV, Co-directeur

Remerciements

Au terme de ces quatre années de travail, mes remerciements vont tout d'abord, naturellement et spontanément, à Messieurs Éric Delamotte et Vincent Liquète, pour leur disponibilité, leur exigence, leur inconditionnel soutien, et cet humour qui a rendu les moments de doute moins difficiles. J'ai pu pendant quatre ans mesurer quotidiennement ma chance de bénéficier d'une collaboration aussi stimulante et amicale. Cette thèse a été grâce à eux une aventure scientifique profondément humaine et inoubliable.

Je remercie les chefs d'établissement des collèges qui ont été choisis pour l'enquête, qui m'ont permis de mener à bien mon investigation en acceptant ma présence dans leur établissement respectif.
De chaleureux remerciements à Messieurs Galais, Lesage, Ceugniez, et Bouillaut, principaux et principaux adjoints du collège Bracke Desrousseaux de Vendin-le-Vieil, qui ont favorisé, par leur souplesse et leur compréhension, mes recherches à l'extérieur de l'établissement.
J'adresse des remerciements tout particuliers aux professeurs documentalistes qui ont accepté de m'accueillir et de me consacrer du temps pour réaliser mon enquête. Qu'ils soient remerciés pour leur accueil, leur gentillesse, leur coopération, et leur professionnalisme.

Je souhaite témoigner ma sincère reconnaissance à Yolande Maury, avec laquelle les échanges scientifiques et professionnels ont été fructueux durant ces années, et qui a fait preuve d'un soutien indéfectible à mon égard.
Merci aux membres du laboratoire GERIICO, de l'équipe SID, et du groupe de doctorants Doc-GERIICO, ainsi qu'aux membres de l'ERTÉ Culture informationnelle et du groupe PIR CNRS LIMIN-R, avec lesquels j'ai pu partager mes questionnements et enrichir mes réflexions.

Ce travail n'aurait pu aboutir sans le soutien constant de ceux qui partagent ma vie quotidienne. Merci à mon compagnon d'avoir encouragé ma démarche, de manière compréhensive et infaillible, sachant dédramatiser les instants de doute et faire fructifier les temps d'enthousiasme ; à mes parents, pour m'avoir donné le goût insatiable de la curiosité, et pour avoir toujours cru en moi ; à Fanny, pour son amitié inconditionnelle et son soutien permanent ; à Jean, Nadia, Renaud, Élisabeth, d'avoir été présents, "supporters" discrets mais indispensables.

A tous ces élèves qui ont accepté d'être des « cobayes », dans la joie et la bonne humeur, et qui ont enrichi mon parcours, scientifique, professionnel, mais aussi humain …

AVIS DE LECTURE

Emploi des guillemets

Dans le présent opus, nous avons fait le choix d'employer deux types de guillemets afin de signifier la provenance des propos tenus :

- les guillemets typographiques (« ») sont employés pour citer des propos émanant d'auteurs de documents référencés dans notre bibliographie générale, ainsi que des propos émanant des acteurs interrogés et/ou observés lors de la mise en œuvre de notre protocole de recherche ;
- les guillemets dactylographiques (" ") sont employés pour marquer de notre part une certaine distance vis-à-vis d'une formulation personnellement élaborée.

Citations des interrogés/observés

Nous avons mis en place un code pour signaler les références des extraits d'entretiens, de séances pédagogiques, et de situations observées.

- Pour la citation des interrogés :

Exemple : (Sabrina, C : I, 64) → Entretien concernant Sabrina, élève au collège C, 1er entretien, ligne 64

Exemple : (Pr-Doc A : III, 72) → Entretien avec le professeur documentaliste du collège A, 3ème entretien, ligne 72

- Pour la citation des séances pédagogiques

Exemple : (B, S1, B2) → Séance ayant lieu au collège B, 1ère séance, ligne B2

- Pour la citation de propos tenus lors de séances d'observation au CDI

Exemple : (B, n.o. 17/11/2009) → Observation effectuée au sein du collège B, note d'observation datant du 17 novembre 2009.

Sommaire

Introduction générale 03

PREMIÈRE PARTIE : Paradigme de la recherche 27
CHAPITRE 1 : Explorations épistémologiques 33
CHAPITRE 2 : Considérations méthodologiques 93
CHAPITRE 3 : Protocole de recherche 113

DEUXIÈME PARTIE : Un objet socialement partagé 155
CHAPITRE 1 : Appréhension écologique d'Internet dans la sphère non formelle des acteurs 161
CHAPITRE 2 : Croisement de sentiments d'expertise 189
CHAPITRE 3 : Un champ de compétences et de connaissances techniques investi par les collégiens 213

TROISIÈME PARTIE : Expression du non formel au sein d'un lieu d'influences formelles 235
CHAPITRE 1 : Conceptions de la recherche d'information 243
CHAPITRE 2 : Une relation de connivence avec l'outil de recherche 265
CHAPITRE 3 : La situation de recherche instaurée au CDI 293

QUATRIÈME PARTIE : Quand Internet devient objet d'enseignement-apprentissage 325
CHAPITRE 1 : Construction du cadre commun d'activité 333
CHAPITRE 2 : Situation d'enseignement-apprentissage mise en place 355
CHAPITRE 3 : Évaluation et impact de la formation à Internet 393

Conclusion générale 437

Bibliographie 457

Table des matières 483

Annexes Vol.2

Introduction générale

Introduction

« A l'origine d'une recherche, il y a le chercheur et son projet de recherche […]. Le chercheur est préoccupé d'un ensemble de phénomènes, sur lesquels il a une intention d'observation et une intention de compréhension nouvelle de leur fonctionnement » (Mucchielli, 2000 : 73).

La rencontre avec un objet de recherche

a) Genèse d'une préoccupation scientifique

Pour la future professeure documentaliste que nous ambitionnions de devenir, notre intérêt pour la conception et la réception par les adolescents en milieu scolaire des discours et dispositifs institutionnels s'est matérialisé dès le mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC). Celui-ci reposait sur l'analyse, lors d'un stage effectué en collège situé en REP[1], de l'influence des Travaux Croisés sur les pratiques documentaires des élèves. Notre étude centrée sur un groupe très restreint d'élèves de 4ème avait mis en lumière les conceptions de la recherche documentaire développées par ces jeunes apprenants, et les processus cognitifs engagés lors de la réalisation de travaux de recherche d'une telle envergure.[2]

En tant que professionnelle, ensuite, le rapport à Internet a très vite interrogé nos pratiques et nos représentations. Nous étions intriguée par la manière dont les adolescents appréhendaient l'outil technologique, et avions conscience déjà d'une dichotomie nette entre les pratiques

[1] Réseau d'Éducation Prioritaire.

[2] CORDIER, Anne. *Travaux Croisés : quelles influences sur les pratiques documentaires des élèves ?*. Maîtrise en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de Annette Béguin. Université de Lille III, 2002.

connues des adolescents et les discours véhiculés au sein de l'institution scolaire à leur égard. En outre, notre expérience de formatrice au sein des préparations au CAPES Externe et Interne de Documentation nous a confrontée aux interrogations des futurs professeurs documentalistes, lesquels témoignaient d'une difficulté à adopter un positionnement raisonné, dépourvu d'affect, concernant l'appréhension d'Internet au sein de l'ensemble des outils de recherche, et des objets d'enseignement info-documentaire.

Nous avons ainsi souhaité explorer plus précisément ce qui se joue dans le rapport que les collégiens entretiennent avec Internet, en évaluant l'influence de l'imaginaire sur les pratiques documentaires des élèves, et la tension révélée entre pratiques formelles et pratiques non formelles. Cette problématique a donné naissance à un mémoire de MASTER 2 Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication.[3]

Il est devenu peu original de le dire : les technologies de l'information et de la communication, au premier rang desquelles Internet, ont perturbé le système de transmission des savoirs. Depuis une dizaine d'années, un nombre pléthorique de textes officiels, notamment, fait part de cette déstabilisation de la logique traditionnelle d'enseignement, pointant l'urgence d'une prise en charge sociétale d'un apprentissage à la fois indispensable et complexe.

b) Cheminement intellectuel du MASTER 2 à la Thèse

Notre travail de recherche en Thèse est le prolongement d'interrogations multiples issues du précédent travail de recherche mené dans le cadre de ce MASTER 2 en SIC.

Lors de cette première investigation, l'articulation entre les imaginaires d'Internet et les pratiques non formelles de recherche développées par les élèves avait retenu toute notre attention. Si cette recherche avait permis de lever le voile sur certains imaginaires socio-discursifs, et d'engager une réflexion à la fois théorique et pratique sur l'appréhension d'Internet en milieu scolaire, elle a surtout révélé des « points-aveugles » forts, des interrogations nouvelles.

En outre, lors de cette recherche en MASTER 2, nous avions centré notre étude exclusivement sur les collégiens. Aujourd'hui cette focalisation nous paraît importante à repenser car elle exclut de fait une partie des acteurs du système, et ne permet donc pas

[3] CORDIER, Anne. *Collégiens et Internet : des imaginaires aux pratiques*. MASTER 2 Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de Annette Béguin-Verbrugge. Université de Lille III, 2006.

d'interroger les pratiques et les représentations dans leur profondeur, et leur relation avec les interactants.

Il s'agit désormais pour nous d'envisager au sein d'un système deux types d'acteurs qui sont en constante interrelation : professeurs documentalistes et élèves. Comme pour toute activité humaine de coopération, les interactions professeurs documentalistes-élèves nécessitent que soit mis en place un cadre commun d'activité, permettant à l'élève d'interagir avec le professeur documentaliste dans le cadre d'un échange constructif. Le fait d'avoir construit un contexte commun, un espace d'actions encouragées (Bril, 2002), entraîne de la part des élèves comme des professeurs documentalistes des attentes réciproques, sur lesquelles il conviendra de s'interroger, et dont nous tenterons de mesurer également la compatibilité au sein du contexte d'apprentissage formel.

Notre étude a pour ambition d'interroger des individus, en les considérant au sein d'un groupe social marqué. Internet recouvre en effet des activités hétérogènes qui suscitent des représentations individuelles et sociales très diversifiées, variant selon les groupes (Proulx, 2004). Pour certains d'ailleurs une véritable rupture s'est opérée depuis que l'outil numérique a complètement intégré notre vie quotidienne. Marc Prensky, consultant spécialiste des TICE, emploie le néologisme intraduisible « Digital Natives » pour désigner cette cyberjeunesse qui n'a pas connu le monde sans Internet. Pour Prensky « digital native » est d'abord un concept qui traduit une mutation cérébrale. William D. Linn, directeur du Learning Center de l'université de Washington, va même jusqu'à affirmer le développement chez les jeunes d'un « cerveau hypertexte » (Cité par Baumard : 26[4]). Aux « digital natives » Prensky oppose les « digital migrants », nés dans un univers essentiellement papier, qui ont dû apprendre à vivre avec Internet. Les enseignants appartiennent à cette catégorie, ce qui explique selon le consultant les problèmes d'enseignement rencontrés dans le monde scolaire. Au-delà de son caractère séduisant, la formule de Prensky a le mérite de considérer une évolution générationnelle, et d'en pointer l'urgence de la prise en compte. Sa thèse confirme la pertinence de notre positionnement de recherche selon des groupes sociaux considérés.

Toutefois, il convient de nuancer le point de vue du consultant américain, qui non seulement n'est guère très étayé sur un plan scientifique, mais aussi tire des conclusions

[4] BAUMARD, Maryline. « Apprendre avec un cerveau numérique ». *Le Monde de l'éducation*, n°368, avril 2008 : 26-28.

hâtives. Louise Merzeau qualifie d'ailleurs ce terme de « digital native » de « dernière imposture en date », s'insurgeant contre l'idée sous-tendue que des aptitudes nouvelles sont intégrées en un système réflexif, vecteur de connaissances (Merzeau, 2010). En outre, Prensky porte un regard à nos yeux beaucoup trop homogène sur la situation des jeunes confrontés à Internet. Nous pensons notamment aux résultats de notre recherche menée en Master 2 Recherche, évoqués plus haut, qui ont mis en lumière de fortes disparités d'utilisation et de pratiques d'Internet chez une même tranche d'âge. Référons nous également au rapport publié en février 2008 par Christine Dioni, chercheure à l'INRP, dans lequel cette dernière analyse, à partir d'entretiens semi-directifs, ce qu'elle nomme la « fracture numérique scolaire ». Son travail montre le décalage important qui se creuse dans la sphère scolaire entre les deux groupes d'acteurs, élèves et enseignants. Son étude a l'intérêt de pointer des lacunes véritables sur le plan informatique constatées chez les adolescents, observation en totale rupture avec l'image « génération branchée » fortement véhiculée (Dioni, 2008).

Il n'en reste pas moins que nous convenons tout à fait d'une forme de « disposition d'esprit » remarquée de façon générale chez les jeunes interrogés : Internet cristallise des imaginaires communs, et des horizons d'attente proches. Une étude plus individuelle peut cependant permettre de dévoiler précisément ce que l'ergonomie cognitive nomme le « modèle mental » (ou « carte mentale »), à savoir la représentation subjective qu'un utilisateur se donne de l'objet technique qu'il essaie d'apprivoiser. Le modèle mental qu'un utilisateur se fait d'Internet varie grandement d'un individu à l'autre.

c) Conviction et sensibilité théoriques

Pendant longtemps la conception de la circulation des savoirs en situation scolaire a été perçue de manière strictement linéaire, à la manière du modèle classique de la communication : un émetteur légitimé à transmettre des contenus disciplinaires s'adressait à des récepteurs légitimés à les apprendre (Lautier, 2006). La massification et la diversité des publics de l'école a quelque peu renversé cette optique, et une attention particulière a été portée aux modalités de la réception des informations chez les adolescents. Dans l'activité de travail, nous ne sommes pas confrontés à un sujet épistémique abstrait, à l'intelligence désincarnée, mais bien aux conduites pour partie secrètes d'êtres sociaux aux prises avec les

conflits de la réalité qu'ils veulent comprendre, s'expliquer, mais aussi résoudre en cherchant une signification à leur efforts.

C'est pourquoi nous sommes convaincue qu'il faut prendre en compte de manière effective les pratiques non formelles de recherche sur Internet. Ces dernières doivent constituer un appui pour l'enseignement formel d'Internet. Et ce pour deux raisons majeures : d'une part elles façonnent les attentes et les comportements face à la technologie et à son apprentissage, d'autre part elles peuvent, tout en étant des « ressources » pour l'apprenant, être des « obstacles épistémologiques et/ou didactiques pour les enseignements » (Béguin, 2006).

Dès lors, à l'instar des représentations mentales considérées lors de l'acte d'enseignement-apprentissage (Giordan, Vecchi, 1990), il est nécessaire d'étudier et de connaître avec précision les pratiques non formelles des apprenants en matière d'information et de documentation sur Internet. Une telle connaissance favorisera l'instauration de "ponts" entre les imaginaires et les pratiques formelles. Il s'agit de prendre appui dans les situations d'apprentissage sur les connaissances médiatiques et techniques que les élèves développent en dehors de l'institution scolaire.

Les recherches portant sur les pratiques non formelles des adolescents, notamment, sur Internet, sont encore fort peu nombreuses aujourd'hui.

Comment expliquer cet état de fait ? Tout d'abord il faut bien admettre la difficulté constituée par le fait de vouloir accéder à un domaine qui relève de l'intime pour l'utilisateur. Ce dernier peut d'autant plus éprouver de la réticence à "ouvrir les portes de ce domaine", qu'un effet de légitimité pèse sur les pratiques, et une gêne à l'idée de voir démasquées des pratiques non académiques peut voir le jour. Ensuite le chercheur engagé dans une démarche d'investigation portant sur les pratiques a une tendance naturelle à adopter un prisme formel, et donc à considérer ces pratiques non formelles comme des déformations de pratiques attendues, des détournements de pratiques prescrites, hiérarchisant dès lors ces types de pratiques en fonction d'une valeur attribuée a priori. Enfin grande est la propension, lorsque l'on envisage le cadre scolaire, à se placer du côté du prescripteur, cherchant à définir des pratiques qualifiées de "bonnes", destinées à jouer un peu le rôle de "béquilles" pédagogiques, confinant souvent au modèle rassurant à suivre et respecter.

Outre un intérêt pour un objet de recherche, tout chercheur est porteur, bien avant son arrivée sur le terrain d'investigation, d'une « sensibilité théorique » (Mucchielli, 2000 : 74). En

effet, par notre parcours universitaire, professionnel et scientifique, nous avons naturellement porté très vite une attention toute particulière au champ de recherche centré sur les problématiques liées à la culture de l'information. En ce sens, la nécessité de connaître et comprendre les pratiques non formelles et les systèmes de représentation liés s'est imposée à nous pour contribuer à la réflexion sur l'enseignement de connaissances et compétences info-documentaires. Une réflexion que nous avons eu la chance de mener collectivement au sein de l'équipe de l'ERTÉ *Culture informationnelle et curriculum documentaire*, pilotée par Annette Béguin-Verbrugge, puis avec une perspective interdisciplinaire au sein du groupe PIR CNRS *Limin-R*, sous la direction de Divina Frau-Meigs, Éric Delamotte et Éric Bruillard.

Ainsi avons-nous développé, bien avant notre arrivée sur le terrain d'investigation, une sensibilité pour les approches sociales de l'information, prêtant une attention aux imbrications entre les logiques individuelles et les logiques collectives qui sous-tendent l'activité informationnelle. Une préoccupation qui nous a conduite à chercher à articuler les leviers, cognitifs, sociaux et culturels, permettant à deux "mondes" généralement distingués, le domaine formel et le domaine non formel, de se rencontrer. Et ce, dans une démarche refusant de s'inscrire dans la dichotomie expert/novice en matière de recherche d'information : nous souhaitons être attentive aux logiques des acteurs, sans porter sur leurs pratiques un regard évaluatif et/ou légitimant.

L’objet de cette recherche : une contribution aux recherches sur les pratiques informationnelles

S’inscrivant dans le domaine de la documentation scolaire, notre travail de thèse se propose ainsi d’enrichir les réflexions sur l’éducation à l’information, dans ses modalités pédagogiques et ses contenus didactiques. Nous entendons par « éducation à l’information », « l’action de stimuler ou de faciliter la concrétisation d’un ensemble d’aptitudes et de facultés des élèves devant des contenus informationnels disponibles dans les environnements socio-technique et socio-discursif » (Liquète, 2007).

Pour cela, notre travail porte sur la recherche d’information sur Internet par deux types d’acteurs (élèves, professeurs documentalistes), trop souvent distingués lors d’études empiriques. Pour donner des clés de compréhension des phénomènes observés, nous souhaitons prendre en compte « l’épaisseur sociale de la pratique en construction » (Jeanneret, Souchier, Le Marec, 2003).

Cette « épaisseur sociale » nous semble saisissable à travers la connaissance et la compréhension du déploiement des pratiques informationnelles au sein de deux espaces d'actions différenciés : l'espace d'actions libres, d'une part, qui, ancré dans le quotidien de l'individu, propose à ce dernier l'accès illimité à des environnements (physiques, matériels, mais aussi d'actions, d'objets et de sentiments) d'apprentissage, et l'espace d'actions encouragées, d'autre part. Notre regard, au sens physique du terme, sera dans cette recherche particulièrement centré sur l'espace d'actions encouragées, soumis à notre observation. Cet espace désigne l'ensemble des activités, des objets, et des lieux, introduits dans l'espace d'actions dans l'objectif d'amener l'apprenant (et non plus l'individu *stricto-sensu*) à augmenter son potentiel d'actions, et partant, ses capacités d'actions (Bril, 2002 : 258).

Un objet qui appelle à (ré)concilier domaine formel et domaine non formel

a) Une question de formalité

En janvier 2009, une enquête du Département des Études de la Prospective et des Statistiques (DEPS) titrait : « Pratiques culturelles des jeunes et institutions de transmission : un choc des cultures ? » (Octobre, 2009).

Ce titre nous semble révélateur d'une tension véritable existant aujourd'hui dans le statut et le regard conférés à Internet. Considéré pendant longtemps au sein du seul espace scolaire, Internet a investi de nouveaux espaces publics et privés, comme les Centres d'Animation Jeunesse, les Points Internet, ou encore, bien sûr, le domicile. Cet investissement géographique a conduit à l'émergence de pratiques nouvelles, non formelles, qui viennent à la fois enrichir mais aussi souvent contrarier les usages et pratiques d'Internet prescrits par l'institution scolaire.

Cette émergence croissante de nouvelles instances d'enseignement-apprentissage inquiète les acteurs du domaine formel, au point que « la fin progressive du monopole légitime de l'école en tant qu'institution de transmission – et de certification – de la connaissance » (Léné, Martuccelli, 2005 : 07) est annoncée.

Or l'étude des processus de recherche d'information est encore aujourd'hui dominée par une approche formelle, qui privilégie la définition de méthodes optimales de recherche à l'analyse des pratiques non formelles employées par les usagers *lambda*. Ceci s'explique

probablement par l'effet de légitimité qui pèse sur les études de pratiques académiques, mais aussi par la difficulté à la fois méthodologique et éthique d'accéder à des pratiques appartenant à un domaine privé, voire considéré par l'utilisateur comme "réservé".

C'est que cette forme d'apprentissage, non formel, se développe dans les activités quotidiennes liées à la famille, aux amis, aux loisirs et centres d'intérêt, par exemple. Les apprentissages non formels n'obéissent pas à une logique de structuration explicitée, et ont une faible visibilité sociale. Les transformations dans l'organisation psychologique de l'apprenant provoquées au cours de ces interactions ne sont pas délibérément recherchées. La plupart du temps elles échappent d'ailleurs à la conscience des acteurs. Pour ces raisons, ces apprentissages non formels s'opposent totalement aux formes d'apprentissages programmées caractérisant les apprentissages formels, se développant au sein des organisations habilitées à éduquer et délivrer des diplômes. Généralement les apprentissages non formels ne sont validés par aucun titre.

Dans le cadre de situations formelles d'apprentissage, inscrites dans un temps social propre, les interactants se placent comme finalité première explicitement recherchée l'acte d'apprendre, reléguant l'action en position seconde afin notamment d'en réduire le caractère urgent. Tout au contraire, les situations non formelles voient se déployer des interactions orientées vers des finalités pratiques. Les nombreuses acquisitions, conscientes ou non, liées aux apprentissages non formels s'appuient sur des démarches d'observation, d'imprégnation, d'auto-formation ou d'imitation des personnes faisant partie de l'entourage de l'individu et de la société.

Toutefois, si les individus trouvent ces pratiques non formelles satisfaisantes au regard de l'effort cognitif qu'elles leur demandent et de l'efficacité qu'elles procurent, ils ne voient pas ces pratiques légitimées par le regard institutionnel, exclu de leur développement. Au contraire, parce qu'elles sont prescrites par une institution – en l'occurrence ici l'institution scolaire – les pratiques formelles se voient dotées d'un effet important de légitimité culturelle.

Daniel Schugurensky soulève le paradoxe lié au fait que les apprentissages par l'expérience jouissent très rarement de la même reconnaissance que les apprentissages accrédités. C'est pourtant dans cette sphère informelle que se développe et s'acquière la

grande majorité des apprentissages fondamentaux auxquels on a recours quotidiennement (Schugurensky, 2007).

Déjà en 1971, Allen Tough, professeur à l'université de Toronto, prédit que dans le futur la quantité de connaissances et de compétences apprises de manière informelle augmentera de manière sensible.

Près de trente ans plus tard, en 1999, le même Allen Tough utilise la métaphore de l'iceberg pour désigner l'importance de la "face cachée" de la majorité des apprentissages. C'est d'ailleurs pour cela aussi qu'historiquement les institutions n'ont pas reconnu les apprentissages informels.

b) Une préoccupation institutionnelle

Depuis une dizaine d'années, néanmoins, un nombre pléthorique de textes officiels, fait part d'une déstabilisation de la logique traditionnelle d'enseignement, pointant l'urgence d'une prise en charge sociétale d'un apprentissage à la fois indispensable et complexe.

Le 18 janvier 1998, Lionel Jospin, alors premier ministre, présente le programme d'action gouvernemental intitulé « Pour préparer l'entrée de la France dans la société de l'information », dans lequel une approche pédagogique est clairement privilégiée : par les TIC il s'agit de « conduire les élèves à une démarche plus active »[5].

En 2000 le dispositif B2i (Brevet Informatique et Internet) instauré dans l'enseignement primaire et secondaire témoigne d'une prise de conscience des institutions d'une nécessaire formation aux technologies numériques. Il s'agit de « faire acquérir, par chaque élève, les compétences lui permettant d'utiliser de façon réfléchie et efficace ces technologies et de contribuer à former ainsi des citoyens autonomes, responsables, doués d'un esprit critique » (B.O.E.N. n°42, 23/11/2000). Cette formation repose sur l'évaluation d'items répartis selon 5 domaines, reformulés en 2006 en ces termes :

« 1. s'approprier un environnement informatique de travail

2. adopter une attitude responsable

3. créer, produire, traiter, exploiter des données

4. s'informer, se documenter

[5] Discours prononcé par Lionel JOSPIN, premier ministre, le lundi 25 août 1997, dans le cadre de l'Université de la Communication à Hourtin.

5. communiquer, échanger » (B.O.E.N. n°29, 20/07/2006).

Toutefois un rapport datant de 2005 sur « le fonctionnement du Brevet Informatique et Internet au Collège » révèle des mises en œuvre très inégales de ce dispositif d'un établissement scolaire à un autre : cinq ans après son introduction, seul un élève sur quatre a passé le B2i (Gentil, Lévy, 2005). Un tel état de fait relativise l'implication des acteurs sur le terrain dans cette formation aux technologies de l'information, perçue comme une contrainte pour certains, pour d'autres mal maîtrisée dans son contenu comme dans sa forme, aucune clarification de la manière dont devait concrètement être pris en charge ce nouveau dispositif au sein des établissements n'ayant été faite[6]. Consciente de cette lacune, l'institution rend obligatoire la validation du B2i Collège à partir de la session 2008 du Brevet des collèges, et intègre les items du Brevet Informatique et Internet dans le pilier 4 du Socle Commun de Connaissances et de Compétences, mis en place suite à la Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École (B.O.E.N. n°29, 20/07/2006).
Il n'en reste pas moins que l'approche par compétences qui caractérise le dispositif B2i conduit à stigmatiser les aspects méthodologiques de la recherche d'information, centrant davantage l'apprentissage sur des procédures à acquérir que sur des notions info-documentaires. Nadia Gauducheau, Frédérique Cuisinier et Catherine Garitte, toutes trois chercheures en Psychologie, mentionnent que « les orientations pédagogiques du B.O. n'évoquent pas explicitement la richesse des activités et des fonctions de la recherche d'information, qui est présentée essentiellement comme une compétence nouvelle inhérente au développement technologique » (Gauducheau et al, 2008 : 108-109).

En 2005 l'UNESCO publie un rapport mondial significativement intitulé « Vers les sociétés du savoir », qui érige la notion d'« apprenance » (traduction de *learning*) en phénomène incontournable de la société dite de l'information. Le temps est venu de l'apprentissage constant, en évolution permanente. Et les membres de l'UNESCO de rappeler qu'une telle approche remet l'acteur humain, un temps soumis aux avènements technologiques, au cœur de l'acquisition et de la production du savoir : les outils informatiques, tels Internet, ne sont que des outils, et leur existence rend d'autant plus prégnante la nécessité d'une présence experte auprès de l'apprenant lors du processus

[6] Cette remarque fait suite à des conversations menées de manière informelle avec des enseignants, toutes disciplines confondues, lors de stages de formation au B2i.

d'apprentissage. Il revient aux enseignants de faciliter le « processus de compréhension et d'interaction de l'usager immergé dans un environnement technologique, qui, même ouvert et interactif, ignorera toujours les composantes biologiques, psychoaffectives et sociales qui constituent la spécificité des apprenants » (Bélisle, 2004).
Au fondement d'un apprentissage efficace se situe « la capacité à chercher, hiérarchiser et organiser l'information omniprésente » (Unesco, 2005 : 73).

D'ailleurs la « maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » constitue le quatrième pilier composant le Socle commun de connaissances et de compétences, établi par la Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École du 23 avril 2005. Le texte mentionne les pratiques non formelles des élèves et confère à l'école la mission de réajuster ces pratiques jugées trop empiriques : « Ces techniques [les TIC] 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 »[7] (B.O.E.N. n°29, 20/07/2006). Cette exigence s'accompagne d'impératifs éducatifs déclinés selon trois axes différenciés : des connaissances, des capacités et une attitude.

Les instructions officielles françaises s'inscrivent dans un mouvement plus large touchant l'Europe. Ainsi le 18 décembre 2006 le Parlement européen et le Conseil de l'Union Européenne énoncent les « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (EFTLV). Il s'agit d'identifier les compétences nécessaires à l'épanouissement personnel, l'exercice de la citoyenneté et la cohésion sociale, dans la société européenne. Parmi huit « compétences clés » se trouve la « compétence numérique » qui implique « l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication » (J.O.U.E. L-394-10, 31/12/2006).

Se pose dès lors la question de l'étude précise et fine des enjeux liés à l'émergence de trois cultures nouvelles : la culture numérique, liée à la numérisation de l'accès au savoir supposant une compréhension de la dématérialisation des contenus et engendrant une nouvelle forme de socialisation ; la culture médiatique, désignant les compétences liées à la compréhension d'un média, de ses processus de traitement et de diffusion de l'information ; et la culture informationnelle, notion complexe regroupant un certain nombre de

[7] On notera combien à travers ce texte le discours institutionnel est porteur d'un jugement qualitatif sur les pratiques des élèves en matière de TIC : le manque d'efficacité de ces pratiques est pointé, et l'école apparaît véritablement comme le système permettant de construire des pratiques structurées et légitimes.

comportements, connaissances et compétences convoquées lors de l'appréhension de l'information au sens large.

Des outils conceptuels d'analyse pour cette recherche

Nous nous proposons donc de considérer au sein d'un même système élèves de 6ème et professeurs documentalistes, confrontés à l'appréhension de la recherche d'information sur Internet. L'"originalité" de notre travail de doctorat se situe ici, dans ce jeu d'interactions entre les élèves et les enseignants, considérés selon une approche écologique au sein d'un lieu d'influences formelles. Pratiques informationnelles et pratiques de formation à l'information sont combinées à des imaginaires et des représentations liés, qu'il convient de saisir dans leurs logiques individuelles et collectives au sein d'espaces d'actions caractérisés.

Au sein des domaines formels et non formels émergent en effet des pratiques sur lesquelles sera centré notre travail. Qu'entend-on réellement par "pratique" ?

a) Le concept de pratique

Il nous faut avant tout opérer une distinction entre pratique et usage, notions souvent assimilées, travaillées de longue date par les chercheurs en SIC et en Sociologie, et dont la différenciation apparaît ténue aux yeux de beaucoup.

Si le concept d'usage est très extensif dans l'appréhension qu'en développe Jacques Perriault (Perriault, 1989), la notion est liée en amont à l'utilisation d'un objet technique, à son mode d'emploi. Josiane Jouet dans *Dictionnaire Critique de la Communication* dirigé par Lucien Sfez va jusqu'à parler de « simple utilisation » (Jouet, 1993, tome 1 : 371).

Contrairement au concept d'usage, que nous définissons personnellement comme la conduite située d'un individu face à un objet, le concept de pratique implique une dimension sociale ; il renvoie à une culture, à des actions finalisées, plus ou moins réglées, répétées dans le temps. Se situant dans une dialectique de l'action et de la théorie (Gardiès, Fabre, Couzinet, 2010), ce terme se rapporte avant tout à une activité humaine.

Afin de définir clairement le concept de pratique dans le cadre de notre travail, nous souhaitons situer ce terme dans son histoire, à la fois étymologique et surtout scientifique. Ce

travail de mise en perspective nous permettra ensuite de décliner notre définition personnelle de ce concept particulièrement riche.

Étymologiquement le mot pratique est un nom féminin emprunté au grec πρατίκή employé chez Platon par opposition à θεορική, la théorie. Le mot désigne une manière concrète d'exercer une activité, et comprend le sens neutre de « manière habituelle à une personne, à un groupe, de faire quelque chose ». La pratique, « application des règles et principes », s'oppose à la théorie.[8]

Depuis longtemps le terme "pratique" est utilisé par les philosophes pour différencier la vie active et les conduites, d'une part, de l'exercice de la contemplation, de la théorie ou de la spéculation d'autre part (Beillerot, 2003).
Le concept de pratique est une des fractures essentielles de la philosophie : celle qui articule le criticisme kantien et l'Idéalisme allemand (Manicki, 2004). A la distinction prosaïque effectuée par Kant entre théorie et pratique, cette dernière étant coordonnée à la théorie puisqu'elle est effectuation de principes théoriques, Hegel propose d'opposer une articulation entre esprit théorique et esprit pratique. Pour Hegel, ces deux pôles de l'activité de l'homme sont dans une véritable médiation réciproque où le théorique, appréhension active de la rationalité du réel, fonde la pratique. Mais, parce qu'elle se fonde sur la réduction de l'être au penser, la théorie hégélienne consiste davantage en une promotion du théorique, qui se voit conférer un pouvoir pratique, qu'en une véritable redétermination du concept de pratique.

À cette « pratique théorique de la philosophie », Marx oppose une « philosophie pratique » (Manicki, 2004). Le philosophe allemand accorde un primat à la pratique au sein de la philosophie matérialiste, et réélabore ce concept en l'articulant à celui d'idéologie, pour rendre compte de sa portée critique. Cet élargissement passe par une théorie de la tactique, conçue comme un ensemble de moyens pratiques mis en œuvre dans le but de lutter contre une situation sociale donnée. L'auteur du *Capital* envisage le concept de pratique au sein d'une compréhension de la lutte sociale comme tactique. Pratique – moyen déterminé d'accès au réel – et tactique – lutte effective contre ce réel – s'articulent dans la perspective marxienne.

[8] REY, Alain (dir.). *Le Robert historique de la langue française*. Paris : Robert, 1998. Tome 2 : 2895.

C'est en tant que résultat de la structuration d'un habitus par un champ que Pierre Bourdieu définit quant à lui la pratique, l'habitus apparaissant comme le produit de l'incorporation de la nécessité immanente de ce champ.

Si Bourdieu soutient que les individus investissent leur connaissance pratique dans leurs activités ordinaires, il réfute l'adoption d'une phénoménologie sociale : il ne faut jamais oublier que les agents sociaux n'ont pas construit les catégories qu'ils mettent en jeu dans ce travail de construction de la réalité sociale (Bourdieu, Wacquant, 1992).

La pratique est ainsi conçue dans un cadre essentiellement stratégique, où les stratégies des agents dépendent de leur position dans le champ, c'est-à-dire de la distribution du capital spécifique, et de la perception qu'ils ont du champ, c'est-à-dire de leur point de vue sur le champ en tant que vue prise à partir d'un point dans le champ (Bourdieu, 1994).

L'on doit à Michel de Certeau d'avoir donné à la notion de pratique ses lettres de noblesse. Michel de Certeau a permis de poser un regard nouveau sur cette notion. Il définit les pratiques comme des « manières de faire », ensemble de procédures, schémas d'opération et manipulations techniques, qui s'exercent au quotidien dans une logique de braconnage, et par lesquelles les utilisateurs se réapproprient un espace organisé. Beaucoup de pratiques sont ainsi du ressort de la tactique, « art du faible » selon Certeau (Certeau, 2004 : 61), astuces et trouvailles multiples mises en œuvre par l'utilisateur pour agir au sein d'un ensemble circonscrit par le stratège. « Ces tactiques manifestent à quel point l'intelligence est indissociable des combats et des plaisirs quotidiens qu'elle articule, alors que les stratégies cachent sous des calculs objectifs leur rapport avec le pouvoir qui les soutient, gardé par le lieu propre ou par l'institution » (Certeau, 2004 : XLVII).[9]

De Certeau reproche à Bourdieu d'avoir circonscrit son étude des pratiques à des espaces clos, supposant toujours le double lien des pratiques avec un lieu propre et un principe collectif de gestion : dès lors, chez Bourdieu, « la problématique du lieu semble l'emporter sur celle des pratiques » (Certeau, 2004 : 90). Alors que Bourdieu ne confère pas à l'agent une « conscience de faire » (Certeau, 2004 : 98), Michel de Certeau affirme le déploiement conscient par l'individu de ce qu'il nomme des « arts de faire », tantôt en tant que stratège (détention d'un pouvoir sur un lieu) tantôt en tant que tacticien (utilisation habile du temps et des occasions qui y sont liées pour s'introduire dans les fondations d'un pouvoir).

[9] Nous reviendrons sur l'analyse de ce concept de « pratique » dans le Chapitre I de la partie I du présent opus.

Bien plus qu'une règle d'actions convoquant gestes, conduites et langages, la pratique invoque dès lors objectifs, stratégies et idéologies (Beillerot, 2003). C'est cette double dimension qui rend la notion de pratique si riche et précieuse.

Nous comprenons ainsi la pratique comme une manière de faire qui prend une dimension psychosociale forte. Au-delà de l'emploi, la pratique désigne en effet des comportements, des attitudes et des représentations. C'est l'observation concrète d'un rapport à un objet dans son appréhension pragmatique, conceptuelle et sociale.
Il est ainsi possible de saisir les logiques sociales qui traversent les comportements, représentations et attitudes informationnelles des individus. Dans le cadre d'une approche anthropocentrée, les pratiques informationnelles sont comprises comme « la manière dont l'ensemble des dispositifs [...], des sources (en particulier d'informations mais aussi les ressources humaines), des compétences cognitives et habiletés informationnelles sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche et de traitement de l'information » (Ihadjadene, Chaudiron, 2009). Cécile Gardiès, Isabelle Fabre et Viviane Couzinet ajoutent que les pratiques informationnelles se caractérisent par « une manière concrète d'exercer une activité d'information visant des résultats concrets sans intention d'expliquer comment le résultat a été atteint » (Gardiès, Fabre, Couzinet, 2010 : 125). A nos yeux, ces pratiques sont sous-tendues par un but, un besoin, celui de chercher une information, quelles que soient la teneur et la légitimité socialement perçue de celle-ci. L'intention d'agir caractérise la pratique informationnelle, déclenchée par une prescription ou une envie de recherche. N'oublions pas non plus que la pratique se caractérise par une régularité, qui permet de la distinguer du simple événement, davantage ponctuel, exceptionnel. La pratique, elle, se déploie dans une régularité routinière, ce qui n'exclut en rien l'existence de mini-variations, lesquelles donnent lieu à des dynamiques repérables.

b) Le concept d'imaginaire

A cette notion de pratique notre projet de recherche propose de lier celle d'imaginaire, toute action humaine comprenant une force symbolique.

Le terme d'imaginaire, s'il renvoie dans les usages courants du vocabulaire à un ensemble assez lâche de composants[10], est envisagé ici comme une redescription de la réalité rendue possible par cette « poétique de l'action sociale », définie par le philosophe Paul Ricoeur (Ricoeur, 1997). Dans sa volonté d'engendrer une clarification de cette notion d'imaginaire, Paul Ricoeur pense une imagination "en contexte", à l'œuvre dans des discours et des pratiques. A ses yeux, l'imaginaire, composante essentielle de la faculté d'agir, rend l'action possible et intelligible. La distinction ricoeurienne opérée entre les deux formes de l'imaginaire que sont l'idéologie et l'utopie se révèle féconde précisément pour penser l'action en contexte : alors que la fonction idéologique se caractérise par la notion de légitimation et vise l'intégration au sein de la communauté, la fonction utopique est celle de la subversion sociale puisqu'il s'agit de contester ce qui est (Ricoeur, 1997).

Les notions de représentation et d'imaginaire sont souvent superposées dans leurs acceptions. Nous entendons ici les resituer dans leur perspective propre, selon le découpage de la réalité qu'elles étudient.

Dans son acception originale, la représentation est considérée comme le passage d'une théorie scientifique à une connaissance du sens commun (Moscovici, 1998). Elle correspond à la construction d'une réalité propre à un groupe social déterminé. Nécessaire à l'individu pour donner sens au monde et avoir prise sur ce qui l'entoure, la représentation correspond à des modèles mentaux, les représentations sociales venant informer les représentations cognitives de l'individu. La notion de représentation est particulièrement exploitée au sein du champ didactique, comme "idées" et savoirs que l'élève a inévitablement sur un objet avant même que celui-ci ne soit objet d'apprentissage. De là l'importance de l'univers social et culturel dans lequel s'effectue l'apprentissage, et le rôle du conflit cognitif puisque apprendre, c'est modifier ses représentations antérieures.

Dans son acception courante, l'imaginaire est conçu comme « l'ensemble des productions d'une fonction mentale appelée imagination, à la fois de l'ordre de la reproduction, par le pouvoir qu'elle a de faire revivre des perceptions déjà éprouvées, et créatrice dans sa capacité à former des images selon des combinaisons inédites » (Giust-Desprairies, 2003 : 68). Objet d'une dévalorisation constante dans la pensée occidentale, car envisagé au sein d'une théorie de la connaissance, l'imaginaire est pourtant pour Ricoeur cette condition indispensable pour

[10] Sur les acceptions lexicales et l'histoire du terme *imaginaire*, le lecteur est invité à se reporter à la lecture de : WUNENBURGER, Jean-Jacques. *L'imaginaire*. Paris : PUF, 2003, 125p. (Que sais-je ?).

développer sa faculté d'agir dans le monde. Parler d'imaginaire implique également que soit prise en compte l'expression des désirs, des angoisses, de l'être humain. L'emploi de la notion d'imaginaire sous-tend la conscience que l'individu pour agir développe des images mentales, des ressentis émotionnels, qui conditionnent son action.

Bien que développée dans le domaine de la psychologie clinicienne, la notion d'imaginaire collectif – telle que définie par Florence Giust-Desprairies – retient toute notre attention pour ce travail.

En effet l'imaginaire collectif apparaît 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 : 106). Cet imaginaire collectif naît de la nécessité pour se sentir membre du groupe d'avoir en partage des composants qui permettent de lier le groupe social, en conférant à chacun une existence au sein du groupe.

L'imaginaire collectif est ainsi l'ensemble des éléments qui, dans un groupe donné, s'organisent en une unité significative pour le groupe, et ce à son insu. Il ne s'agit pas de nier – bien au contraire – les significations imaginaires individuelles, mais de constituer un principe d'ordonnancement, une force liante, déterminante pour le fonctionnement du groupe, car il assure une cohérence suffisante entre les projets, les objectifs, les volontés d'agir (Giust-Desprairies, 2003).

En outre, ce qui pour nous fait toute la force et l'intérêt de ce concept d'imaginaire collectif dans notre perspective de recherche, c'est que l'imaginaire collectif s'origine au lieu de rencontre des signifiants individuels et des significations institutionnelles : un système dynamique de représentations se crée, qui conjugue les nécessités affectives des individus aux exigences fonctionnelles des institutions. Un regard précis se doit dès lors d'être porté sur les modalités d'adhésion individuelles à cet imaginaire collectif.

Si l'analyse des pratiques de recherche d'information est de nos jours développée par de multiples chercheurs, celle de l'imaginaire reste encore limitée. Pourtant Patrice Flichy, auteur du livre *L'imaginaire d'Internet*, a démontré toute l'importance de l'analyse de l'imaginaire développé autour d'une technique, et plaide pour une prise en compte de la dimension de l'imaginaire dans les études d'histoire et de sociologie des techniques (Flichy, 2001b).

Certes, lorsque Patrice Flichy envisage la prise en compte de l'imaginaire de la technique, il le fait sous l'angle des concepteurs de la technique, autrement dit il envisage l'imaginaire

développé par des individus en amont de la conception d'Internet. Nous nous inscrivons volontairement, et après réflexion, dans la démarche de Flichy, dans la mesure où nous portons notre regard sur l'imaginaire en jeu lorsque des individus au statut bien spécifique – les professeurs documentalistes – envisagent la conception d'Internet en tant qu'objet d'enseignement. Cette configuration nouvelle, consistant à récupérer un outil technique diffusé à des fins communicationnelles et informationnelles, pour en faire un outil technique destiné à l'enseignement-apprentissage, justifie notre intérêt pour les travaux de Patrice Flichy sur l'imaginaire de la technique.[11]

Pour synthétiser, nous considérons donc la représentation au sein du champ didactique comme une sorte de proto-modèle, un savoir ordinaire en cours de modélisation ou plutôt d'actualisation par le biais de processus communicationnels ancrés dans des situations et logiques sociales (Le Marec, 2002a).
Parallèlement, nous adoptons une vision éminemment positive du concept d'imaginaire, vu comme le fondement des représentations, constituant un rapport primaire au monde. L'imaginaire n'a certes pas l'opérationnalité pragmatique de la représentation, mais il permet de prendre en compte le ressenti émotionnel de l'individu, face à un objet, une situation, mais aussi face à un groupe social. Nous retenons aussi la conception d'imaginaire collectif selon Giust-Desprairies en ce qu'elle permet de nommer les problématiques rencontrées sur notre terrain : l'individu qui chercher à se situer face et au sein de son groupe social d'appartenance.[12]

Concilier pratique et imaginaire au sein d'une démarche d'analyse d'un objet d'étude est l'objectif de notre recherche, où 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.

[11] Une analyse de la notion d'imaginaire de la technique sera présentée dans le Chapitre I de la Partie I du présent travail.
[12] Les illustrations de ce positionnement seront proposées dans le développement de la Thèse, particulièrement au sein des Parties 2 et 3.

Problématisation du travail de recherche

a) Délimitation de notre regard

Notre travail se revendique dans la lignée des travaux de la recherche française sur les Centres de Documentation et d'Information (CDI) et les professionnels de la documentation au sein du système éducatif.
Après une importante centration sur l'histoire des CDI, les recherches universitaires françaises portent longtemps les marques du problème identitaire et la quête d'une légitimité par la profession.[13] En créant un nouveau contexte informationnel dans les CDI, les TIC donnent une autre dimension à l'action du documentaliste. « Perçu initialement comme un lieu complémentaire du cours, de culture générale, le CDI est en train de devenir, sous la pression des mutations sociales et l'évolution des objectifs du système éducatif, un lieu de formation et d'apprentissage de nouvelles compétences impliquant la maîtrise des processus de recherche, d'exploitation et de communication de l'information » (Chapron, 2003 : 147). Hubert Fondin décrit le CDI comme un moyen « pour ouvrir l'enseignement sur la vie », « pour apprendre à mieux maîtriser les apports sauvages » (Fondin, 1992 : 65).

Limiter l'apprentissage informel à un lieu est peu pertinent dans la mesure où les locaux des établissements scolaires abritent bon nombre d'apprentissages informels, lesquels se développent lors d'interactions sociales qui échappent au contrôle de la prescription scolaire. Il convient ainsi de distinguer rigoureusement l'apprentissage informel en tant que lieu, et l'apprentissage informel en tant que processus (Schugurensky, 2007).

A nos yeux le CDI constitue un espace-carrefour du formel et du non formel.
En effet le Centre de Documentation et d'Information devient lors de séances pédagogiques un lieu de formation institutionnel, où la formalité de l'apprentissage mis en place est incontestable.

[13] LE GOUELLEC-DECROP, Annick. *Les documentalistes des établissements scolaires : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Marguerite Altet. Université de Nantes, 1997.
BRAUN, Jean-Paul. *De l'identité professionnelle des documentalistes de CDI des établissements scolaires du second degré*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Gérard Fath. Université de Nancy II, 2000.

Il n'en est pas de même lorsque le lieu accueille des élèves venus pour diverses raisons (recherche, lecture, détente). Dans un tel cas, le CDI apparaît comme une structure pensée pour accueillir une grande diversité d'activités individuelles et/ou collectives. Le professeur documentaliste prend alors soin de développer des interventions individualisées, moins directes et frontales que lors d'une séance pédagogique planifiée. Les professeurs documentalistes parlent d'ailleurs volontiers à ce moment d'«accompagnement documentaire », et non de « formation documentaire ».

En situation d'enseignement-apprentissage, la pratique documentaire de l'élève est encadrée, contrainte, nécessairement. Au contraire, l'espace des possibles s'ouvre pour l'élève en situation informelle de recherche au CDI.[14]

En raison de l'absence d'objectifs et de démarche fixés par l'enseignant, l'élève peut déployer ses « arts de faire » (Certeau, 2004), autrement dit : il dispose d'une grande latitude pour donner à son activité la teneur et la forme qu'il souhaite. Dès lors, chaque élève, en situation informelle de recherche, personnalise son activité et son parcours de recherche, en fonction de ses acquis, de ses représentations, mais aussi des aléas liés à la situation et de son humeur propre.

b) Objectif de ce travail de Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication

L'objectif de ce travail de thèse est donc pour nous d'avoir une meilleure connaissance des imaginaires, représentations et pratiques non formelles développées par les élèves sur la recherche d'information sur Internet, et d'effectuer un parallèle avec les imaginaires, représentations et pratiques de formation mises en œuvre par les professeurs documentalistes. Il s'agit, à travers la prise en compte de la parole de chacun sur son rapport à l'information, à la recherche d'information sur Internet, de repérer les « potentiels d'évolution organisationnelle » (Vacher, 2009) : si le cadre commun d'activité mis en place par les acteurs de notre étude est soumis à des contraintes locales et institutionnelles, il recèle aussi des potentialités d'actions, des leviers à actionner pour optimiser les activités de production de sens qui ont lieu en son sein.

[14] En témoignent nos observations menées dans le cadre de notre précédente recherche. Cf. CORDIER, Anne. *Collégiens et Internet : des imaginaires aux pratiques*. MASTER 2 Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de Annette Béguin-Verbrugge. Université de Lille III, 2006.

En aucun cas, nous n'avons la prétention de prescrire des pratiques de formation. Tout au plus avons-nous l'ambition de susciter une réflexion sur ses propres représentations, ses pratiques, de modifier un regard porté sur le document, sur l'apprenant confronté à un outil de recherche numérique, sur les compétences documentaires et informationnelles développées.
Notre démarche possède une dimension anthropologique dans la mesure où elle s'attache à prendre en compte de manière systémique les espaces sociaux et matériels dans lesquels s'inscrivent les pratiques, et les processus d'enseignement-apprentissage.
Étudier l'articulation entre les pratiques documentaires, les attitudes et les représentations des acteurs permet de dépasser le stade des discours prescriptifs sur ce qu'il convient de transmettre et/ou de faire. Il s'agit de mieux saisir les contradictions entre les pratiques prescrites et les ajustements empiriques, tout en étant particulièrement attentive à ce qui relève de l'implicite.

En bref, analyser avec précision les écarts mais aussi les convergences entre pratiques formelles et pratiques non formelles vise pour nous à long terme la régulation de l'action pédagogique.

Nous nous interrogerons donc dans le développement à venir sur les modalités selon lesquelles élèves de 6ème et professeurs documentalistes construisent leur rapport à l'outil de recherche numérique, au sein d'un ensemble de discours et d'imaginaires appartenant à leurs mondes sociaux respectifs. Ce travail nous permettra d'observer comment l'objet socialement partagé qu'est Internet fait l'objet d'une configuration spécifique par les uns et les autres pour devenir un objet d'enseignement-apprentissage.

c) Présentation du plan de Thèse

Notre réflexion sera présentée en quatre parties, lesquelles se déclineront en chapitres thématiques.
Dans une première partie, nous nous attacherons à présenter au lecteur le paradigme informationnel et communicationnel de notre recherche. Après une explicitation des notions théoriques convoquées pour analyser nos objets d'étude, nous ferons part de nos considérations méthodologiques, pour déboucher sur une présentation critique du protocole de recherche que nous avons éprouvé sur le terrain.

Dans une seconde partie, nous adopterons une focale sur Internet en tant qu'objet technologique en partage dans le monde social. Une appréhension écologique de l'outil au sein de l'environnement social des individus permettra de cerner les domaines d'usages et de pratiques. Nous verrons ensuite combien l'évaluation de l'expertise personnelle et l'expertise d'autrui en matière de recherche d'information sur Internet prend une place importante dans les discours, et décisive dans les pratiques documentaires des acteurs. Enfin nous analyserons le champ de compétences et de connaissances techniques déclaré mais aussi imaginé par les individus pris pour étude.

Dans une troisième partie, nous nous pencherons sur la force structurante de l'imaginaire d'Internet développé par les élèves et les enseignants de notre enquête, et observé à travers les pratiques de recherche déclarées et/ou déployées au sein du CDI, considéré comme un lieu d'influences formelles. Non seulement leurs discours et pratiques dévoilent leurs conceptions de la recherche d'information numérique, mais ils mettent aussi en lumière une relation de connivence avec l'outil de recherche. Nous pointerons également l'influence de cet imaginaire hybride sur la situation de recherche instaurée au CDI, laquelle est à son tour génératrice d'imaginaire dans l'esprit des usagers du lieu.

Dans une quatrième et dernière partie, nous considérerons avec attention l'action éducative complexe à laquelle sont confrontés formateurs et apprenants lorsqu'il s'agit de faire d'Internet un objet d'enseignement-apprentissage partagé. Tout d'abord, nous observerons les modalités de construction du cadre commun d'activité, tel que le conçoivent les professeurs documentalistes et les élèves. Puis nous déplierons – véritablement au sens du « pli-dépli » selon Deleuze – la situation d'enseignement-apprentissage mise en place, pour en faire émerger les grandes caractéristiques, influées par l'imaginaire des formateurs tant sur l'objet socialement partagé que sur les pratiques non formelles des apprenants. Enfin nous ne manquerons pas de porter un regard sur l'évaluation par les deux types d'acteurs de cette formation, et l'impact de cette dernière sur les représentations et pratiques documentaires déclarées par les élèves et les professeurs documentalistes.

Première partie

Paradigme de la recherche

Introduction

Cette recherche portant sur les imaginaires et les pratiques non formelles de recherche sur Internet n'aurait pu être accueillie par une autre discipline que les Sciences de l'Information et de la Communication, dont les méthodes et les concepts permettent d'aborder le complexe et l'incertain.

Bien que les SIC constituent un ensemble de paradigmes opérationnels pour analyser ainsi ce qui relève de "l'invisible", la recherche dans ce domaine marqué par une pluralité d'influences s'avère difficile : « Faire de la recherche ne va pas de soi, surtout dans un domaine tel que celui de l'Information-communication. Les objets sur lesquels les chercheurs travaillent leur sont souvent familiers et cette familiarité s'apparente à un véritable obstacle car elle les lie au sens commun et les empêche d'opérer cette mutation du regard, ce dépaysement au sens braudélien, cette neutralisation des préjugés qui est à la base de la connaissance » (Olivesi, 2007 : 06).

En outre, les Sciences de l'Information et de la Communication se distinguent des autres sciences par leur approche centrée sur le processus de la communication et les contenus, « les moyens qu'il emploie et les mécanismes qui assurent son fonctionnement » (Meyriat, 1983).

Dans cette partie consacrée au paradigme de notre recherche, nous présenterons dans un premier temps le cadre épistémologique de cette dernière (Chapitre 1).

Il s'agit de s'interroger sur l'étude des systèmes de représentation, mettant en jeu les notions d'élaboration mentale et collective des connaissances. Après avoir défini cette notion de représentation, dans son processus individuel d'élaboration et dans son processus collectif, nous nous attacherons à montrer les liens entre représentations et situations d'enseignement-apprentissage, dévoilant la représentation en action. En outre, l'imaginaire occupe une place centrale dans notre travail, et une analyse de ce concept à travers une lecture de l'œuvre de Paul Ricoeur s'impose. En effet si l'œuvre de Ricoeur est très étendue dans ses composantes thématiques, elle est fondamentalement traversée par une étude de l'imaginaire. Que les

interrogations du philosophe portent sur la métaphore, le mal, la mémoire ou le temps, l'imaginaire toujours sous-tend sa réflexion. Dans sa volonté d'engendrer une clarification de cette notion d'imaginaire, Ricoeur pense une imagination "en contexte", à l'œuvre dans des discours et des pratiques. A ses yeux, l'imaginaire, composante essentielle de la faculté d'agir, rend l'action possible et intelligible.

C'est pourquoi nous viendrons ensuite à nous interroger sur l'analyse des pratiques, ce qui suppose une étude de la contribution de Michel de Certeau à cette problématique. Nous tenterons tout d'abord de définir les éléments constitutifs de l'action, dont le caractère complexe invite à un positionnement réfléchi. Puis nous nous pencherons sur le rapport particulier à l'action engendré par un *focus* centré sur la pratique d'une technologie, faisant appel à la thèse développée sur le sujet par Patrice Flichy. Enfin, nous dresserons un état des lieux des recherches menées ces dernières années sur les jeunes et Internet, envisageant la relation entretenue avec l'outil de communication d'une part, et dans une moindre mesure la conception de la recherche sur Internet. Signalons d'emblée que nous n'ambitionnons guère sur ce point de rendre compte de façon exhaustive des recherches effectuées dans ce domaine, mais de pointer particulièrement certains travaux, pertinents au regard de notre sujet.

Pour finir, nous porterons un regard davantage formel sur la formation documentaire, à propos de laquelle bon nombre de programmes de recherche ont engagé des chantiers ces dernières années. Nous proposons de re-situer cette problématique au regard de l'évolution des préoccupations épistémologiques des spécialistes de l'Information-documentation, développant les notions de pédagogie documentaire, maîtrise de l'information, pour en arriver aujourd'hui à la prise en charge de la notion d'*information literacy* et de culture informationnelle, lesquelles notions sont également aujourd'hui objets de dépassement avec le développement d'un axe de recherche sur la *translittératie*. Nous conclurons ce développement par la question de l'adoption d'un nouveau regard, qui par-delà le paradigme de l'approche orientée-usager, envisage un cadre interactionniste, à même de saisir les différentes interactions entre acteurs, afin que soit pris en compte le triangle interactionnel Formateur-Usager-Environnement (social et informationnel). Une réflexion à laquelle notre travail de recherche souhaite modestement contribuer, de par sa centration sur les imaginaires et pratiques non formelles de recherche sur Internet développés par les collégiens, et son regard porté sur la réception par ces mêmes apprenants des formations documentaires dispensées sur ce sujet.

Par l'éventail très large de ressources et techniques méthodologiques qu'elles mettent à disposition des chercheurs, les Sciences de l'information et de la Communication révèlent également leur diversité. C'est pourquoi dans un second temps nous ferons état de nos réflexions concernant la méthodologie de recueil du matériau adaptée à notre sujet de recherche (Chapitre 2).

Nous proposons tout d'abord de faire part de réflexions menées lors de l'interrogation sur les méthodes de recueil de données. Définir une méthode de recherche, c'est en effet chercher l'adéquation entre les moyens d'investigation mobilisés et la finalité du projet de recherche. Notre centration sur les représentations et les pratiques de recherche pose un problème certain d'accès à ces phénomènes, qui ne se donnent pas à voir directement, dont la lisibilité ne transparaît pas naturellement. Nous devons à Michel de Certeau d'avoir enrichi notre réflexion et contribué à définir une méthodologie de recherche en phase avec nos préoccupations de recherche. De Certeau a incontestablement permis de repenser la méthodologie d'analyse des pratiques, en posant la question des méthodes par lesquelles on peut accéder à l'observation des pratiques. Il dénonce l'inadéquation des méthodes statistiques à l'analyse des pratiques, et montre que pour accéder à la connaissance de ces dernières le passage par la parole, le récit des personnes, s'impose, d'où la mise en exergue de l'entretien comme mise en récit.

Nous envisagerons ensuite les problématiques liées à la mise en place d'observations en vue de recueillir des données. L'observation s'avère une méthodologie complexe de recueil et d'interprétation des données. Elle pose de façon prégnante la question du choix de positionnement personnel du chercheur, notamment à travers l'éventualité du choix de l'observation participante.

Enfin, nous aborderons les enjeux liés à la mise en place d'entretiens afin d'accéder à la compréhension de pratiques et à l'émergence de représentations et d'imaginaires. Ce processus de communication est mis en œuvre lors d'interactions multiples dont nous tenterons, de manière cependant non exhaustive, de caractériser les interventions et modalités. L'entretien constitue en outre un cadre discursif tout à fait propice à l'émergence du langage de l'action, bien que cette dernière ne puisse réellement être atteinte par la verbalisation dans toute sa totalité et sa complexité.

De l'ensemble de ces réflexions épistémologiques et méthodologiques est né un protocole de recherche que nous présenterons de manière détaillée dans le troisième temps de cette partie (Chapitre 3).

Nous exposerons d'abord le processus qui a conduit à la définition du terrain d'investigation. Des critères établis en amont ont présidé au choix des contextes d'investigation, lesquels ont des caractéristiques bien spécifiques que nous détaillerons pour une meilleure compréhension de notre travail de recherche empirique.

Seront ensuite présentées de manière précise les modalités de recueil de données adoptées pour mener à bien notre recherche. Nous ferons état du travail de préparation et du déroulement des entretiens, puis des observations, mis en place lors de notre étude.

Notre protocole de recherche n'est cependant pas sans failles et nous nous attacherons finalement à discuter nos résultats. L'analyse de données est un processus extrêmement complexe qui ne manque pas de soulever des interrogations. En outre notre travail de recherche au plus près des représentations et pratiques met en lumière l'impossible transparence de tels objets.

Chapitre 1

Explorations épistémologiques

Le regard théorique est toujours en construction, mais il nous semble important de débuter cette thèse par un état premier de nos réflexions épistémologiques. Il ne s'agit certes pas d'un "cadre conceptuel" confinant au « réductionnisme » qui nierait l'évolution constante des positionnements théoriques du chercheur (Paillé, Mucchielli, 2003 : 40). Il ne s'agit pas non plus d'exposer un cadrage qui enfermerait la recherche dans un périmètre limité a priori. Il s'agit encore moins de constituer ainsi une sorte d'outil prévisionnel réifiant l'objet d'étude.

Pour nous, ces réflexions épistémologiques, interrogeant des conceptions théoriques émergeant dès le début de notre travail, ont considérablement nourri le point de départ de notre recherche en nous permettant d'aiguiser notre regard, d'approfondir – en les contrariant parfois – nos raisonnements initiaux, d'examiner les contours de notre objet d'étude ; bref : nous faire avancer.
Mais avancer non de manière linéaire mais au contraire de façon exploratoire, la compréhension du monde demandant appropriation des référents interprétatifs, c'est ainsi que nous avons opté pour cette expression personnelle d'«explorations épistémologiques ».

Voilà pourquoi, au risque de paraître séparer *pour un temps* théorie et empirie, nous tenons ici à consacrer ce chapitre aux réflexions-explorations épistémologiques qui ont dessiné peu à peu notre projet de recherche.

Toute recherche scientifique se nourrit de réflexions épistémologiques qui viennent questionner le fondement théorique de l'étude. Notre travail de recherche prend sa source

dans la problématique générale portant sur l'étude de la cognition, et des représentations, mentales et sociales (Section 1). Il interroge également les théories de l'action, en ce qu'il envisage de manière située les pratiques, leur verbalisation et leur conscientisation (Section 2). Ayant comme objet central d'étude les pratiques informationnelles, notre recherche a nécessité la compréhension historique de l'évolution des conceptions de l'Information-documentation (Section 3).

1. L'étude des systèmes de représentation

Nous privilégions dans cette recherche l'expression de "système de représentation" dans la mesure où elle met particulièrement l'accent sur l'aspect élaboration, construction des représentations (Sallaberry, 2006).

1.1. La notion de représentation

1.1.1. Définition conceptuelle

Jean-Claude Sallaberry, au travers de ses nombreux écrits sur le sujet, dont *Dynamique des représentations dans la formation*, a défini avec beaucoup de discernement la notion de représentation, inscrite tant dans le champ social que dans le champ psychologique. Le professeur d'université en Sciences de l'éducation distingue deux aspects cohabitant au sein d'une représentation : un processus – car le sujet élabore et modifie sans cesse ses représentations de la réalité environnante – et un produit – puisqu'à un moment donné une description par le sujet peut permettre de discerner les contours d'une représentation. Sallaberry situe la représentation dans une perspective sémioticienne structurée selon le triangle signifiant-signifié-référent.

Cela lui permet de soutenir notamment que le référent absent dans le cas du concept est remplacé par une représentation-image, toute aussi riche de significations (Sallaberry, 1996). Nous retiendrons en effet l'acception du terme "concept" défendue par Lev Vygotski, à savoir

quelque chose qui est radicalement abstrait. Si l'on se réfère au triangle sémiotique de Umberto Eco, le concept est alors caractérisé par le fait qu'il n'a pas, contrairement à tous les autres mots, de référent, au sens classique du terme.

La représentation construite par le sujet lui permet en toutes situations d'appréhender son rapport au monde, de se situer dans la société. La représentation est ainsi une construction mentale, « plus ou moins chargée affectivement, faite à partir de ce que la personne a été, et de ce qu'elle projette, elle guide son action et amène le comportement qu'elle va adopter » (Postic, De Ketele, 1988 : 37). Le sujet appréhende le monde qui l'entoure en fonction de ses croyances, de ses valeurs, de ses opinions. La représentation lui permet de s'approprier le réel en lui appliquant son filtre interprétatif propre. Elle sert ainsi au sujet de modèle pour décoder une situation et constitue un repère face à une opinion contraire. En ce sens la représentation a un caractère « créatif et autonome » (Jodelet, 1998 : 354).

Cependant comme le sujet utilise également le langage, les images, les éléments symboliques et normatifs fournis par la communauté dans laquelle il s'inscrit, la représentation comporte aussi toujours quelque chose de social (Jodelet, 1998). Par son double statut, psychologique et social, la représentation dépend de macro-catégories telles que le contexte, la culture et l'histoire (Jovchelovitch, 2006). En effet « l'individu subit la contrainte des représentations dominantes dans la société, et c'est dans leur cadre qu'il pense ou exprime ses sentiments. Et ces représentations diffèrent selon la société dans laquelle elles prennent naissance et sont façonnées. Partant, chaque type de mentalité est distinct et correspond à un type de société, aux institutions et aux pratiques qui lui sont propres » (Moscovici, 1997 : 84).

Une représentation est donc à la fois le reflet d'une relation entre le sujet et l'objet, mais elle cristallise également les valeurs et normes du groupe social auquel appartient le sujet. C'est pourquoi notre recherche porte en son sein la préoccupation de l'interrelation individu/société, en interrogeant les grandes lignes forces collectives repérées dans les systèmes de représentation des sujets, permettant à ces derniers de se constituer une représentation commune du monde qui garantit par la même occasion une forme de reconnaissance inter-individuelle.

1.1.2. Processus d'élaboration d'une représentation

1.1.2.1. Processus individuel

Cette recherche repose pour partie sur l'étude de la cognition, et fait ainsi appel aux nombreuses notions que la psychologie cognitive a pu faire émerger. En s'intéressant à l'étude des processus cognitifs, c'est-à-dire des opérations mentales qui permettent la formation et la transformation des représentations sémantiques du sujet, la psychologie cognitive offre une analyse centrée sur le sujet, ou ce qu'il est davantage convenu de nommer l'apprenant.

Notre intérêt s'est donc porté sur les travaux de Piaget, attentif au développement mental du sujet semblable à la croissance organique. La démonstration des stades de développement effectuée par Jean Piaget (Piaget, 2001a) est ici d'autant plus intéressante que les élèves étudiés dans le cadre de notre recherche sont âgés de 11-12 ans, donc se situent à l'âge charnière entre le stade des opérations concrètes et le stade de la pensée formelle ou hypothético-déductive.
Cependant il convient de mettre en garde contre une observation trop scrupuleuse d'un tel schéma de développement. Piaget lui-même le souligne : le passage d'un stade à un autre n'est pas automatique pour tous au même moment. Ces stades, loin d'être un carcan, constituent au contraire à nos yeux une liberté pour l'éducateur, une période individualisée de formation et de transformation du sujet et de sa structure cognitive.
Contrairement au behaviorisme de Skinner qui considère les structures mentales comme une "boîte noire" à laquelle on n'a pas accès, et qui se concentre dès lors sur les processus eux-mêmes, le constructivisme insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice et structurante qu'elle met en œuvre. Il apparaît pertinent pour notre étude d'analyser les constructions mentales à l'œuvre lors d'une recherche d'information sur Internet, et du processus d'adoption de l'outil par certains élèves, tout en tenant compte des seuils de maturité cognitive de ces derniers.

Nous avons néanmoins pris une certaine distance vis-à-vis de la théorie piagétienne. L'intelligence y est étudiée dans un ensemble totalisant. En réalité, une focalisation est opérée

par Piaget sur une forme bien particulière d'intelligence : l'intelligence logico-mathématique, telle que définie par Howard Gardner (Gardner, 2004). Après Piaget, d'autres psychologues et spécialistes de l'éducation comme Gardner défendent une conception plus ouverte de l'intelligence. Tout en reconnaissant, avec Piaget, que celle-ci est une propriété biologique du cerveau, Gardner considère qu'elle peut s'exprimer sous des formes multiples, relativement autonomes[15] : intelligence logico-mathématique, linguistique (expression écrite et orale), visuelle et spatiale, musicale, kinesthésique (liée au mouvement des corps), intrapersonnelle (connaissance de soi), et interpersonnelle (connaissance des autres) (Gardner, 1996).
L'apport de Gardner à la recherche concernant les différentes formes d'intelligence se révèle absolument déterminant pour notre travail. Loin d'adopter une conception universaliste de l'esprit, il nous appartient de prêter une attention particulière aux profils cognitifs que nous rencontrerons lors de notre étude. L'intelligence est ainsi définie par Gardner comme la « faculté de résoudre des problèmes ou de produire des biens qui ont de la valeur dans une ou plusieurs cultures ou collectivités » (Gardner, 2004 : 29).

Il serait en ce sens bien illusoire de rattacher cette recherche à une perspective piagétienne *stricto sensu*. Celle-ci recèle des lacunes qu'il nous semble important de pointer, et qui nécessitent de notre part un positionnement réajusté par rapport à la théorie du développement de Piaget. Nous ne pouvons en effet souscrire à la thèse selon laquelle le passage chez un apprenant d'un stade de développement à un autre entraîne une éradication totale des conceptions antérieures. A la conception de Piaget, linéaire et cumulative, selon une succession de stades, Olivier Houdé oppose : « Le développement de l'intelligence – jusqu'à l'âge adulte compris – est jalonné d'erreurs, de biais perceptifs, de décalages inattendus et d'apparentes régressions cognitives » (Houdé, 2006 : 08). De nombreux travaux – nous pensons notamment à ceux de Giordan et de Vecchi (Giordan, Vecchi, 1990) – ont démontré la persistance au-delà du temps scolaire de représentations primitives, tout à fait opérationnelles chez le sujet.
Selon une perspective vygotskienne de l'apprentissage, le développement est avant tout auto-développement : il n'y a pas de rupture dans le développement, le contenu des apprentissages ne vient pas se substituer aux concepts jusque là construits par l'élève, mais au contraire des processus internes de conceptualisation se mettent en œuvre pour réaménager ces concepts en

[15] Ce point, au vu des études en imagerie cérébrale, apparaît toutefois contestable.

s'appuyant sur les hypothèses antérieurement admises. Nous concevons le développement à l'instar de Vygotski comme un processus incessant de transformations des capacités antérieures liées à l'appropriation par le sujet d'outils sociaux.

1.1.2.2. Processus collectif

Chez Piaget, la représentation est un processus indépendant de toute influence du milieu. Cette mise à l'écart du social est l'un des points essentiels des critiques faites au psychologue, qui considère l'enfant comme un sujet épistémique, lieu du développement intellectuel.

Au contraire Vygotski, notamment, montre que le processus cognitif de la représentation est lié à l'appréhension culturelle des objets et des valeurs inhérentes au fonctionnement social. Le propre de l'enfant humain est justement d'advenir dans un monde transformé par le travail des hommes, c'est-à-dire dans une culture au sens donné par Leontiev. L'enfant doit, dans la perspective historico-culturelle de Vygostki, s'approprier ce monde humain, constitué d'objets sociaux, en reconstruisant pour lui-même les capacités développées antérieurement par d'autres (Vygotski, 1997).

Pour Wallon, la représentation constitue même un processus de médiation entre le sujet et le monde, offrant un élément de résolution des contradictions qui caractérisent les relations de l'être vivant dans son milieu. Sa thèse parachève le lien entre le social et l'individuel (Chombart de Lauwe, Feuerhahn, 1997).

En inventant le concept de représentations collectives, Durkheim oppose fermement les représentations individuelles, selon lui variables et « emportées dans un flot ininterrompu » (Moscovici, 1997 : 81), et ces représentations dont la société constitue le substrat. Les représentations collectives ont pour fonction de préserver le lien entre tous les membres d'un groupe, et de les préparer à penser et agir ensemble de manière uniforme.

L'influence du social sur les représentations et agissements individuels du sujet est donc non négligeable. En effet « l'individu, à un certain moment de son développement, est équipé de schèmes, de régulateurs d'actions, de répertoires comportementaux ou de motivations qui lui permettent de participer à des interactions sociales » (Doise, 1981 : 53).

C'est dans un tel cadre de réflexion qu'est envisagée la notion de conflit socio-cognitif. Rappelons que le conflit cognitif, qui occupe une place prépondérante dans l'expérience quotidienne de l'enfant, peut être selon les cas considéré comme source potentielle de progrès ou source de perturbation.

Ainsi émerge la théorie de la dissonance cognitive : pour un individu, il y a dissonance quand deux connaissances sont incompatibles entre elles. Cette incompatibilité est de nature fondamentalement sociale : « La dissonance est une forme de conflit à proprement parler socio-cognitif, puisque ce sont essentiellement des connaissances sociales qui entrent en contradiction suscitant une activité elle-même sociocognitive » (Carugati, Mugny, 1981 : 58). Le conflit socio-cognitif réside dans la prise de conscience par l'enfant de l'existence de réponses possibles, de conceptions, autres que la sienne, ce qui est à l'origine d'une décentration. Autrui peut alors fournir des informations qui favorisent l'élaboration d'une nouvelle réponse. En ce sens l'interaction sociale et conflictuelle apparaît structurante et génératrice de nouvelles connaissances. Pour la professeure de Psychologie Anne-Nelly Perret-Clermont, c'est donc la dimension conflictuelle de l'interaction sociale qui est la source de son impact, soit parce que l'individu entre en conflit avec son propre mode de faire en imitant autrui, soit parce qu'il élabore avec autrui et donc coordonne des centrations initialement différentes (Perret-Clermont, 1996).

Toutefois la notion de conflit socio-cognitif a été fortement remise en cause depuis l'instauration de sa définition – et ce par ceux-mêmes qui avaient contribué à la diffuser – à cause d'un aspect jugé trop mécaniste. Ainsi Michel Gilly note que « des effets bénéfiques de l'interaction ont été observés sans qu'un véritable conflit entre les sujets ait pu être noté » (Gilly, 2001 : 24). Il démontre que la perturbation ou déstabilisation de l'individu ne résulte pas nécessairement d'une intervention sociale conflictuelle. Sans désaccord social, les interventions du partenaire sont susceptibles de favoriser les progrès individuels, ne serait-ce que par l'aspect bénéfique de stimulation et d'activation qui conduit à un élargissement du champ d'action ou de représentation. Le facteur décisif ne serait donc pas le conflit mais la déstabilisation provoquée par un avis différent sur le mode de représentation ou le mode de résolution. C'est cette déstabilisation qui agirait comme un élément favorable à une reconstruction cognitive[16] (Gilly, 2001).

[16] L'idée d'une reconstruction cognitive porte en elle la dimension de la médiation par laquelle un adulte ou un pair est en mesure de provoquer l'apprentissage chez le sujet.

Ce modèle explicatif du conflit socio-cognitif est cependant porteur de nombre de pistes de réflexion pour notre recherche : les professeurs documentalistes lors des formations documentaires mises en place favorisent-ils le déclenchement d'un conflit socio-cognitif chez les apprenants ? Comment procèdent-ils pour ce faire ? Dans quelle mesure cet objectif est-il atteint ? Quels sont les points de résistance rencontrés dans cette entreprise ?

Cependant des pré-requis sont nécessaires pour rendre profitable sur le plan cognitif une interaction sociale donnant lieu à un conflit socio-cognitif : d'une part l'enfant doit être doté de schématismes élémentaires – afin que puissent être opérées des relations de différenciation et/ou de coordination –, d'autre part l'enfant d'un point de vue social doit être en mesure d'entrer en communication avec les autres (réception de points de vue) (Carugati, Mugny, 1981).
Pour Doise et Mugny, l'interaction ne donne lieu à un progrès cognitif que si elle permet l'apparition d'un conflit socio-cognitif, conflit social car comportant un désaccord sur la façon de résoudre une tâche cognitive (Doise, Mugny, 1981). Dans le cas où les sujets recherchent l'établissement d'une « régulation relationnelle » (Emler, Glachan, 1981 : 75), par exemple lorsqu'un individu s'en remet totalement à l'avis de l'autre, il n'y a pas place pour un éventuel progrès cognitif. Notons – car cela est très important pour notre étude – que cette régulation relationnelle tend à prédominer face à l'adulte, car le rapport entre l'enfant et l'adulte est fondamentalement asymétrique : dès lors « la connaissance constitue une modalité privilégiée de relation […] purement relationnelle puisque le nouveau choix de l'enfant est fonction non pas d'une restructuration cognitive, mais du respect de règles sociales préalables et externes à la situation de conflit socio-cognitif même » (De Paolis, Mugny, 1981 : 97-98). Ainsi le contexte social dans lequel les individus échangent leurs conceptions constitue un facteur déterminant pour provoquer ou non la création d'un conflit et, partant, favoriser le développement cognitif.

L'étude des représentations sociales constitue donc un outil d'analyse pertinent pour notre recherche. D'ailleurs, si la représentation sociale est une forme de connaissance clairement distinguée de la connaissance scientifique, elle n'en demeure pas moins, comme l'affirme Denise Jodelet, un objet d'étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale (Jodelet, 1997).

L'étude des représentations sociales « constitue une contribution décisive à l'approche de la vie mentale individuelle et collective » (Jodelet, 1997 : 53), car représenter ou se représenter correspond avant tout à un acte de pensée par lequel une relation s'établit entre un sujet et un objet. Soulignons à ce propos combien le modèle behavioriste a constitué un frein historique pour le développement de l'étude des représentations sociales, considérant totalement invalide la prise en compte des phénomènes mentaux et de leurs spécificités.

1.2. La représentation en action

1.2.1. Représentation et situations d'enseignement-apprentissage

Pendant longtemps les discours scientifiques sur la pédagogie ont été quasi exclusivement centrés sur des explications procédurales. Selon une vision scientifique plus récente de la classe, cette dernière apparaît comme un système social interactif, dont le fonctionnement est à comprendre par référence à un environnement social plus large. « L'intérêt essentiel de la notion de représentation sociale pour la compréhension des faits d'éducation est qu'elle oriente l'attention sur le rôle d'ensemble organisé de significations sociales dans le processus éducatif. Le champ éducatif apparaît comme un champ privilégié pour voir comment se construisent, évoluent et se transforment des représentations sociales au sein de groupes sociaux, et nous éclairer sur le rôle de ces constructions dans les rapports de ces groupes à l'objet de leur représentation » (Gilly, 1997 : 384).

Dans les situations de formation, les représentations sont omniprésentes, elles circulent de façon constante, dans la mesure où les sujets échangent leurs représentations, les réaménagent, et les mettent finalement en jeu dans l'acte d'enseignement-apprentissage. D'ailleurs l'enjeu de toute situation d'apprentissage est de provoquer un changement, une évolution des représentations des sujets en formation (Sallaberry, 1996).

Toutefois pour que soit réélaborée la représentation, encore faut-il que le sujet perçoive la pertinence de ce que le formateur lui propose. Yves Clot introduit la notion de

« coût subjectif » pour exprimer l'importance de l'évaluation du sens perçu de l'activité par le sujet. Une activité aura d'autant plus de sens qu'elle permettra de réaliser les buts du prescripteur mais aussi qu'elle intégrera pleinement les buts personnels du sujet acteur (Clot, 1998).

Ce problème est d'autant plus prégnant dans le cas de situations formelles. En effet, lors des situations non formelles d'apprentissage, la finalité sociale est immédiatement perceptible par le sujet, les procédures étant d'emblée intimement liées à des pratiques sociales. Au contraire les situations formelles se révèlent de suite moins lisibles pour le sujet qui n'en perçoit pas immédiatement la finalité sociale (Brossard, 2002). Ce décalage crée d'ores et déjà une situation-obstacle pour l'apprentissage.

Mais les représentations constituent en elles-mêmes de véritables obstacles parfois pour l'apprentissage. Ainsi les travaux de Giordan montrent tout l'intérêt du repérage des représentations de l'apprenant : lorsque l'on veut mettre en place une connaissance, on se heurte toujours à des savoirs antérieurs de types sociaux, qui sont pour les sujets tout à fait opératoires. Cela devient problématique quand on veut remplacer une représentation par une autre : le sujet peut tout à fait apprendre une représentation en situation scolaire, tout en continuant dans sa vie de tous les jours à pratiquer la représentation courante (Giordan, Vecchi, 1990).

Cette difficulté de transformation s'explique par le fait que la représentation contribue au maintien de l'identité sociale et de l'équilibre socio-cognitif du sujet : l'irruption de la nouveauté pose donc nécessairement problème, car menace cet équilibre. Il serait toutefois erroné d'assimiler l'obstacle lors de l'apprentissage à un « blocage passif » (Johsua, 2002 : 31) ; au contraire, les représentations servent toujours de base active aux raisonnements du sujet.

Qui plus est dans une situation d'enseignement-apprentissage circulent également les représentations du formateur lui-même, à la fois sur le contenu didactique qu'il souhaite transmettre et sur les représentations des sujets. Il convient aussi d'être sensible aux conceptions développées par l'enseignant sur la situation relationnelle qu'il doit mettre en place lors du processus d'enseignement. Avant toute forme d'échange ce sont d'ailleurs ces premières représentations qui vont structurer la situation d'enseignement-apprentissage. D'où le regard que nous nous efforcerons de porter dans notre étude sur les systèmes de

représentation des professeurs documentalistes, relatifs à Internet, aux pratiques de recherche d'information des élèves sur Internet, et aux formations documentaires concernant Internet.

Pour cela nous adopterons une perspective socio-constructiviste.
L'émergence du socio-constructivisme scelle le passage d'un modèle bipolaire (ego-objet) de l'apprentissage à un modèle tripolaire (ego-alter-objet) pour reprendre les termes de Serge Moscovici.
Par rapport au constructivisme de Piaget qui met l'accent sur la fonction organisatrice, structurante de l'intelligence, et le processus de connaissances et de constructions mentales mis en œuvre par le sujet, l'approche socio-constructiviste introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de co-élaboration. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités socio-cognitives, notamment liées aux échanges didactiques élèves-enseignants et élèves-élèves.

Dans cette perspective d'une construction sociale de l'intelligence, l'apprentissage provoque l'émergence de processus évolutifs, et favorise ainsi la formation de ce que Lev Vygotski appelle la Zone de Proche Développement : écart entre le niveau de résolution d'un problème sous la direction et avec l'aide d'adultes ou de pairs, et celui atteint seul. C'est grâce à l'élaboration d'un « espace d'actions encouragées » que de « nouvelles capacités d'actions émergent » pour l'apprenant (Bril, 2002 : 258).
Cette approche confère à l'enseignant un rôle fondamental puisqu'il lui revient de proposer à l'élève des activités d'apprentissage en fonction des compétences qu'il ne maîtrise pas encore, ou qui sont à acquérir afin de l'amener à dépasser ses limites actuelles. Vygotski accorde ainsi une place très importante à la contingence et à l'expérience dans le développement cognitif du sujet : celui-ci modifie ou développe de nouveaux schèmes lorsqu'il est confronté à des situations imprévues ou à des incidents. Plus tard cette réflexion donnera naissance à la théorie des situations didactiques, élaborée en premier lieu par Brousseau. Il s'agira d'organiser des perturbations en vue de provoquer l'apprentissage.

Vygostki pointe à ce sujet une erreur fondamentale d'optique choisie par Piaget : ce dernier a en effet adopté le parti-pris de ne pas étudier les connaissances faisant l'objet d'une

transmission scolaire. Vygotski voit dans ce choix épistémologique une lacune importante de l'analyse piagétienne : en optant pour un isolement de l'enfant avec le monde qui l'entoure, Piaget ne prend en considération qu'un pôle de sa pensée, celui des concepts spontanés, et néglige la tension qui peut exister dans l'enfant entre différents domaines de connaissances. Dès lors s'interdit-on non seulement l'observation des tensions entre connaissances spontanées quotidiennement manipulées et connaissances scientifiques en cours d'apprentissage à l'école, mais aussi la compréhension du passage où l'enfant devient conscient de ses propres processus de pensée.

Le cadre piagétien se révèle donc rapidement incommode pour qui souhaite s'interroger sur des problèmes d'enseignement, la théorie piagétienne s'intéressant à la maturation cognitive du sujet essentiellement dans une perspective privée et individuelle. À la différence de Piaget, Vygostki s'efforce de penser la spécificité des apprentissages scolaires. Selon notre point de vue, désirant porter un regard sur l'intervention intentionnelle dans le processus de développement cognitif, la démarche vygostkienne est bien plus opportune et efficiente, reconnaissant que les apprentissages comprennent une part sociale essentielle.

Ainsi les situations d'enseignement-apprentissage méritent toute notre attention : elles constituent en effet le lieu privilégié de rencontre entre les concepts spontanés (que l'enfant construit dans son rapport quotidien au monde) et les concepts non-spontanés (transmis par l'adulte en situation scolaire).

Rappelons que si les concepts spontanés se caractérisent par le fait que l'enfant effectue au sein de son expérience des opérations de pensée de manière non consciente, les concepts non-spontanés émergent lors d'une prise de conscience conceptuelle par l'enfant, une prise de conscience guidée, construite en co-activité avec l'enseignant. La discontinuité entre les connaissances actuelles de l'élève et les connaissances que l'école se propose de transmettre est inévitable. Le travail scolaire joue ici un rôle décisif dans le processus de transformation du développement psychique, dans la mesure où l'élève, guidé par le professeur, va porter son attention sur ses opérations de pensée, sur les activités psychologiques mises en œuvre lors de ses actions. Pendant ce travail de conceptualisation qui se déroule sous une forme collaborative, l'élève mobilise ses propres schèmes de pensée pour les faire fonctionner sur de nouveaux objets, comme l'y invite l'adulte.

Lieu d'une authentique activité de conceptualisation, les situations d'enseignement-apprentissage permettent la transformation par l'enfant des connaissances quotidiennes en connaissances élaborées, intégrées à des connaissances plus générales. Toutefois ce serait se méprendre grandement que de croire, en tant qu'observateur d'une formation d'un concept en situation scolaire, que l'on assiste à la formation complète de ce concept. En réalité le concept est en cours de formation, à l'état naissant, et Vygostki rappelle combien les concepts scientifiques – qu'il qualifie d'ailleurs de « souterrains » (Brossard, 2004 : 131) – sont appelés à un développement interne progressif, l'histoire conceptuelle se déroulant sur un temps long.

Tout apprentissage comprend donc globalement deux périodes distinctes : une période interpsychique, pendant laquelle les interactions enfants/adultes favorisent l'introduction de contenus culturels nouveaux, et une période intrapsychique, pendant laquelle les concepts scientifiques appris scolairement font l'objet d'un développement interne qui demande du temps (Vygotski, 1997).

1.2.2. La représentation : une « connaissance pratique »[17]

C'est parce qu'elles sont élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions que les représentations peuvent être, selon Moscovici, qualifiées de « sociales ». La représentation sociale agit comme un intermédiaire entre le monde individuel et le monde social (Sallaberry, 2002).

Denise Jodelet définit également les représentations sociales comme « des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres » (Jodelet, 2003b : 44). Elles orientent et organisent les conduites, les communications sociales. De même elles interviennent dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales (Jodelet, 2003b : 45).

Les représentations sociales sont soumises à une double logique, cognitive et sociale, dans la mesure où tout en répondant aux caractéristiques des processus cognitifs, elles

[17] JODELET, Denise. Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. In MOSCOVICI, Serge (dir.). *Psychologie sociale*. 7ème édition. Paris : PUF, 1998 : 364.

s'élaborent et se transmettent dans des conditions sociales. En ce sens peut-on avec Jean-Claude Abric parler de « constructions sociocognitives » (Abric, 2001a : 14).
Les représentations sociales répondent à quatre fonctions essentielles : une fonction de savoir – il s'agit de comprendre et d'expliquer la réalité –, une fonction identitaire – l'individu se situe dans le champ social –, une fonction d'orientation – les représentations guident l'action et les pratiques –, et une fonction justificatrice – puisque les représentations permettent de justifier a posteriori prises de position et comportements (Abric, 2001a).
Les représentations sociales permettent de construire « une connaissance socialement élaborée et partagée » (Jodelet, 1998 : 364) à partir de nos expériences mais aussi des informations, modèles de pensée transmis par la tradition, l'éducation et la communication sociale. Ainsi peut-on avec Denise Jodelet qualifier la représentation sociale de « connaissance pratique » car la principale fonction de la représentation est de donner au sujet la possibilité de construire des significations des situations à des fins pratiques : maîtriser son environnement, agir sur et avec autrui, se situer à son égard, répondre aux questions que lui pose le monde, etc. On peut véritablement parler d'auto-coconstruction des sujets.

Une telle réflexion nous amène aussi à aborder la notion de polyphasie cognitive, introduite par Serge Moscovici. Cette notion nous semble déterminante pour la compréhension de la nature et de la dynamique de la connaissance.
Selon Moscovici, plusieurs systèmes cognitifs cohabitent en effet au sein d'un même individu ou groupe : « Le même groupe, et, *mutatis mutandis*, le même individu sont capables d'employer des registres logiques variables dans des domaines qu'ils abordent avec des perspectives, des informations et des valeurs propres à chacun […]. D'une manière globale, on peut estimer que la coexistence dynamique – interférence ou spécialisation – de modalités distinctes de connaissances, correspondant à des rapports de l'homme et de son entourage, détermine un état de polyphasie cognitive » (Moscovici, 1976 : 286). Ainsi chacun convoque une forme de connaissance parmi plusieurs en fonction du contexte d'utilisation et du but visé.

En outre, la théorie du noyau central, élaborée par Jean-Claude Abric et l'école d'Aix-en-Provence, envisage l'organisation de la représentation autour d'un élément central stable, qui assure la pérennité de la représentation dans des contextes qui évoluent : le noyau central.

Selon cette optique, c'est donc le repérage de ce noyau central qui permet l'étude comparative des représentations. Seuls deux noyaux centraux différents engendrent deux représentations différentes. Ainsi il ne suffit pas de repérer le contenu d'une représentation pour la spécifier, il faut en cibler la centralité et l'organisation de ce contenu (Abric, 2001a).

Pour toutes ces raisons, étudier Internet, c'est porter un regard sur les représentations sociales. Internet est en effet véritablement un objet de représentation sociale au sens où le définissent Roussiau et Bonardi : « La représentation qu'il [un objet] suscite doit pouvoir être partagée par les membres d'un groupe » (Roussiau, Bonardi, 2001 : 21). L'objet doit ainsi participer d'une dynamique sociale, et sa valeur utilitaire le place au centre d'une interaction entre groupes sociaux. C'est bien le cas d'Internet.
Finalement, toute représentation est simultanément représentation de l'objet et représentation du sujet. L'objet n'existe donc pas en lui-même mais par rapport à un sujet, lequel reconstruit ses caractéristiques en fonction de ses conceptions.

1.3. Au fondement de la représentation, l'imaginaire

Nous situons l'imaginaire au fondement de la représentation, rapport primaire au monde se déployant au moyen d'affects. Là où la représentation, conçue au sein du champ didactique, constitue un proto-modèle, sens commun soumis à une actualisation par le biais de processus communicationnels, l'imaginaire suppose que soit analysé le ressenti émotionnel de l'individu[18], qui grâce à lui se positionne dans le monde, face à un objet, une situation ou encore un groupe social.

1.3.1. Une notion à positiver

Antoine Picon définit l'imaginaire comme un système formé par les représentations imagées, leurs relations et les significations qu'elles revêtent par l'intermédiaire de leur rapprochement (Picon, 2001). Dans la seconde moitié du XXème siècle, de Bachelard à Corbin en passant par Durand et Ricœur, la notion d'imaginaire a été l'objet de nombre

[18] Josiane Jouet parle « des problématiques de l'être humain » (Jouet, 1993 : 371).

d'attentions, l'objectif étant une théorisation philosophique de l'imaginaire. C'est grâce à cette théorie philosophique de l'esprit, cette volonté de distinguer les différents niveaux des représentations et de la réalité, que de nouvelles méthodes d'analyse ont pu être fondées, appliquées ensuite par les sciences humaines à des objets particuliers.

L'imaginaire est souvent défini de manière négative, par opposition à ce qui est réel, devenant même rapidement synonyme de "chimérique", illusoire et finalement faux (Musso, 2007). De nombreux spécialistes ont fait le procès de l'imaginaire, accusé d'agir de manière perturbante sur les affects des individus en excitant des croyances sans fondement. Si idéologie et utopie sont toutes deux dotées d'une dimension constitutive et d'une dimension pathologique, c'est toujours l'aspect pathologique qui apparaît en premier.
L'imaginaire souffre d'une réputation extrêmement négative dans la mesure où l'imagination est, dans la philosophie contemporaine, une faculté envisagée à l'intérieur d'une théorie de la connaissance ; en ce sens elle apparaît nécessairement comme imprécise (Ricœur, 1997).

L'imaginaire permet pourtant à l'individu de se penser dans le monde et s'avère constitutif de la réalité. Il comprend en effet un versant représentatif – lequel donne lieu à une verbalisation – et un versant émotionnel – qui touche particulièrement le sujet (Wunenburger, 2003).
Ricœur nous amène à considérer l'imaginaire constitutif de toute action. La distinction entre les deux formes de l'imaginaire que sont l'idéologie et l'utopie se révèle féconde pour penser l'action en contexte : alors que la fonction idéologique se caractérise par la notion de légitimation et vise l'intégration au sein de la communauté, la fonction utopique est celle de la subversion sociale puisqu'il s'agit alors de contester ce qui est (Ricœur, 2006). Il semble dès lors fondamental de décomposer les différents constituants d'un imaginaire, d'autant qu'après interprétation, ces différents constituants deviennent des indications précieuses sur le sujet.

Jean-Jacques Wunenburger distingue plus précisément trois fonctions de l'imaginaire : une visée esthético-ludique, atteinte lors d'activités désintéressées telles le jeu, une visée instituante pratique, qui permet de donner des fondements aux actions, et une visée cognitive (Wunenburger, 2003). C'est cette dernière qui nous intéresse particulièrement dans le cas de notre travail de recherche.

En effet lorsque l'imaginaire a une visée cognitive, il est convoqué quand le savoir est défaillant : le sujet invente alors de manière symbolique une compréhension des choses, qui lui permet de trouver un équilibre cognitif, même s'il est en difficulté lorsqu'il s'agit de véritablement expliquer le sens du concept. L'on peut dès lors considérer l'imaginaire comme une sorte de prothèse cognitive, venant au secours de l'utilisateur pour lui permettre d'appréhender la réalité.

1.3.2. L'imaginaire de la technique

Notre travail de recherche nous amène à nous intéresser à l'imaginaire de la technique, que nous considérons comme une dimension supplémentaire spécifique de l'imaginaire.

Toute action humaine comprend une forme symbolique. C'est aussi le cas naturellement de l'action technique. Il est donc impossible de ne pas prêter attention à l'imaginaire que les individus développent sur cette technique : on ne peut ni concevoir ni utiliser une technique sans se la représenter (Flichy, 2003b).
Toutefois deux écueils sont à éviter pour le chercheur souhaitant étudier la notion d'imaginaire : « d'un côté, le rejet rationaliste de l'imaginaire face au "réel" et d'un autre, la fascination qui ôte toute signification à la notion » (Musso, 2007 : 234). Déjà en 1958, le philosophe Gilbert Simondon démontre combien technicité et religiosité forment un couple indissociable (Simondon, 2001). Cette dualité technique/imaginaire perdure dans les technologies modernes.

Comme le souligne dans nombre de ses travaux sur l'imaginaire Patrice Flichy, l'opposition entre réalité et utopie est totalement inféconde. Ainsi Paul Ricœur, dans *L'idéologie et l'utopie*, construit un cadre conceptuel dans lequel ces deux notions sont articulées de façon dynamique. Certes l'analyse menée par le philosophe a été conçue pour étudier la pensée politique du XIXème siècle, mais elle ouvre pour l'étude de la technique un champ notionnel particulièrement pertinent.
L'idéologie et l'utopie constituent selon Ricœur les deux pôles de l'imaginaire social, auquel l'individu a recours pour se penser dans le monde (Ricœur, 1997). Dans un premier temps, lors de la phase d'invention du processus technique, c'est l'utopie qui domine, permettant

d'explorer toute la gamme des possibles. Dans un second temps, le modèle devient le schéma formalisé d'une technique à réaliser concrètement : c'est la phase de « l'utopie-projet » (Flichy, 2003a). L'utopie se transforme progressivement en idéologie lors de la phase suivante, durant laquelle la technique est expérimentée : le concepteur est confronté aux usages engendrés par la technique ; le discours utopique subit une restructuration, présentant la technique locale comme une technique de base d'un nouvel ordre social. Lors de cette phase, l'utopie devient idéologie, et même plus précisément dans de nombreux cas une « idéologie-masque » (Flichy, 2003a) car l'on n'hésite dès lors pas à occulter un aspect de la réalité pour promouvoir la technique. Or signalons qu'un usage "partiel" entraînera nécessairement une représentation parcellaire.

Pierre Musso, qui définit l'imaginaire comme le « réseau des images, discours, mythes et récits entrelacés à la production et aux usages des objets techniques » (Musso, 2007 : 234), se prononce pour un emploi au pluriel du terme imaginaire. En effet les développements technologiques favorisent le déploiement de plusieurs imaginaires aux statuts sensiblement différents : les concepteurs développent des représentations des usagers à la fois virtuels et potentiels, les entreprises effectuent dans un contexte socio-économique précis la promotion de l'innovation, les publicitaires font la promotion du produit à des fins commerciales, les « littérateurs »[19] contribuent à produire un imaginaire social de l'innovation technique, les organismes d'études rendent compte des usages constatés, et les utilisateurs se représentent l'objet avant même de se l'approprier.

Musso signale combien il est alors réducteur de considérer l'imaginaire des techniques comme un face à face entre innovateurs et utilisateurs potentiels : en réalité, ce processus comprend de multiples médiations, comme les discours d'encadrement sur la société de l'information. « Ce foisonnement de discours et d'images participe à la construction progressive de l'imaginaire social d'une technologie » (Musso, 2007 : 238).

Des grilles de lecture de l'imaginaire ont été proposées pour analyser l'émergence des représentations autour de la technique.

Le sociologue Abraham Moles a identifié une vingtaine de « mythes dynamiques » sous-jacents à toute innovation scientifique et technique. Parmi ces mythes on trouve le mythe de Babel qui correspond à la recherche de langages ou bibliothèques universels ; ce mythe fait

[19] Musso reprend ici le terme employé par Patrice Flichy.

particulièrement écho pour notre travail, comme nous pourrons le voir lorsque seront mises à jour les conceptions développées par les collégiens à propos du moteur de recherche *Google*, notamment. Moles affirme qu'un nombre limité de grands mythes est constamment revisité pour dynamiser l'imaginaire des technologies. Outre le mythe de Babel, retiennent également notre attention le mythe de Gygès, qui consiste à voir sans être vu, le mythe de l'ubiquité, qui désigne la possibilité d'être partout en même temps, ou encore le mythe de Dolem, consistant à créer des êtres artificiels, robots intelligents, au statut d'assistants virtuels, et le mythe du Far West, correspondant à la quête de liberté et d'espaces infinis.

Un autre sociologue enrichit le travail sur la notion d'imaginaire, et sa relation avec la technique : il s'agit de Victor Scardigli. Pour ce dernier, « l'imaginaire des techniques […] doit être traité comme une production symbolique de notre culture, au même titre que les mythes des peuples sans écriture » (Scardigli, 1992 : 255). De l'étude de Scardigli émerge ainsi une typologie de sept couples de « miracles ou frayeurs », pertinente pour toute analyse de l'imaginaire commun du progrès et des techniques : le pouvoir sur les contraintes (liberté ou esclavage), le savoir (intelligence ou inculture), la mort (immortalité ou insécurité), la justice sociale (égalité ou injustice), le lien social (convivialité ou vide social), la prospérité économique (*welfare state* ou crise de l'Occident), et la solidarité planétaire (développement ou dévastation du Tiers Monde) (Scardigli, 1992). Là encore, nous verrons que les discours des interrogés dévoilent souvent ces couples duels.

2. L'analyse des pratiques

Observer ce que concrètement les gens font de et avec les dispositifs techniques peut constituer une entrée méthodologique intéressante afin de cerner l'action de la technique dans la société (Proulx, 2001b). Il convient de se tourner vers la réalité des usages, plutôt que de se contenter d'une analyse sans fin des discours accompagnant l'informatisation à l'école. Comment peut-on en effet « dans une telle ignorance des faits, continuer de se désoler de l'écart entre les "usages prescrits" et les "usages réels" ? » (Pouts-Lajus, 2005 : 09).

Il s'agit d'examiner les modes de coordination intégrant les personnes et les objets, d'où l'attention portée à la place des équipements dans la production de connaissances. Les

interactions entre agents et choses doivent retenir notre attention dans l'étude de l'action et des pratiques en contexte (Thévenot, 2004).

Toutefois le regard porté sur les usages et pratiques effectifs des individus *lambda* est souvent constitué de jugements qualitatifs, voire parfois teinté de condescendance. En ce sens Michel de Certeau « a renversé le postulat usuel d'interprétation. A la passivité supposée des consommateurs, il a substitué la conviction (argumentée) qu'il y a une créativité des gens ordinaires. Une créativité cachée dans un enchevêtrement de ruses silencieuses et subtiles, efficaces, par lesquelles chacun s'invente une "manière propre" de cheminer à travers la forêt des produits imposés » (Luce Giard, préface de Certeau, 2004 : I).
Certeau nous met en garde cependant contre une vision trop manichéenne des pratiques ordinaires, que l'on oppose trop rapidement aux pratiques institutionnelles : si « la marginalité est devenue majorité silencieuse » (Certeau, 2004 : XLIII), cela ne signifie pas pour autant qu'elle est homogène. Les procédures de réappropriation correspondent à des fonctionnements relatifs à des situations sociales et à des rapports de force, qu'il convient de ne pas négliger. Souvent il y a de la part de l'utilisateur métaphorisation de l'ordre dominant : l'utilisateur fait fonctionner l'outil mais sur un autre registre. Il détourne ainsi le système sans le quitter pour autant (Certeau, 2004).

2.1. Problématique de la connaissance de l'action

Il existe en sociologie deux manières de concevoir l'action : soit on explique les conduites individuelles en les rapportant à des déterminations qui les précèdent et les façonnent, soit on appréhende l'action comme un processus dont le terme n'est pas connu a priori. C'est en se basant sur cette seconde conception que C. Wright Mills, conscient de la nécessité de déplacer l'analyse de l'action de la représentation vers l'accomplissement, fonde le terme d'action située en 1940.
Cette théorie de l'action située s'est forgée en développant une critique du « plan », refusant une conception de l'accomplissement de l'action comme la simple exécution d'un plan construit à l'avance. Dès lors l'action est vue comme un procès, c'est-à-dire quelque chose qui procède graduellement vers un état final à travers un travail interne d'organisation.

Plus récemment les recherches sur l'action située s'orientent dans une direction qualifiée d'écologique : l'environnement joue un rôle décisif dans l'effectuation de l'action, laquelle s'organise véritablement par le moyen de cet environnement constitué de ressources et de contraintes.

2.1.1. Le caractère de l'action

En développant dans *Éthique à Nicomaque* la notion de *phronésis* (sagesse pratique), Aristote pose les fondements de la théorie de l'action et permet de comprendre comment la raison intervient dans l'agir (Ladrière, 1990). Pour Aristote l'âme rationnelle se divise en deux parties : l'intellect spéculatif, dont la fin est la connaissance pure, et l'intellect pratique, dont la fin est l'action.
En ce sens l'intellect pratique conduit nécessairement la délibération, se détermine à un choix opératoire et initie ainsi à l'action. La sagesse pratique (*phronésis*) comporte donc comme caractéristique première la délibération, laquelle porte sur des contingents, ce sur quoi nous pouvons agir.

Fondamentalement la théorie aristotélicienne constitue la base de la théorie moderne de l'action. Selon Aristote, et conformément à sa conception finaliste de la nature, la finalisation et le caractère volontaire ne suffisent pas à spécifier l'action humaine car de telles caractéristiques s'appliquent en réalité à tous les êtres physiques. Ce qui spécifie l'action humaine aux yeux du philosophe grec, c'est l'autonomie linguistique qui permet à l'agent de porter un regard réflexif sur son action, d'en déterminer personnellement les règles de fonctionnement (Aristote, 2004).

L'action possède donc la propriété de pouvoir se dire, et d'être par conséquent communicable dans un langage qui lui semble spécifique : le langage de l'action. Selon Paul Ricœur, qui développe dès lors la notion de sémantique naturelle de l'action, ce langage a « un statut transcendantal » dans la mesure où il fournit un cadre conceptuel, un schème de pensée, à la définition de l'action. Trois spécificités caractérisent ce langage de l'action : un système conceptuel qui comporte des notions telles que le motif, l'intention, le désir, etc. ; une organisation de ce système conceptuel en un réseau qui permet de configurer l'action en

réponse à un questionnement qui lui est spécifique ; des formes d'attribution, de description et d'explication qui sont appropriées au caractère intentionnel de l'action. C'est ce que le philosophe appelle, à la suite de Taylor, « l'explicitation par les motifs » (Ricoeur, 1997).

Pour John Dewey, la pensée n'est jamais détachée de l'action, elle émerge dans une situation qui est un tout. C'est l'ensemble de la situation perturbée, et non un élément quelconque distinct, qui induit la réflexion. Dans ce cadre la résolution de problèmes est une action située prenant place à l'intérieur d'une enquête : le problème est donné progressivement, et sa qualification en tant que problème ne peut réellement avoir lieu qu'une fois la solution découverte. Une grande partie de l'activité prend donc pour Dewey la forme d'une enquête, processus transformant une situation indéterminée en une situation déterminée, stable.

Cette conception de l'action diffère quelque peu de celle des cognitivistes. Selon cette approche, agir c'est essentiellement mettre à exécution des décisions prises au terme d'une délibération, réaliser des intentions ou suivre des instructions. L'action apparaît alors comme le produit d'une cognition, c'est-à-dire d'une représentation des circonstances de l'action. Louis Quéré s'oppose à cette approche, affirmant qu'« une action n'est pas réellement déterminée tant qu'elle n'a pas été accomplie » (Quéré, 1998 : 153). A ses yeux, l'accomplissement de l'action située doit plutôt être considéré comme une authentique praxis, qui a trois caractéristiques : premièrement, la praxis a sa propre fin en elle-même, fondée sur la phronésis c'est-à-dire « la capacité à juger ce qui convient à la bonne conduite ou au bien-être de l'agent à un moment donné » (Quéré, 1998 : 157) ; deuxièmement, l'accomplissement de l'action repose sur une capacité de l'agent à saisir les opportunités du moment, à s'appuyer sur l'indexicalité des événements et des situations ; troisièmement, phénomène qui s'auto-organise, la praxis est caractérisée par un type de contrôle réflexif des mouvements, l'action est accomplie sans avoir donné lieu à une formulation mentale ou discursive (Quéré, 1998).

La théorie wébérienne de l'action enrichit quant à elle la théorie aristotélicienne par l'introduction de la notion d'action sociale, laquelle désigne la fonction de régulation de l'action individuelle par la prise en compte de l'action d'autrui.

A partir de ces travaux, Patrick Pharo développe la notion d'*acte civil* : « acte accompli par une première personne en direction d'une seconde personne en sachant que celle-ci en aura connaissance et de telle façon qu'elle en ait effectivement connaissance » (Pharo, 2001 : 51). Cette théorie, qui limite le champ de l'étude aux actes qui visent à susciter chez autrui une certaine réaction cognitive et normative, nous paraît tout à fait pertinente dans le cadre de l'observation d'une action éducative.

D'ailleurs théories de l'action et Sciences de l'éducation entretiennent un lien très important dans la mesure où l'action éducative est constituée de prédicats spécifiques, soumis à interprétation. L'éducation est en effet selon Charlot une « *action intentionnelle*[20] exercée sur autrui pour l'amener à être ce qu'il doit être » (Charlot, 1995 : 24). L'action éducative est en ce sens une action relayée puisqu'il s'agit d'« agir pour faire agir autrui » (Chatel, 2001 : 179).

2.1.2. Éléments constitutifs de l'action

La question de l'intentionnalité de l'action et de sa planification mérite que l'on s'y attarde.

Les travaux de Petit montrent combien « une théorie de l'action qui voudrait se détourner complètement du thème intentionnel manquerait l'action dans une dimension essentielle de sa signification » (Petit, 1991 : 348). Toutefois, comme le souligne Patrick Pharo, la notion d'intention soulève immédiatement le problème du statut psychologique de l'action.

Face à cette difficulté, deux postures s'opposent : les behavioristes qui proposent d'analyser l'action exclusivement sur la base de ses manifestations extérieures dans la mesure où l'intention ne peut selon eux constituer un ordre de réalité spécifique ; et les cognitivistes qui admettent pour leur part une certaine réalité psychologique de l'action (Pharo, 2001). Reste le risque d'achoppement constitué par le fait qu'il convient de se méfier de la particularité du langage de l'action qui ne peut en aucun cas être considéré comme une simple traduction du langage comportemental.

[20] Souligné par l'auteur.

Quoi qu'il en soit, Jürgen Habermas voit dans l'intentionnalité, les motifs ou les buts de l'acteur, des facteurs déterminants de la compréhension de l'agir, qui ont un rôle important à remplir dans l'action elle-même. Cependant « on est forcé d'affirmer que le lien entre l'intention et l'action n'est pas visible dans l'action elle-même ; il est à chaque fois à reconstruire à partir de la connaissance a priori et a posteriori des intentions » (Friedrich, 2001 : 96).

La connaissance de l'action décrite demeure donc incontestablement hypothétique car l'observateur se voit dans l'obligation de développer des hypothèses sur l'intentionnalité de l'acteur, d'une part, et n'a qu'une connaissance partielle de l'intention d'action, seul l'acteur sachant réellement quand débute et quand finit l'action entreprise, d'autre part. C'est d'ailleurs pour cela que les sciences sociales recourent régulièrement aux entretiens antérieurs et postérieurs aux processus d'action, méthode que nous appliquerons également dans cette recherche.

En ce sens, Schütz introduit une distinction rigoureuse entre acte et action. L'action selon lui désigne « la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui se base sur un projet préconçu » (Schütz, 1998 : 53), tandis que l'acte désigne l'action accomplie, le résultat. Selon cette perspective, l'intention apparaît comme la condition nécessaire à la transformation d'une action projetée en une action en cours.

Paul Ricœur appelle justement à la conjugaison des notions d'intention et de temporalité de l'action : « Pour ce qui concerne le caractère d'anticipation de l'intention, c'est l'intention-de, et non sa forme adverbiale, qui constitue l'usage de base du concept d'intention. Dans le cas de l'action accomplie intentionnellement, la dimension temporelle de l'intention est seulement atténuée et comme recouverte par l'exécution quasi-simultanée. Mais dès lors que l'on considère des actions qui, comme on dit, prennent du temps, l'anticipation opère en quelque sorte tout au long de l'action » (Ricoeur, 1996 : 103).

La question de la planification de l'action se pose de façon prégnante et conduit à de nombreux débats dans la communauté scientifique.

Selon le modèle de l'action élaboré en sciences cognitives, « la capacité d'agir de façon appropriée dans un environnement dynamique tient avant tout à la capacité d'anticiper le futur et de former des plans d'action pour atteindre des fins données. Accomplir une action, c'est exécuter un plan préalablement formé. L'action est conçue comme une forme de résolution de problèmes, l'agent devant déterminer le chemin permettant de passer d'un état initial à un état final (le but), étant donné certaines conditions préalables » (Fornel, 1993 : 86-87).

Cependant cette théorie de la planification se heurte dans le monde réel au fait que la plupart des informations sur l'acquisition d'un but donné sont acquises durant l'exécution du plan. La notion de planification réactive émerge en réponse à cette problématique, mettant en exergue la capacité de l'agent à réagir rapidement aux changements de l'environnement.

En outre, il serait ainsi extrêmement réducteur de considérer le plan comme une structure abstraite. Dans la théorie de la planification, le plan est également une représentation du monde. Doté d'un ensemble de croyances sur le monde, l'agent modifie ses croyances de façon à prendre en compte l'effet de ses actions et continuer à agir de façon cohérente au sein de son environnement.

Dès lors peut être introduite l'expression "action située" pour souligner que « tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances sociales et matérielles. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent leurs circonstances pour effectuer une action intelligente » (Schuman[21]).

Ainsi la théorie de l'action située au départ a été opposée aux modèles rationnels du plan, remettant en cause les conceptions désincarnées de la rationalité de l'action. Pour Schuman l'action est un procès, donc quelque chose qui procède graduellement vers un état final, dans le temps. Elle n'est pas représentable à l'avance : certes l'agent peut tenter de tout planifier au préalable, mais l'accomplissement de l'action ne correspondra jamais à la simple exécution d'un plan. Schuman insiste de ce fait sur le caractère imprévisible et incertain de toute action.

[21] SCHUMAN, Lucy. *Plans and situated action*. Cambridge University, 1987. Citée et traduite par Fornel, Quéré, 1999 : 08.

De même en affirmant que la cognition est résolument « opportuniste » – car réactive aux situations qui la contiennent – et comporte peu de planification, Donald Norman reconnaît le caractère fondamentalement situé et pratique de la connaissance. La cognition est ancrée dans le monde, l'environnement joue dès lors un rôle essentiel de guidage du comportement dans la mesure où il fournit contraintes, repères et aides pour l'action.
Norman met en lumière l'importance du contexte qui facilite l'action lorsque des artefacts lui procurent une certaine stabilisation : si ces artefacts peuvent aider à l'exécution même de l'action, ils peuvent aussi remplir des fonctions cognitives de mémoire ou encore d'orientation de l'attention (Conein, 1997).
Deux types d'objets sont ainsi distingués : les objets informationnels, ou « artefacts cognitifs », outils artificiels qui conservent et exposent l'information afin de remplir une fonction représentationnelle ; et les objets manipulables qui facilitent le mouvement car leur forme sert à la fois d'information sur l'action et d'instrument de contrôle de l'exécution.

2.2. Une « technologie en usage »[22]

L'expression « technologie en usage » que l'on doit à Patrice Flichy désigne justement ces modalités d'utilisation effective de l'outil par l'usager. Cette notion prend tout son sens lors de l'étude de pratiques non formelles, dans la mesure où c'est dans ce cadre que l'usager développe ses usages particuliers de la technique, ses modes d'appropriation singuliers.

2.2.1. L'utilisateur autonome face à la prescription

Les pratiques non formelles relèvent de l'action située : il n'est pas possible de les faire évoluer sans tenir compte de l'ensemble du contexte dans lequel elles s'inscrivent. L'usage n'est pas un processus mental résidant exclusivement à l'intérieur du cerveau et du corps de l'usager, mais bien au contraire se développe au sein d'un contexte social et culturel plus large (Proulx, 2001b).

[22] FLICHY, Patrice. L'individualisme connecté entre la technique numérique et la société. *Réseaux*, 2004, volume 22, n°124 : 47.

Il apparaît donc absolument nécessaire de concevoir l'usage comme une utilisation en contexte, c'est-à-dire qu'on se sert de l'objet pour faire quelque chose dans une certaine situation.
Cette précision est importante dans le cadre de notre travail puisque l'appréhension et l'appropriation de l'outil de recherche numérique seront différentes en fonction du lieu et du contexte dans lesquels il sera convoqué. Du domicile seul face à l'ordinateur à l'établissement scolaire dans le cadre d'un cours, en passant par la consultation à domicile contrôlée par le regard parental, ou encore la recherche dite "en autonomie" en salle informatique du collège, autant de contextes d'utilisation et de pratique qui influent sur les modalités d'appréhension de l'outil et de l'information. Une dichotomie d'ailleurs pointée déjà en 2005 par Jacques Piette, qui oppose « l'Internet des jeunes » et « l'Internet de l'école » (Piette, 2005 : 251).

De nombreuses recherches concernant l'appropriation de l'objet technique se sont opposées au courant déterministe dans la mesure où elles ont mis en exergue l'autonomie de l'usager, capable de détourner la technique de ses usages prescrits par le concepteur.
Nous pensons particulièrement aux travaux de Jacques Perriault qui a mis à jour les usages effectifs de différents objets techniques, usages qui ne correspondent pas à ceux originellement prescrits. L'usager se soustrait ainsi au "mode d'emploi" d'un objet au moyen d'une stratégie d'utilisation tout à fait personnelle (Perriault, 1989).
De même Patrice Flichy insiste sur la constitution par l'usager d'une pratique tout à fait personnelle de la technologie, élaborée lors de la phase d'appropriation de cette dernière. L'utilisateur choisit dans les différentes possibilités d'usage, retient certaines fonctionnalités, en abandonne d'autres, intègre l'outil dans ses pratiques intellectuelles, ses pratiques de loisirs, ses pratiques de communication sociale. C'est ce que le spécialiste de l'histoire des techniques surnomme « la technologie en usage » (Flichy, 2004 : 47).

Si une activité est prescrite au départ, elle est sensiblement modifiée lors de sa prise en charge effective par le sujet. En effet si certains éléments sont explicites dans la prescription, il y a toujours un travail d'interprétation effectué par le sujet, ce qui donne lieu à des variations observables entre tâche prescrite et tâche réelle.
Cette dichotomie a engendré une distinction opératoire mais schématique entre la tâche, désignant ce qu'il y a à faire, et l'activité, pointant ce qui se fait. La tâche se réfère donc à la

prescription alors que l'activité ne répond pas toujours aux exigences de la tâche prescrite. On parle alors de « tâche effective » pour désigner la tâche correspondant à ce que le sujet fait effectivement, en prenant en compte buts et conditions liés à la situation (Clot, 1998).

Nous avons pu mettre à jour lors d'une précédente recherche[23] l'importante distorsion entre l'usage prescrit d'Internet au collège (la recherche d'information) et l'usage plébiscité par les élèves de 6ème (la communication) : Internet est apparu comme étant davantage pour les élèves interrogés un outil de communication, qui répond à leur besoin d'entrer en contact avec le monde extérieur et de se constituer des réseaux sociaux, qu'un moyen d'information.

Néanmoins Jacques Perriault insiste sur le caractère évolutif des usages, qui évoluent sur le long terme. L'usage étant une accumulation d'essais, d'erreurs, de prises de conscience, il varie avec le temps en fonction de l'usager (Perriault, 1989). C'est pourquoi il semble essentiel de mener des observations à long terme pour analyser l'évolution des usages dans toute leur complexité.[24]

2.2.2. Une approche écologique

La problématique du changement engendré par une technique est loin d'être nouvelle ou originale. Chaque avancée technologique majeure entraîne les acteurs de la société à s'interroger sur les mutations qu'elle engendre. Toutefois cette problématique du changement doit toujours être à nos yeux élaborée selon une approche écologique, prenant en compte dans un vaste cadre socio-technique l'ensemble des éléments qui subissent des modifications de façon simultanée, et comprenant ces éléments au sein d'un environnement informationnel situé.

[23] CORDIER, Anne. *Collégiens et Internet : des imaginaires aux pratiques*. Mémoire MASTER 2 Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de Annette Béguin-Verbrugge. Université de Lille III, 2006.

[24] C'est d'ailleurs tout le sens de l'approche générationnelle des pratiques développée par le Département des Études de la Prospective et des Statistiques, en complémentarité avec les études statistiques ponctuelles, qui permettent de situer à un moment précis les usages et pratiques d'individus ciblés. Dans une démarche prospective, cette analyse générationnelle permet d'entrevoir les comportements culturels à venir (Donnat, Lévy, 2007).

La sémiologie va à la rencontre des Sciences de l'Information et de la Communication, conçues comme l'étude de l'échange, de la production et de la circulation des signes en général au sein d'une culture (Bougnoux, 2001). C'est pourquoi ce travail s'appuie sur l'approche sémiotique de Charles Sanders Peirce, selon laquelle tout est signe. L'intérêt de cette approche pour notre étude réside dans ce caractère illimité de la sémiologie peircienne : le signe n'est pas seulement émis par une personne, mais peut émaner par exemple d'un système d'information, d'un outil de recherche, et ne se ramène nullement à la classe étroite des messages.

Nous verrons dans cette recherche que les usagers-récepteurs observés élaborent des rapports de sémiose divers dont l'émetteur est aussi l'outil numérique. Or la sémiotique ne se limite pas à l'étude des relations entre les signes, mais introduit, par la notion d'interprétant, l'analyse du rapport entre ces signes et le récepteur, le tout pris en compte dans le contexte même.

On voit ainsi combien il est nécessaire de concevoir l'usage comme une utilisation en contexte, c'est-à-dire de concevoir que le sujet se sert de l'objet pour faire quelque chose dans une certaine situation, laquelle oriente ses conceptions et pratiques, notamment de l'information en jeu. Le contexte fait alors partie d'une situation d'énonciation, englobant un certain nombre de déictiques (temporels, spatiaux, sociaux, discursifs…).

Cette précision est importante dans le cadre de notre travail puisque l'appréhension et l'appropriation de l'outil de recherche numérique différeront en fonction du contexte global dans lequel il est convoqué.

En menant cette étude, nous nous inscrivons donc dans une perspective résolument pragmatique, nous attachant à l'analyse de la problématique du sujet inscrit dans un contexte culturel et social.

Il convient en effet de porter toute son attention à l'encyclopédie personnelle de référence, définie par Peirce et élargie par Umberto Eco, à laquelle le sujet confronté à un système de signes fait appel : tout le contexte culturel et social de l'individu est ramené en même temps que le signe à la conscience qui le reçoit.

Dans la théorie piagétienne, il n'existe pas de connaissance résultant d'un simple enregistrement d'observation, sans une structuration due aux activités du sujet. La connaissance procède de l'action, et toute action qui se répète par application à de nouveaux objets entraîne la naissance d'un schème. Le schème est ainsi selon cette perspective constructiviste piagétienne une sorte de concept praxique, ayant pour fonction de permettre au sujet de réaliser des actions efficaces et structurées (Piaget, 2001b).

Les socio-constructivistes ont apporté un regard nouveau et particulièrement riche sur les pratiques : ils reconnaissent qu'un jeu d'interactions extrêmement complexe et stimulant façonne en réalité les objets techniques. Ces interactions ont lieu entre divers groupes sociaux, chacun ayant sa perception, sa signification et son interprétation vis-à-vis de ces objets.

2.3. Les jeunes et Internet : un objet d'études

Ayant très tôt eu conscience que les jeunes entretenaient avec l'outil Internet des liens particuliers (un sondage effectué par la SOFRES en 1999 titrait « Les jeunes et l'internet, une belle histoire »[25]), nombre de chercheurs se sont penchés plus avant sur les rapports que les jeunes entretiennent avec Internet. Il apparaît évident, au vu des enquêtes statistiques menées pour évaluer l'impact d'Internet sur les activités quotidiennes des jeunes, que l'on ne peut aujourd'hui évincer cet axe d'étude.

En décembre 2007, le Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie (CRÉDOC) publie ainsi un rapport sur « La diffusion des technologies de l'information dans la société française ». L'enquête, réalisée en juin 2007, a porté sur deux échantillons représentatifs : le premier concerne 201 personnes de plus de 18 ans et plus, le second comporte 215 adolescents de 12 à 17 ans. Deux questionnaires différenciés ont été adressés aux échantillons. L'enquête révèle que 72% des 12-17 ans sont en 2007 connectés à Internet, et que la proportion de ceux qui utilisent Internet quotidiennement progresse fortement chaque année : 67% des adolescents connectés sont des utilisateurs quotidiens (+10 points en 2007) (Bigot, Croutte, 2007).

[25] SOFRES, 1999.

En décembre 2009, une nouvelle enquête du même CRÉDOC décrit l'équipement et les usages des individus[26]. Cette étude montre que 43% des 12-17 ans vivent dans un domicile qui dispose de plusieurs ordinateurs, mais pointe que les inégalités d'équipement demeurent sensibles. Elle témoigne également de la place occupée par les réseaux sociaux dans les pratiques numériques des jeunes, puisque 52% des 12-17 ans y sont inscrits (Bigot, Croutte, 2009).

2.3.1. Comprendre l'attractivité d'un outil de communication

En 2002 Olivier Martin mène une enquête conduite par questionnaire sur 468 jeunes de 10 à 21 ans. Il s'agit pour lui d'interroger les jeunes sur la surveillance effectuée par leurs parents de leurs usages d'Internet, et d'évaluer le phénomène de sociabilité directe qu'Internet leur permet d'entretenir avec leurs pairs (Martin, 2004).

Cécile Metton, quant à elle, étudie le processus de sociabilisation qui se développe à travers les usages d'Internet chez les collégiens, et son étude montre notamment combien le téléphone portable et Internet s'insèrent pleinement dans les autres supports communicationnels. Pour recueillir ces données, une enquête qualitative par entretiens a été mise en place auprès de 24 jeunes de 11 à 15 ans (Metton, 2004).

Cette question de la socialisation à travers Internet a également fait l'objet des attentions de la sociologue Dominique Pasquier, qui consacre en 2005 un ouvrage aux « cultures lycéennes », dans lequel elle dresse notamment le compte-rendu d'une enquête menée en 2002 au sein de trois lycées généraux et technologiques. A l'aide de 944 questionnaires et d'une soixantaine d'entretiens semi-directifs, la sociologue a tenté de mettre à jour les sociabilités qui s'organisent, s'opèrent entre les lycéens, en effectuant une comparaison entre ces sociabilités développées avec les anciens médias et celles qui se développent à travers les nouveaux modes de communication (Pasquier, 2005).

[26] Enquête réalisée en face-à-face, en juin 2009, auprès de 2200 personnes représentatives de la population de 12 ans et plus.

Sans conteste, c'est cependant la vaste enquête menée par l'équipe du CLEMI[27] qui constitue l'apport informationnel le plus conséquent sur les rapports que les jeunes entretiennent avec Internet, et leurs usages de l'outil.

Cette enquête nationale a été effectuée de novembre 1999 à mai 2000 auprès de 524 jeunes de 12 à 17 ans. Elle a été décidée par le CLEMI suite à la dotation généralisée des collèges et lycées français d'une connexion Internet, au cours de l'année scolaire 1998-1999. Trois objectifs ont été poursuivis : recueillir des données sur les opinions des jeunes concernant Internet, décrire les modes et contextes de l'utilisation d'Internet, identifier les comportements d'usage. Grâce à cette enquête, il s'agit pour le CLEMI d'approfondir la réflexion sur l'éducation aux médias, Internet inclus. Pour recueillir des données, une démarche d'investigation a été mise en place, constituée d'un questionnaire adressé à l'ensemble de l'échantillon et d'entretiens individuels avec 23 élèves de cet échantillon. Quatre points essentiels ressortent de ce travail de terrain :

- l'utilisation d'Internet apparaît fortement liée à sa présence au foyer ;
- les jeunes, s'ils perçoivent réellement le potentiel d'utilisation très large de l'outil, en ont pour autant des usages très circonscrits ;
- Internet a une influence limitée sur l'ensemble des pratiques médiatiques des jeunes, qu'il intègre de façon non pas concurrentielle mais pleinement complémentaire ;
- la communication avec d'autres internautes *via* le *chat* n'apparaît pas comme une pratique destinée à s'inscrire dans la durée de leur existence (Bévort, Breda, 2001).

Cette enquête corrobore celle relatée par Jacques Piette, intitulée « Le nouvel environnement médiatique des jeunes », qui distingue l'existence de "deux Internet", l'un dont les usages et pratiques sont déployés dans la sphère familiale, et l'autre dans le milieu scolaire (Piette, 2005).

Si cette enquête nous offre des éléments notables d'observation et de réflexion sur les usages d'Internet développés par les adolescents, elle semble néanmoins pouvoir aujourd'hui être contredite sur son dernier point d'observation : la communication en directe.

[27] Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information.

En effet, en 2006, une étude menée dans le cadre de notre Mémoire de Master RSIC, a mis en exergue toute l'importance que revêt la fonction communicationnelle d'Internet dans les usages et pratiques des adolescents qui plébiscitent d'ailleurs massivement cette fonction communicationnelle, bien avant celle de recherche d'information sur Internet.[28]

D'ailleurs cette enquête du CLEMI a été complétée en 2005 par une seconde enquête portant sur les usages des jeunes européens en matière d'Internet. L'enquête Mediappro révèle l'ampleur de l'utilisation d'Internet par ces jeunes européens, et leurs principaux usages qui sont le *chat*, les jeux en ligne, la messagerie. La fonction communicationnelle d'Internet est donc largement privilégiée, et les responsables de l'étude pointent « le fossé marqué entre les usages de l'internet à la maison et à l'école », cette dernière privilégiant quasi-exclusivement la recherche d'information (Bévort, Breda, Hulin, 2005).
La jeunesse investit ainsi sans conteste la blogosphère : 35% des blogueurs ont entre 11 et 15 ans, 47% ont entre 16 et 24 ans (Hussherr, 2006). L'engouement des jeunes pour les réseaux sociaux ne cesse de croître, et ce de surcroît à une rapidité remarquable. Ainsi une étude de l'IPSOS en 2009 souligne que si 16% des jeunes de 15 à 20 ans déclaraient fréquenter « souvent » les réseaux sociaux en août 2008, ils étaient, 6 mois plus tard, en février 2009, 32%[29].

2.3.2. Analyser les processus de recherche d'information

L'analyse des pratiques effectives des jeunes en matière de recherche d'information sur Internet semble moins concentrer les efforts de recherche. L'objet d'étude est, il est vrai, complexe, et pose un certain nombre de difficultés méthodologiques.
Toutefois c'est cette analyse du processus de recherche d'information en action qui nous paraît extrêmement porteuse d'intérêt pour une meilleure compréhension des représentations et pratiques d'Internet, et à long terme une meilleure adaptation des formations documentaires dispensées.

[28] CORDIER, Anne. *Collégiens et Internet : des imaginaires aux pratiques*. MASTER 2 Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de Annette Béguin-Verbrugge. Université de Lille III, 2006.
[29] Synthèse de l'enquête disponible sur : http://www.ipsos.fr/CanalIpsos/articles/2748.asp [réf. du 05/08/2010].

En ce sens, l'ouvrage de Claire Denecker, *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*, nous semble incontournable, dans la mesure où il contribue à la réflexion menée sur la formation documentaire des usagers pour que ceux-ci exploitent de façon efficace les ressources informationnelles. Elle y met l'accent sur un certain nombre de connaissances et de compétences, plus ou moins correctes, plus ou moins formelles, plus ou moins efficaces aussi, que l'usager de la bibliothèque utilise.
Il s'agit pour elle d'analyser le processus de construction de ces connaissances et compétences, les mécanismes qui sous-tendent leur élaboration et les systèmes de représentation développés par les usagers, d'une part, et les professionnels, d'autre part. Tout cela implique la compréhension du fonctionnement cognitif de l'utilisateur-apprenant, et Claire Denecker se penche avec rigueur sur les processus cognitifs mis en jeu lors d'une recherche d'information (Denecker, 2003).

L'approche psychologique de la recherche d'information est sans conteste un apport fondamental aux études sur les pratiques de recherche d'information. Cette approche a pour but de décrire les processus cognitifs effectivement mis en œuvre par l'individu lors de cette activité, ainsi que les facteurs individuels qui concourent à l'organisation de ces processus (Dinet, Rouet, 2002).
Dans cette lignée se situent les analyses menées par Jean-François Rouet et André Tricot sur les tâches de recherche complexes. De ces analyses a émergé un modèle de la recherche d'information appelé EST, du nom des trois processus qui se situent selon les auteurs à la base de toute recherche d'information : Évaluation, Sélection, Traitement. Le modèle EST reflète une conception cyclique de l'activité de recherche d'information, laquelle génère progressivement une représentation mentale de l'objectif recherché.

De nombreuses études empiriques se sont penchées sur le processus de recherche d'information des jeunes[30], des études essentiellement anglo-saxonnes qui examinent les stratégies déployées selon un objectif de recherche précis.

[30] Nous excluons de cette présentation les études menées sur la relation que des enfants ou jeunes enfants entretiennent avec l'activité de recherche d'information. Citons les recherches de Jérôme Dinet et Jean-Michel Passerault à ce sujet (La recherche documentaire informatisée à l'école. *Hermès*, n°39, 2004 : 127-132), ou encore l'étude menée par les psychologues Nadia Gauducheau, Frédérique Cuisinier et Catherine Garitte (Utilisation d'hypermédia et recherche d'information chez les enfants. In CHEVALIER, Aline, TRICOT, André (dir.). *Ergonomie des documents électroniques*. Paris : PUF, 2008 : 103-128).

Notons que la majorité de ces recherches porte sur l'activité de recherche d'information dans un contexte scolaire, et plus particulièrement dans le cadre de tâches prescrites.
Nous retiendrons avec attention l'étude de Wallace, Kupperman et. al., qui montre que des élèves de 6ème devant effectuer une recherche d'information sur le web conçoivent la recherche d'information comme la seule collecte d'un document sur Internet, au détriment des autres phases de la recherche.[31]

La thèse de Nicole Boubée portant sur l'activité de recherche d'information pratiquée par les élèves du secondaire a constitué pour nous une lecture intéressante et particulièrement enrichissante. La doctorante, qui est aussi professeure documentaliste[32], considère les modalités développées par des collégiens et des lycéens pour mener à bien une activité de recherche d'information. Pour ce faire, 15 binômes d'élèves de la 6ème à la Terminale[33] ont été observés – et filmés *via* caméra numérique – lors de recherches menées sur Internet, et des entretiens d'auto-confrontation ont été effectués à partir du visionnage du film de la recherche d'information. Dans une visée analytique, Nicole Boubée décrit de manière précise les comportements documentaires des élèves, confrontés à une tâche de recherche d'information prescrite par un enseignant ou auto-générée par les élèves eux-mêmes (Boubée, 2007).
Son étude nous apporte donc des éléments extrêmement fins pour accéder à la compréhension des pratiques documentaires des élèves, mais elle ne fait pas intervenir le questionnement des représentations qui sont liées à ces pratiques, ni les acteurs de formations documentaires. Ce que nous nous proposons de faire.

Lorsqu'il s'agit d'envisager les pratiques de recherche d'information sur Internet, Céline Duarte-Cholat privilégie la question de l'appropriation des TIC par les documentalistes dans leurs usages professionnels quotidiens (Duarte-Cholat, 2000), quand Dany Hamon tente lors d'une thèse en Science de l'éducation d'approcher le sens que les élèves de collège attribuent aux pratiques d'information dans le cadre scolaire, et cherche à comprendre si ce

[31] WALLACE, Raven, KUPPERMAN, Jeff, KRAJCIK, Joseph, SOLOWAY, Elliot (2000). Sciences on the web : Students online in a sith-grade classroom. *The journal of the learning sciences*, vol.9, n°1 : 75-104.
[32] Description biographique de l'auteure au moment de sa soutenance de Thèse, en 2007. Actuellement, Nicole Boubée est Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université de Toulouse II.
[33] Plus précisément, 11 collégiens de 3 collèges différents, et 4 binômes lycéens.

sens peut les conduire vers une plus grande implication dans leurs apprentissages scolaires (Hamon, 2006).

Ainsi les usages et pratiques non formels des jeunes font encore peu l'objet de recherche. Notons toutefois que cette approche des pratiques non formelles semble donner lieu à de nouvelles préoccupations.
En effet les usages actuels d'Internet par de jeunes lycéens, dans et hors l'établissement scolaire, ont fait l'objet d'une étude menée dans le cadre d'un mémoire PLC2 Documentation et Master Professionnel en Sciences de la cognition appliquées à l'éducation, par Nathalie Guilhermond sous la direction de Vincent Liquète. 190 questionnaires et des entretiens de groupe ont permis aux enquêteurs de mettre à jour un certain nombre de représentations et d'usages différents d'Internet développés par des lycéens (Liquète, Guilhermond, 2007).

Dans le cadre d'un travail de Thèse en SIC[34], Karine Aillerie interroge à son tour les pratiques de recherche d'information des "jeunes" sur Internet, avec la volonté de dépasser la seule prise en compte de la dimension communicationnelle et ludique des pratiques des usagers sur Internet. Pour cette étude, la tranche d'âge ciblée est les 14-18 ans. La doctorante, également professeure documentaliste, a fait le choix d'exclure les 11-13 ans, « dont les pratiques sont à [ses] yeux bien spécifiques car intermédiaires entre les usages enfantins et les usages adolescents » (Aillerie, 2008).
C'est justement cette tranche d'âge qui nous intéresse, puisqu'elle se caractérise visiblement par un glissement comportemental où l'apprentissage de la recherche d'information sur Internet intègre le parcours scolaire de l'élève. Voilà pour nous un élément de taille à retenir notre attention, et à constituer un enjeu pour l'enseignement info-documentaire.

Considérer les pratiques non formelles de recherche des élèves sur Internet, c'est à nos yeux modifier la focalisation, le regard que l'on porte sur l'élève. Le voici considéré comme non simplement un "être en devenir" mais comme un "être du présent", un "être en présence", qui développe des pratiques en accord avec des normes et des valeurs élaborées soit de façon "verticale" soit entre pairs.

[34] Thèse en cours, débutée en 2007.

3. Pratiques formatives des professeurs documentalistes

Impossible d'envisager des formations documentaires sans parler du contenu d'enseignement. Toutefois notre sujet n'est pas la didactique de l'Information[35], mais plutôt ses conceptions, ses représentations, et les pratiques de l'information développées par deux types d'acteurs amenés à construire un cadre commun d'activité : les professeurs documentalistes et les élèves de 6ème.

Ce cadre commun naît d'abord d'une histoire générale de l'Information-Documentation en milieu scolaire, dont nous nous attacherons ici à mettre en exergue les moments forts afin que soit contextualisée notre recherche. C'est aussi sur la base de cette "histoire documentaire" que les professeurs documentalistes français observés dans le cadre de notre recherche ont élaboré leurs pratiques de formation, lesquelles sont nourries d'objets sociaux de référence qui appartiennent à l'histoire de ces professionnels et ont contribué – et contribuent encore – au développement et à l'affirmation de leur identité professionnelle.
Ce travail de mise en perspective des approches définissant le positionnement des pratiques de formation à l'information nous conduira finalement à dépasser le paradigme « approche orientée-usager » afin d'inscrire notre réflexion dans un cadre interactionniste, permettant d'analyser les différentes interactions entre les acteurs, mais aussi entre l'individu et les discours sociaux, ainsi qu'entre acteur et environnement informationnel. Seul un regard porté dans une dimension interactionniste peut à nos yeux donner l'opportunité de saisir les moments de co-construction d'imaginaires, de pratiques et de savoirs.

3.1. Évolution du positionnement des pratiques de formation

En 1986, la circulaire de missions des « personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information » mentionne l'initiation à la recherche documentaire comme une des missions des bibliothécaires-documentalistes.

[35] Nous renvoyons les lecteurs intéressés par la didactique info-documentaire au travail de Thèse de Doctorat en SIC engagé depuis 2007 par Ivana Ballarini-Santonocito (Titre provisoire : « Conditions d'émergence d'une didactique de l'Information »).

Trois ans plus tard, la création du CAPES de Sciences et techniques documentaires – rebaptisé plus tard CAPES de Documentation – consacre la reconnaissance des missions pédagogiques du responsable du centre de ressources scolaire, qui peu à peu prendra le nom d'enseignant documentaliste ou professeur documentaliste. Ce professionnel se sent dès lors investi d'une mission : celle de former les élèves à la recherche d'information.
Mais statutairement, l'absence d'agrégation témoigne d'une volonté institutionnelle de ne pas considérer les apprentissages documentaires et informationnels sous l'angle de la didactique (Béguin, 1996).
Pourtant aujourd'hui un mouvement d'ampleur voit le jour, qui amorce un glissement très net de la question de la pédagogie documentaire à celle de la didactisation documentaire.

3.1.1. De la pédagogie du document …

Pour traiter des formations documentaires et de leur évolution, il nous semble pertinent de porter un regard sur les formations des usagers en bibliothèques, lesquelles sont traversées de problématiques extrêmement proches de celles qui touchent ensuite le monde scolaire (Cordier, 2010).

Richard E. Bopp et Linda Smith distinguent quatre niveaux dans la formation des usagers :

- la « library orientation » qui consiste en une découverte du lieu et de ses services ;
- la « library instruction » qui correspond à une centration sur l'utilisation de la bibliothèque (typologie des outils, principes de recherche, notions de silence et de bruit) ;
- la « bibliographic instruction » qui propose, au milieu des années 1970, une méthode et des principes de recherche plus généraux, dépassant le cadre d'un lieu ;
- l'« information management education » qui porte sur l'utilisation et la maîtrise de l'information, qu'il s'agit de savoir sélectionner et évaluer (Bopp et Smith, cités par Maury, 2005). Remarquons qu'ici on se rapproche de la notion d'*information literacy*.

Pour les pays francophones, Bernard Pochet différencie trois étapes qui s'apparentent aux niveaux de Bopp et Smith :

- dans les années 1970, l'initiation est le plus souvent réduite à la présentation de la bibliothèque et de ses ressources ; selon Pochet, ce genre de "formation" prévaut encore dans beaucoup de bibliothèques publiques en 1996 ;
- dans les années 1980, l'initiation à la recherche documentaire est axée sur la recherche et la localisation de l'information ; l'essor des services informatisés conduit à un élargissement des compétences développées ;
- dans les années 1990, la formation devient plus globale, incluant la formulation du besoin d'information ; est visé le passage de l'information à la connaissance personnelle (Pochet, 1996).

La notion de recherche en bibliothèque est ainsi progressivement remplacée, élargie, par la notion de maîtrise de l'information, dans la mesure où cette dernière met l'accent sur une démarche plutôt que sur l'utilisation de ressources disponibles dans un centre de ressources défini.

Shirley Behrens identifie trois périodes successives de prise en compte de cette notion :

- années 1970 : affirmation de la nécessité de maîtriser l'information dans un contexte d'émergence de la société dite de l'information ;
- années 1980 : affinement du concept, et précision des compétences et connaissances indispensables dans un contexte de développement technologique ;
- années 1990 : application d'une formation à la maîtrise de l'information, considérée comme relevant d'une forme d'alphabétisation fondamentale, et accent sur le rôle pédagogique des professionnels de l'information (Behrens, citée par Bernhard, 1998).

En France, une correspondance entre le développement de cette notion et sa prise en compte dans les pratiques de formations documentaires peut être effectuée. Ainsi, après la pédagogie du document prônée dans les années 1970-1980, la question plus précise des apprentissages documentaires visés se pose dans les années 1990, avant que le souci de l'élaboration de référentiels de compétences ne voit le jour.

Aujourd'hui une nouvelle étape est franchie : la didactisation des savoirs documentaires, symbolisée par l'ensemble des réflexions sur l'élaboration d'un curriculum pour l'éducation à l'information[36]. La nécessité de l'élaboration de ce curriculum est de plus en plus affirmée,

[36] Cf. à ce propos les travaux de la FADBEN, notamment les écrits de Pascal Duplessis et Ivana Ballarini-Santonocito.

notamment depuis les Assises nationales « Éducation à l'information et à la documentation » qui se sont tenues à Paris en mars 2003.

Face à la croissance exponentielle d'informations sur Internet, Joël de Rosnay préconise même une « diététique de l'information ». De la même façon que les pays riches sont confrontés à l'obligation de modérer leur alimentation face à une offre de nourriture pléthorique, il convient de pratiquer une diététique de l'information, « pratique essentielle pour survivre à la société de l'information et à la civilisation du tout-numérique » (Rosnay, 2006).
Et le conseiller scientifique auprès de la Cité des Sciences et de l'Industrie de pointer le paradoxe de l'emploi du terme "naviguer" sur Internet : en effet, « naviguer veut dire tenir un cap, tenir compte des courants, des vents, savoir hisser la voile au bon moment, savoir lire une carte, un sonar, un radar » (Rosnay, Jaillet, 1998). Or aujourd'hui les usagers des réseaux sont justement confrontés à un risque d'info-pollution, « nouvelle forme de pollution des cerveaux par l'excès d'information » (Rosnay, 2002), dans la mesure où grande est la difficulté de hiérarchiser l'information.
Dès lors il revient à l'enseignant de donner aux élèves les moyens de naviguer, de décrypter des cartes et de hiérarchiser l'information, en pratiquant une diététique de l'information.

Concrètement, pour pratiquer la diététique de l'information, Joël de Rosnay énonce cinq règles :

1. connaître et sélectionner les « bonnes » (sic) sources d'information ;
2. savoir utiliser les moteurs de recherche les plus performants ;
3. savoir stocker sur disque dur les informations recueillies pour ultérieurement les comparer avec d'autres, les exploiter ;
4. avoir un « réseau d'informateurs et d'amis » qui permet de comparer les informations et d'évaluer leur degré de pertinence ;
5. prendre en compte le contexte de production de ces informations pour mieux les enrichir ou les hiérarchiser (Rosnay, 2006).

Les "règles" énoncées par Joël de Rosnay font à nos yeux surtout appel à des compétences techniques, et reposent sur une conception mutualiste de la recherche

d'information. Il nous paraît ici complètement éluder la question des processus cognitifs individuels permettant à chacun d'opérer également des évaluations des informations recueillies.
Qui plus est l'emploi de certains termes fait écho, au regard de l'Information-documentation, à des problématiques complexes : il en est ainsi du qualitatif de « bonnes » sources d'informations qui englobe un champ d'appréciation fortement subjectif, mêlant sans distinction validité, fiabilité et pertinence.

3.1.2. … à l'éducation à l'information

Suite aux inquiétudes exprimées par les bibliothécaires et chercheurs en Sciences de l'Information face aux lacunes des usagers dans la maîtrise de l'information, le concept *information literacy*, extension de la notion de *literacy*, capacité à lire et à écrire, appliquée à l'information, apparaît au début des années 1970.
En 1995, l'OCDE[37] définit la *literacy* comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Citée par Endrizzi, 2006 : 01).

Il n'existe pas de traduction de ce terme en Français qui soit strictement fidèle au concept anglo-saxon, et d'ailleurs Anne Lehmans note même que la notion d'*info-lettrisme*, néologisme créé par la FADBEN en 1999[38], ne convient pas car « il porte une nuance d'élitisme qui est absente de l'*information literacy* » (Lehmans, 2007 : 26). Et Lehmans d'ajouter : « [l'*information literacy*] est sous-tendue par une conception humaniste et universaliste du droit à l'éducation qui va au-delà du lire et écrire pour suivre les évolutions d'une société dans laquelle l'information est devenue source de pouvoir, sans préjuger du degré d'expertise de son détenteur » (Lehmans, 2007 : 26).

Éric Delamotte souligne combien ce concept d'*information literacy* échappe à l'opposition entre le déterminisme technologique et le constructivisme social, en pointant la co-évolution de la technologie et de la société. « Cela permet de poser la question du régime

[37] Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
[38] 5ème Congrès national de la FADBEN, « Pour un élève info-zappeur ou info-lettré ? », Bordeaux, 1999.

dans lequel s'organise l'information et d'affirmer l'importance des approches qui analysent le document comme un objet, matériel ou immatériel, et qui en étudient la structure pour mieux l'analyser, l'utiliser ou le manipuler » (Delamotte, 2007 : 43).

Le concept d'*information literacy* correspond à une réflexion rigoureuse sur les capacités informationnelles nécessaires pour qu'un individu *lambda* puisse devenir un usager autonome de l'information.
L'*information literacy* recèle donc la capacité du sujet à maîtriser l'information pour pouvoir prendre de manière indépendante des décisions au sein de l'espace public. En effet, « l'information, dans sa quantité pléthorique, devient une source de pouvoir dans les mains d'une élite restreinte » (Lehmans, 2007 : 31).

Dès lors en 1989 l'American Library Association pose les fondements d'une pédagogie de l'*information literacy* dans le système éducatif, en conférant de surcroît un rôle central aux bibliothèques dans cette éducation : « 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 ».[39]
Si l'habileté technique ne garantit en aucun cas l'autonomie intellectuelle face à l'information, se pose de façon d'autant plus prégnante la question de la formation à l'*information literacy*.

En 1996 l'interassociation professionnelle ABCD (Archivistes, Bibliothécaires, Conservateurs, Documentalistes) publie un Manifeste intitulé « Pour une culture de l'information », dans lequel est appelée la mise en œuvre d'« une discipline à apprendre [pour] maîtriser les outils matériels et intellectuels de la culture de l'information et savoir les intégrer dans la vie au quotidien » (ABCD, 1996 : 22).

En ce sens Françoise Chapron nous invite à effectuer un « renversement de posture » : penser "culture de l'information" plutôt que "maîtrise de l'information". Cette dernière englobe les référentiels de compétences existants alors que la culture de l'information propose d'envisager un degré de compétence plus supérieur encore (Chapron, 2006).
Brigitte Juanals distingue en effet trois niveaux progressifs de compétences au sein de la culture informationnelle :

[39] American Library Association. *Presidential Communication on Information Literacy : Final report*. Chicago, ALA, 1989 : 01. Cité et traduit par Bernhard, 1998.

« - la maîtrise de l'accès à l'information, qui suppose une formation à l'information documentaire numérisée sur les plans technique et méthodologique : accès technique des dispositifs informatisés, évaluation, tri, utilisation efficace et critique de l'information ;

- la culture de l'accès à l'information qui, au-delà des compétences techniques et documentaires, suppose l'utilisation autonome, critique et créative de l'information, allant jusqu'à la production de savoir ;

- la culture de l'information (ou culture informationnelle[40]), ce troisième degré de compétence paraissant supposer un niveau de culture générale, une connaissance des médias, une prise en compte des considérations éthiques et une intégration sociale dépassant largement une compétence documentaire et informatique » (Juanals, 2003 : 24).

A partir de cette progression de compétences, nous pouvons situer les objectifs des démarches de formation actuellement mises en œuvre : au premier niveau, généralement, parfois au second. Le troisième niveau est atteint de manière très ponctuelle, le plus souvent lorsque les enjeux éthiques liés à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication sont envisagés. Françoise Chapron déplore de façon générale la « faible légitimité de l'éducation à l'information » qui selon elle explique l'absence de centration des formations documentaires sur le troisième niveau de compétences au sein de la culture informationnelle (Chapron, 2006).

Il est pourtant urgent de faire accéder chacun à la compréhension des phénomènes informationnels par une connaissance et une réflexion sur les processus de traitement, de diffusion et de circulation des informations de tous types, et les enjeux politiques, économiques, culturels qui y sont liés.

L'exigence se fait d'autant plus sentir qu'aujourd'hui les nouveaux outils de communication (les blogs, wikis, podcasts, notamment) investissent chacun d'une potentielle fonction de producteur d'information. Dès lors « le modèle du "chercheur d'information" à partir de sources assez stables et d'outils en nombre limité s'avère trop restrictif » (Chapron, 2006).

[40] Notons que Brigitte Juanals assimile « culture de l'information » et « culture informationnelle ». Une assimilation à laquelle ne souscrit pas Viviane Couzinet, qui distingue la « culture de l'information », vue comme une « culture commune à tout le monde », et la « culture informationnelle », qui est « référée à des théories, insérée dans une discipline scientifique qui reconnaît et que l'on reconnaît » (Couzinet, 2008 : 185).

D'aucuns se prononcent ainsi avec force pour une véritable "éducation à l'information", formalisée, progressive, et reconnue institutionnellement. Derrière ce terme se trouvent « les principes, les fondements, les méthodes et les outils d'intervention qui visent à construire, de la maternelle à l'université, un curriculum documentaire » (Étévé, 2005 : 491). On doit cette appellation à Edmir Perrotti, professeur en Information-Communication à l'université de Saõ-Paulo.
Le groupe de préparation des Assises de l'information-documentation en mars 2003 au Ministère de la Recherche adopte cette dénomination pour constituer une évaluation des formations en Documentation du primaire au supérieur. De ce projet est née une forte mobilisation de la communauté de chercheurs pour réfléchir de manière collégiale à l'élaboration d'un curriculum documentaire en Information-documentation.

Qu'entend-on par "Information-documentation" ?
Cette notion est largement utilisée aujourd'hui pour palier au caractère extrêmement réducteur du seul terme "documentation". Jean-Paul Metzger rappelle que l'Information-documentation est à la fois une activité et un objet d'étude et d'analyse : « Elle est d'abord une activité de service, qui est fondée sur des compétences et des savoirs, qui fait appel à un matériel et qui s'appuie sur une technologie. Elle est aussi un objet d'enseignement et de recherche, qui englobe les processus d'accès à la documentation et à l'information, et les mécanismes de leur traitement, les matériels et les techniques documentaires, les pratiques professionnelles et leurs lieux d'exercice » (Metzger, 2006 : 43).

Soulignons qu'aujourd'hui, l'approche « culture informationnelle » fait l'objet d'un dépassement supplémentaire, enrichie par un axe de recherche en plein essor portant sur la translittératie.

3.1.3. Évolution des pratiques de formation

Corollaires à la modification des conceptions de l'Information-documentation en milieu scolaire, les pratiques de formation documentaire évoluent.
Se multiplient les écrits témoignant d'un glissement de considération de l'Information-documentation, non plus comme un "outil d'enseignement", mais bien comme un "objet"

d'enseignement favorisant ainsi une réflexion "sur" et "autour" du document et de la technique, incluant des capacités cognitives et métacognitives (Maury, 2006).

Le bilan des formations documentaires mises en place a cependant fait apparaître des résultats mitigés, voire même décevants. En effet les formations (significativement désignées par des termes tels que « initiations », « cycles de formation ») se révèlent parcellaires, discontinues, ponctuelles. Généralement les apprentissages sont de nature méthodologique, et développés au service des disciplines (Chapron, 2006).
Dianne Oberg reconnaît que l'apprentissage par la recherche remet en question l'apprentissage traditionnel, celui-ci paraissant d'emblée plus rapide, plus rigoureux et structuré, organisé selon des programmes fixés au préalable. Il s'agit véritablement de changer complètement de modèle d'enseignement : passer d'un modèle centré sur la transmission des savoirs du maître à l'élève, dans une perspective descendante, à un modèle centré sur la démarche d'apprentissage.
La professeure d'université lance un plaidoyer pour une approche systématique de la recherche, laquelle assure une expérimentation multiple de la recherche, un apprentissage de la démarche globale, et surtout donne aux élèves la possibilité de prendre conscience de la transférabilité de cette approche à d'autres situations. Seule une telle approche peut permettre aux élèves de s'approprier la démarche de recherche et d'intégrer au fil du temps plusieurs stratégies de recherche collectives et individuelles (Oberg, 2004).

L'arrivée massive d'Internet dans les établissements scolaires n'est pas étrangère à ce nouveau regard porté sur la formation documentaire, et ses enjeux. L'outil de recherche numérique complexifie en effet la démarche de recherche documentaire, dans la mesure où la certification effectuée en amont dans le cas de l'édition papier doit être ici retracée par l'usager lui-même. C'est l'usager qui détermine la validation de l'information, et reconstitue le cheminement intellectuel qui l'a conduit jusqu'à l'information. Il s'agit de nos jours d'« apprendre à apprendre », c'est-à-dire non plus enseigner des techniques mais des méthodes pour opérer des relations entre les différents niveaux hiérarchiques de la connaissance (Rosnay, Jaillet, 1998).

Avec Internet, le document perd définitivement sa « transparence », pour reprendre le terme de Séraphin Alava, et s'impose à la conscience de chacun l'obstacle que peut constituer le vecteur d'information (Chapron, 2006).

Dès lors les compétences documentaires en jeu apparaissent essentielles à développer, et seule une formation au développement de ces compétences peut garantir leur acquisition.

Qu'entend-on précisément par "compétences documentaires" ?
L'emploi de ce terme témoigne de l'évolution des conceptions de la recherche documentaire et informationnelle : « Les compétences documentaires représentent la capacité dont dispose un individu de mobiliser rapidement, dans un contexte qui peut dépasser celui de la stricte documentation, les connaissances et les savoir-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 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, 2003 : 116).

Pour développer ces compétences documentaires et informationnelles, les professeurs documentalistes sont confrontés à de nouveaux questionnements, particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage de la recherche sur Internet. Il semble particulièrement intéressant – et ce sera d'ailleurs un angle d'analyse de notre recherche – d'observer avec précision les pratiques de formation et/ou les formations documentaires mises en place par les professeurs documentalistes, en situation formelle donc.

Dans le cadre d'un doctorat obtenu en 2005[41], Yolande Maury a étudié les pratiques ordinaires des professeurs documentalistes, en phase initiale d'éducation à l'information (6ème, 2nde). Pour cela elle a recueilli des données entre 2000 et 2002 dans quatre établissements de l'Académie de Paris, trois collèges et un lycée général. Elle y montre que l'apprentissage par l'action permet aux élèves d'entrer progressivement dans la pratique documentaire et informationnelle, et que le travail sur document représente le temps le plus important de l'éducation à l'Information-documentation.

[41] Yolande Maury est actuellement Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université d'Artois.

Grâce à son étude, elle distingue trois approches différentes, dont elle souligne la complémentarité effective plutôt qu'une opposition de pratiques et de conceptions : une approche instrumentale (où l'accent est mis sur les automatismes à acquérir), une approche informationnelle (ce sont les résultats en terme d'acquisition disciplinaire qui font l'objet de toutes les attentions), et une approche heuristique (où l'accent est mis sur la réflexion engagée sur la démarche et les savoirs à développer) (Maury, 2005).

Concernant plus précisément la prise en charge d'une formation à Internet en milieu scolaire, Vincent Liquète, quant à lui, repère trois registres d'action : l'interrogation des outils ; l'analyse des sites d'informations, notamment par l'adoption d'une stratégie d'analyse de contenu ; et le développement d'une « culture du doute » vis-à-vis de l'information trouvée sur Internet (Liquète, 2008).

Notons que cette évolution progressive des pratiques de formation à l'information a été accompagnée par des modélisations inspirées de modèles anglo-saxons. Nous pensons notamment au « Référentiel de compétences documentaires », outil de réflexion et de mise en pratique devenu une référence dans le monde de la documentation scolaire, porté en 1997 par la FADBEN[42] (FABDEN, 1997). Cet outil s'appuie fortement sur le modèle d'une recherche simple et linéaire appelé *Big Six Skills*, élaboré en 1986 par les américains Michael N. Eisenberg et Robert E. Berkowitz, qui est l'un des schémas les plus utilisés pour décrire les étapes de la recherche documentaire.

Plus récemment une part de la communauté scientifique en Sciences de l'Information et de la Communication, associée à des chercheurs en Sciences de l'Éducation, s'est mobilisée autour de l'élaboration d'un *Curriculum* documentaire, lequel permettrait une mise en œuvre effective et généralisée d'une progression des apprentissages cognitifs informationnels et documentaires, et le développement chez les élèves tout au long de leur scolarité d'une culture de l'information.

[42] Fédération des Professeurs documentalistes de l'Éducation Nationale, anciennement Fédération des Associations des Documentalistes-Bibliothécaires de l'Éducation Nationale.

Parallèlement à cette centration sur la notion de didactique documentaire – sans nul doute liée à l'évolution du statut du document dans l'enseignement[43] – un courant se dessine, celui de l'Éducation à / par l'Information (Liquète, 2008). La démarche adoptée est ici sensiblement différente, puisque selon une approche « éducationnelle » (Maury, 2005), il s'agit de s'appuyer notamment sur les centres d'intérêts des apprenants, et d'analyser l'information dans ses contextes sociaux, politiques, économiques et culturels.

C'est dans ce même esprit que se situent les travaux menés par l'ERTÉ Culture informationnelle et Curriculum documentaire, créée en juillet 2006 à l'Université Charles de Gaulle – Lille III, sous la direction du Professeur Annette Béguin-Verbrugge. L'Équipe de Recherche en Technologie Éducative regroupe enseignants chercheurs, formateurs, professionnels de l'information, doctorants et acteurs institutionnels, tels la FADBEN, le SCEREN[44], FORMIST, URFIST.

Il s'agit d'identifier et observer les conduites et la mise en œuvre de représentations liées aux pratiques sociales ordinaires d'information, mais aussi de décrire et modéliser les formats de connaissances mobilisés par les apprenants, dont les "savoirs cachés" associés aux cursus existants, savoirs scolairement "pertinents" mais restés jusque là inutilisés ou minorés. Cette étude passe aussi par la mise en évidence des ressources cognitives sollicitées dans les opérations documentaires.

Notre travail de recherche s'inscrit pleinement dans la thématique de recherche de l'ERTÉ dans la mesure où nous souscrivons à la volonté d'envisager les pratiques documentaires et informationnelles dans leur contexte social et institutionnel, en prêtant une grande attention aux représentations des acteurs, qu'il s'agisse des élèves, des étudiants, des parents, des enseignants, des professionnels de l'information.

Différentes recherches sont menées au sein de l'ERTÉ, explorant des champs et lieux d'observation divers : l'école maternelle (étude de cas des pratiques documentaires dans un établissement), l'université (usages du Service Commun de Documentation ; pratiques documentaires dans les disciplines et affiliation intellectuelle), mais aussi le second degré (observation des pratiques de recherche d'information lors des formations documentaires au

[43] Le document, simple support de cours dans les années 1950, est devenu depuis la fin des années 1980 un objet d'enseignement.
[44] Services Culture, Éditions, Ressources pour l'Éducation Nationale.

CDI ; usage des TIC au collège et au lycée). Une piste de recherche porte également sur le vocabulaire documentaire employé dans le second degré, et a pour but de mesurer le hiatus entre le langage manipulé et le langage prescrit.

Notre projet de recherche s'inscrit donc dans les axes de recherche de l'ERTÉ, confrontant représentations et savoirs venant du milieu familial et social quotidien des élèves de collège, et les savoirs que les professeurs documentalistes, également porteurs de représentations sur les pratiques non formelles des élèves, essaient de leur inculquer de manière systématique et raisonnée.
Notre souci est de mieux identifier les connaissances médiatiques et techniques que les élèves développent en dehors de l'école pour les prendre comme appui dans les formations documentaires, et éviter ainsi qu'elles ne viennent en quelque sorte contrarier les apprentissages documentaires mis en place de manière formelle.

3.2. Une approche orientée-interactions

Le regard que nous souhaitons adopter pour cette recherche nécessite que soit dépassé le strict paradigme de l'approche orientée-usager, laquelle réduit la perspective et conduit à négliger des aspects fondamentaux de la construction du sens.

3.2.1. Une nouvelle centration de regard

L'approche orientée-usager est née en réaction à la tradition bibliothéconomique consistant à centrer son intérêt sur la collection et le service fourni. Cette approche orientée-émetteur – appelée aussi approche orientée-expert en bibliothéconomie – considère l'usager comme extérieur au système, amené par conséquent à subir les structures et les règles définies en amont. On distingue deux types d'approches orientées-émetteur : l'approche orientée-intermédiaire (orientée documentaliste, bibliothécaire) et l'approche orientée-système (orientée institution, bibliothèque, document) (Le Coadic, 2001).
Cette approche orientée-expert a guidé le développement des normes pour les bibliothèques publiques historiquement ; elle constitue l'approche la plus utilisée aux États-Unis.

L'application directe de l'expertise professionnelle est le critère permettant de juger la qualité du système d'information mis en place. L'accent est donc mis sur les normes en vigueur au sein de la communauté professionnelle.

La critique de l'approche orientée-expert se déploie autour de l'absence de l'usager dans le processus d'évaluation des systèmes.
Par opposition, l'approche orientée-usager propose un changement de regard radical, en plaçant l'usager au cœur du système d'information, et en attirant l'attention sur le comportement de ce dernier, ses attentes, besoins et autres préoccupations. Un grand intérêt est en effet conféré aux besoins réels de l'usager et à son environnement social. Parmi les questionnements des chercheurs, on relève notamment le souci de comprendre la façon dont l'usager définit et formalise son besoin d'information.[45]
Cette nécessité de connaître l'usager en relevant les traces de son activité s'accompagne aussi d'un intérêt aux discours que l'usager tient sur son activité, et ce afin d'améliorer la gestion globale du service.

Cette orientation apparaît mentionnée clairement pour la première fois aux États-Unis, à l'Université de Washington, en 1991, dans le plan de développement des bibliothèques. Y sont décrites les étapes qui doivent être effectuées lors de la configuration d'une bibliothèque orientée-usager (en anglais : *user-centered library*) (Le Coadic, 2001).
Cette approche nouvelle centrée sur la prise en compte des usagers apparaît également très clairement au sein des différentes réflexions menées par la Communauté Européenne sur la place du public dans les appels d'offres (Le Coadic, 2001).

3.2.2. Limites de l'approche orientée-usager

L'approche orientée-usager a eu le mérite inestimable de proposer un changement de regard sur la place de l'usager au sein d'un système d'information. Dès lors ont été étudiés avec grand soin les besoins, les pratiques et les conceptions des usagers de l'information.

[45] LE COADIC, Yves-François (1998). *Le besoin d'information : formulation, négociation, diagnostic*. Paris : ADBS, 191p. (Sciences de l'Information).

Cependant le paradigme de l'approche orientée-usager nous semble aujourd'hui nécessaire à dépasser pour que soit considéré avec davantage de profondeur le processus informationnel. Notre sujet de recherche impose ce dépassement avec force.

En effet, nous souhaitons adopter une démarche de recherche englobant deux types d'acteurs – les élèves de 6ème et les professeurs documentalistes –, l'environnement informationnel commun dans lequel ces différents acteurs évoluent – le CDI –, et les systèmes de représentation des uns et des autres, inter-agissant lors d'un acte d'enseignement-apprentissage.

En ce sens nous rejoignons le courant de l'Éducation à/par l'Information, analysant l'individu au sein de son contexte social, culturel, politique et économique. Les élèves et les professeurs documentalistes ayant participé à notre enquête sont considérés dans un cadre commun d'activité, dont nous étudions les conditions d'installation et d'équilibre. Les interactions entre ces deux types de protagonistes sont déterminantes pour la compréhension des pratiques formelles et non formelles, et des systèmes de représentation qui inter-agissent.

Nous considérons donc essentielle une approche orientée-interactions qui prête attention aux interactions entre les acteurs inscrits dans un système défini.

En cela nous nous inscrivons dans la perspective interactionniste telle qu'inspirée à la fin des années 1930 par le psychosociologue George H. Mead et les travaux sociologiques de l'École de Chicago. En remettant en cause le principe de causalité linéaire, l'interactionnisme marque une rupture avec le positivisme. Pour accorder une place centrale aux interactions sociales, la démarche interactionniste s'accompagne d'une méthodologie qualitative qui privilégie l'observation de terrain (Koening, 2006).

L'étude des pratiques et des imaginaires de la recherche d'information sur Internet nous invite à considérer cette activité informationnelle comme associée à des trames d'échanges symboliques et culturelles. L'individu, en prise avec le processus de recherche d'information, essaie de construire sa zone de sens, sa réalité, à partir de ses expériences et socialisations vécues en fonction d'objectifs.

Afin de considérer le processus informationnel dans toute sa complexité, il nous revient de dépasser fermement l'approche orientée-usager. La relation sujet-objet ne peut en effet suffire à expliquer les pratiques et les imaginaires individuels, car l'individu manipule l'objet dans un système de relations sociales qui oriente son appréhension de l'outil.

Selon une approche pragmatique, la parole des interrogés constitue d'ores et déjà une forme d'action à travers laquelle ceux-ci agissent, ou plutôt interagissent (Kerbrat-Orrechioni, 2008), en tissant des relations entre eux, mais aussi en tissant un lien avec l'espace dans lequel ils évoluent et nomment les objets. Dans la lignée de la tradition psychosociologique de la communication, vue comme expression, interaction et influence, nous nous engageons à analyser les manifestations cognitives, émotives et comportementales dont les acteurs observés font preuve lors du déploiement de pratiques informationnelles, formelles et non formelles. A travers les échanges communicationnels mis en œuvre au sein du cadre commun d'activité élèves et enseignants interagissent et s'interinfluencent.

Viviane Couzinet nous enjoint même à aller encore plus loin, en dépassant l'approche orientée-usager pour adopter ce qu'elle nomme une « approche orientée-initié ». Une approche qui considèrerait l'élève ou l'étudiant non comme un simple « usager de l'information », mais comme un « initié à la culture de l'information » (Couzinet, 2008 : 185). L'opération de ce passage déterminant suppose que la didactique des savoirs informationnels soit pleinement opérationnelle, proposant à l'apprenant des contenus en Sciences de l'Information et de la Communication transmis par un professionnel, « *information literate* », détenteur d'une « culture informationnelle », c'est-à-dire d'un ensemble de savoirs spécifiques référés à des théories scientifiques conscientisées (Couzinet, 2008 : 185).

HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

A l'issue de nos réflexions épistémologiques, nous rejoignons le positionnement de Jean-Claude Sallaberry qui explore le lien entre geste et représentation, refusant l'opposition classique entre représentation (accusée d'évanescence) et connaissance (qui serait durable) (Sallaberry, 2005). Si une conception traditionnelle du lien entre représentation et action affirme que la première précède la seconde, les travaux de Varela suggèrent une boucle perception-action.

La pratique se situe à l'articulation entre niveau logique collectif – dans la mesure où elle s'insère dans une culture, sociétale, ou plus restreinte, professionnelle, par exemple – et niveau logique individuel – elle a incontestablement un aspect personnel. Elle est ainsi liée de façon étroite à des représentations.
C'est en ce sens que Jean-Claude Sallaberry propose de considérer qu'« une pratique constitue un composite comprenant des actions, les représentations de ces actions, ainsi que les liens qui les unissent » (Sallaberry, 2006 : 12).

Dès lors, au regard de notre objectif de recherche, nous formulons les hypothèses suivantes, déclinées en sous-hypothèses auxquelles correspondent des observables sur le terrain[46]...

HA Une intention écologique

H A1 L'environnement dans lequel le sujet instaure sa relation à l'outil de recherche numérique prédispose à des attitudes, des conceptions, etc.

H A1 a Les pratiques développées dans la sphère non formelle ont pour leurs acteurs une légitimité reconnue. C'est pourquoi nous préférons employer le terme "non formel" à celui – répandu – d'"informel" qui symbolise un point de vue légitimant, institutionnel, sur la question.

[46] Les codes utilisés pour désigner les hypothèses seront réinvestis lors de la présentation du protocole de recherche, au sein du Chapitre 3 de cette même Partie 1, et de la Conclusion générale de ce travail. Pour une présentation synthétique des hypothèses, sous forme de cartouches, le lecteur est invité à se reporter au Volume 2, Annexe p. 03.

Observable : attention portée au discours tenu par les acteurs sur leurs pratiques non formelles, la manière dont ils les considèrent.

H A1 b Le positionnement d'Internet dans la sphère familière induit la conception que l'adolescent développe de la recherche d'information numérique.

Observable : recueil du "dire sur" les pratiques non formelles de recherche sur Internet développées au sein de la sphère familière, ainsi que sur la considération d'Internet.

H A1 c Le milieu familial dans lequel évolue l'adolescent ("familial" à prendre au sens écologique, et non sociologique du terme) engage des observations différenciées en matière de familiarisation à l'outil, mais également de construction d'un sentiment d'expertise personnel.

Observable : comparatif selon les établissements, susceptibles de révéler un "effet-établissement". Il sera d'autant plus intéressant de pointer les éléments de divergence et ceux qui apparaissent permanents, quel que soit l'établissement concerné.

H A1 d De nombreuses études soulignent l'aspect générationnel des liens créés grâce à Internet. Nous pensons qu'une circulation d'expertise entre pairs permet aux adolescents de mutualiser leurs expériences de recherche, et leurs connaissances et compétences en matière de recherche numérique.

Observable : relations entre pairs lors d'une situation de recherche au CDI, outre les discours tenus par les interrogés lors des entretiens individuels.

H A1 e L'adolescent modifie sa démarche ordinaire de recherche en fonction du lieu dans lequel il est amené à déployer ses "arts de faire". Nous pensons notamment observer des tactiques de détournement, ou de contournement, des règles prescrites au sein du CDI.

Observable : ressorts de la démarche ordinairement adoptée par l'adolescent (telle que déclarée lors des entretiens) ; problématique du lieu posée, afin d'en évaluer le degré d'influence sur la pratique non formelle ; observation des tactiques de détournement lors de situations de recherche sur Internet au CDI.

H A1 f Le CDI, en tant que lieu institutionnel, influence la démarche de recherche de l'élève, qui développe du lieu – et de la recherche sur Internet en ce lieu plus précisément – une conception déterminante.

Observable : mise en lumière des représentations développées sur le centre de ressources, lors de l'interrogation sur la démarche de recherche adoptée ; questionnement de

l'influence des règles d'accès à Internet et prescriptions d'usages sur les choix d'actions de l'élève.

H A1 g Les pratiques non formelles développées par les adolescents hors l'école se heurtent aux pratiques prescrites au CDI, ce qui conduit à une séparation très nette des pratiques en fonction des contextes dans lesquels elles s'inscrivent.

Observable : distorsion révélée lors des entretiens ; nécessité de cerner les éléments transmis formellement dans les pratiques non formelles ; degré possible de déploiement par les élèves de leurs "arts de faire" au CDI, et les tactiques qu'ils mettent en place pour ce faire.

H A2 La problématique de l'action située suppose que soit posé le sens de l'action d'enseignement mise en place.

H A2 a La situation d'enseignement-apprentissage fait l'objet en amont d'une planification rigoureuse par l'professeur documentaliste, à tel point que le contexte social et familial de l'apprenant, pourtant structurant sa relation à l'outil de recherche numérique, est éludé partiellement.

Observable : processus d'élaboration de la séquence pédagogique mise en place : critères de délimitation du contenu envisagé, modalités d'enseignement envisagées, appréhension de la situation d'enseignement...

H A2 b La volonté de planification de la situation d'enseignement-apprentissage sur Internet comprend le risque de décontextualiser la situation d'apprentissage pour l'élève. La place accordée à l'expression par ce dernier de ses besoins et pratiques non formelles est réduite.

Observable : interactions enseignant-enseignés durant les séances pédagogiques ; interrogation des élèves par le professeur documentaliste sur leurs pratiques non formelles de recherche sur Internet.

H A2 c Il existe une tension entre une volonté écologique de l'enseignant et le cadre normatif dans lequel il construit son action d'enseignement. Dès lors, l'intention éducative de l'enseignant risque fort de ne pas être perçue par l'élève. La question du sens conféré par l'élève à l'action d'enseignement-apprentissage se pose ici. Il y a pour nous écart entre l'intention éducative du formateur et le sens de l'action éducative perçu par l'apprenant.

Observable : écart entre le discours tenu par les professeurs documentalistes interrogés et les pratiques formatives observées ; construction du sens de l'action éducative révélée par les élèves interrogés.

H A2 d Le « coût subjectif » – tel que défini par Yves Clot (Clot, 1998) – est très important pour l'élève qui doit intégrer les buts du prescripteur, mais ne réalise pas forcément ses buts personnels à travers la formation dispensée.

Observable : questionnement des élèves sur le sens de l'action d'enseignement-apprentissage, et l'utilité ressentie au regard de leurs besoins préalablement formulés (donc problématique des horizons d'attente).

H A2 e Les concepts spontanés construits par les adolescents dans leur rapport quotidien au monde ne font pas suffisamment l'objet d'une verbalisation lors des interactions avec l'enseignant, qui impose les connaissances scientifiques (concepts non-spontanés) sans effectuer de lien précis entre ces deux sphères de conceptualisation. L'attention portée aux concepts (Internet, réseau...) est moindre au regard d'une préoccupation liée à des objectifs procéduraux.

Observable : évaluation de la zone proximale de développement définie par l'professeur documentaliste pour permettre à l'élève de recourir à ses schèmes de pensée pour les faire fonctionner sur de nouveaux objets, et atteindre un degré de conceptualisation supérieur ; contenus enseignés.

HB Individus sociaux et acteurs de l'institution scolaire

H B1 Parce qu'il est un objet socialement partagé, Internet est porteur d'imaginaires communs et source de pratiques sociales convergentes. Une dichotomie s'opère entre les discours exprimés par les adolescents et adultes de notre étude, en tant qu'individus sociaux, influencés par les représentations et pratiques véhiculées dans la société, et les discours et pratiques observés chez ces mêmes individus, également élèves et enseignants, acteurs d'une institution scolaire qui leur confère un rôle situé.

H B1 a Internet a investi les pratiques ordinaires de recherche de tous, et en ce sens des outils sont utilisés par chacun, quel que soit son statut dans le monde scolaire. C'est le cas du moteur de recherche *Google* qui donne globalement satisfaction à ses utilisateurs.

Observable : discours portés par les élèves comme les professeurs documentalistes sur les outils de recherche qu'ils utilisent fréquemment sur Internet : qualificatifs donnés au moteur de recherche Google *; compréhension des raisons de la "satisfaction" due à l'utilisation de cet outil.*

H B1 b Nous émettons l'hypothèse d'un conflit intra-personnel fort chez l'professeur documentaliste, en déséquilibre entre ses habitudes sociales spontanées en matière de recherche sur Internet et le discours prescriptif qu'il pense devoir relayer en tant qu'acteur formateur du milieu de l'éducation.

Observable : outil de recherche utilisé dans leur sphère familière par les professeurs interrogés ; discours tenu sur cet outil lorsqu'ils en envisagent l'exploitation au sein du milieu scolaire.

H B1 c Une telle tension entre son habitude personnelle et son statut institutionnel peut conduire à des discours d'autant plus prescriptifs face aux élèves de la part de l'professeur documentaliste.

Observable : discours tenus lors des séances d'enseignement-apprentissage sur l'outil de recherche numérique ; prescriptions formulées.

H B1 d Cette torsion accentue la perception par les élèves adolescents de l'existence de "deux Internet" (Piette, 2005) différenciés, situés, et ne favorise pas les "ponts" entre les pratiques.

Observable : discours tenus par les élèves sur le discours des professeurs documentalistes.

H B2 En tant qu'objet social et objet d'enseignement-apprentissage, Internet conduit à une reconfiguration des considérations et relations enseignant-enseignés.

H B2 a Chacun, adolescent comme adulte, développe face à Internet un sentiment d'expertise. Le degré d'expertise que les élèves se reconnaissent en matière de recherche sur Internet influence de manière prégnante la réceptivité dont ils font preuve face aux discours des enseignants sur Internet, mais également leurs propres horizons d'attente dans la perspective de la formation à Internet.

Observable : discours tenus par les élèves portant sur l'auto-évaluation des recherches personnelles menées sur Internet ; expression des horizons d'attente de formations, en lien avec le sentiment d'expertise personnel développé.

H B2 b Il existe un va-et-vient entre les degrés d'expertise que les deux types d'acteurs se reconnaissent en matière de recherche sur Internet, va-et-vient qui configure en grande partie l'appréhension – en amont – et l'appréciation – en aval – de la séquence pédagogique consacrée à Internet.

Observable : manière dont les professeurs documentalistes et les élèves appréhendent et évaluent la situation de formation à Internet ; attitudes des uns et des autres lors des séances pédagogiques observées.

H B2 c Le vocabulaire technique est socialement répandu (réseau, logiciel, moteur de recherche, site...). Cependant il y a écart entre les savoirs réellement développés par les enseignants et leur maîtrise de ces concepts, et les connaissances déclarées par les élèves qui témoignent d'une faible conceptualisation. Le fait, pour les adolescents, d'employer une terminologie qui porte en elle une image de sérieux constitue un point de résistance lors de l'apprentissage du concept.

Observable : emploi des termes techniques, et définition donnée à ces termes par les interrogés ; capacité à expliquer un concept après la formation à Internet (réaménagement de la structure cognitive).

HC Inter-relations imaginaires-pratiques

H C1 Les pratiques de recherche des élèves sur Internet et les pratiques formelles prescrites par les professeurs documentalistes sont étroitement liées à leurs imaginaires d'Internet, et du processus de recherche d'information numérique.

H C1 a Les pratiques non formelles de recherche développées par les élèves témoignent de l'intégration de mythes liés à la technique, mythe de la connaissance universelle, et confiance dans l'objet technique avec une relation proche de la religiosité, notamment.

Observable : attention portée à l'imaginaire socio-discursif, qui permet à l'individu de structurer sa relation à Internet.

H C1 b Une relation de connivence existe entre l'élève et le moteur de recherche familier. Prédomine le sentiment d'une démarche "naturelle" faisant appel à l'intuition.

Observable : outre les discours tenus par les interrogés sur le moteur de recherche familier, étude des requêtes formulées spontanément par les élèves en situation de recherche libre sur Internet.

H C1 c Le professeur documentaliste prescrit une démarche documentaire qui donne un éclairage à la fois sur sa conception d'Internet au sein du « régime intermédiatique » (Jeanneret, 2001b), et sur son imaginaire des pratiques non formelles des élèves en matière de recherche sur Internet.

Observable : analyse de la démarche documentaire prescrite par l'enseignant, et discours tenu par ce dernier pour justifier cette démarche.

H C1 d Les professeurs documentalistes effectuent une forte hiérarchisation entre les supports, le support papier étant érigé en "support de référence". Nous doutons que les élèves partagent cette chaine de validation.

Observable : discours des professeurs documentalistes sur les supports d'information ; comprendre les mécanismes cognitifs et/ou culturels conduisant à cette hiérarchisation ; question du recours préférentiel à un type de support chez les élèves.

H C2 Les imaginaires que les professeurs documentalistes ont développés en ce qui concerne les pratiques de recherche des élèves sur Internet structurent de manière déterminante la situation d'enseignement-apprentissage qu'ils mettent en place.

H C2 a Les professeurs documentalistes développent des visions extrêmement négatives des comportements de recherche des élèves.

Observable : attention portée au discours tenu par les professeurs documentalistes sur les pratiques non formelles de recherche développées par les élèves sur Internet.

H C2 b Ces représentations négatives conduisent à la mise en place d'une situation d'enseignement-apprentissage au caractère normatif et prescriptif fort.

Observable : situation d'enseignement-apprentissage observée ; discours tenus aux élèves en situation d'enseignement à propos de la recherche sur Internet.

H C2 c L'appréhension de la formation à Internet par le professeur documentaliste diffère sensiblement par rapport à son appréhension des autres séquences de sa progression documentaire en 6ème. Cette appréhension différenciée est liée à ses

représentations des relations que les élèves entretiennent avec Internet en tant qu'outil de recherche.

Observable : préparation de la séquence de formation à Internet ; comparatif dans les discours tenus entre cette formation et les autres de la progression ; lien avec les discours sur les représentations des pratiques non formelles de recherche.

H C2 d Dans la mesure où la formation laisse peu de place à la verbalisation par l'élève de ses représentations initiales, la réduction du "flou conceptuel" supposé parait improbable. On peut même craindre une accentuation de ces lacunes conceptuelles par l'émergence de nouveaux concepts non explicités et surtout non reliés aux autres.

Observable : comparaison entre les définitions conceptuelles données par les élèves avant la formation, et celles construites après la formation (concepts-clés d'une formation à Internet : Internet, moteur de recherche, particulièrement).

Considérons toutefois ces hypothèses avec prudence. Une hypothèse n'est en effet « qu'une conjecture douteuse mais vraisemblable par laquelle l'imagination anticipe la connaissance » (Carbonnel, 1995 : 169).

Parce qu'elle est élaborée à partir d'éléments rapidement pensés comme significatifs, l'hypothèse doit être validée, et pour cela confrontée au réel.

Chapitre 2

Considérations méthodologiques

Le recueil d'informations se définit comme « le processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès des sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation de la même situation, dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis, et qui donne des garanties suffisantes de validité » (De Ketele, Roegiers, 1993 : 16).

Avant de définir le protocole de recherche, nous avons mené une importante réflexion sur les choix de recueil de données qui s'offraient à nous. Choix nombreux, impliquant chacun des interventions, positionnements et modalités d'interprétation bien spécifiques. Choix qui ne peuvent donner lieu à des décisions assumées qu'après une analyse rigoureuse des différentes méthodologies, avec toujours à l'esprit une conviction : ce n'est pas le choix de la méthodologie qui doit orienter la recherche, mais bien le regard que l'on souhaite porter sur notre objet d'étude qui détermine la méthodologie de recueil de matériau.

Nous avons rapidement opté pour l'adoption d'une démarche de recherche qualitative, laquelle nous a paru d'emblée la plus adaptée à notre objet d'étude (Section 1). Nous avons ensuite questionné avec beaucoup d'attention les méthodologies propres à l'observation (Section 2), et à l'entretien (Section 3).

1. Quelle démarche en adéquation avec notre objet d'étude ?

Il existe deux catégories principales d'enquêtes, différenciées selon la façon dont elles collectent les données : le questionnaire, qui consiste à prendre la mesure du phénomène social étudié, et l'entretien, qui exige des savoir-faire relationnels importants (Philogène, Moscovici, 2003).

Non seulement le chercheur doit se poser la question de la faisabilité de la méthode d'enquête pour son étude, mais aussi se pose de façon prégnante la question du temps imparti pour effectuer cette recherche, une donnée qui influe nécessairement sur la méthode de collecte de données envisagée.

N'oublions pour autant pas de souligner que, quelles que soient les décisions et les contraintes ayant conduit à l'adoption d'une démarche de recherche, celle-ci est avant tout empreinte de doute. Le doute du chercheur quant à sa méthode est permanent lors d'un travail de recherche. Il n'entrave cependant en rien son avancée. Au contraire il s'agit à nos yeux d'un doute profondément constructif car il enjoint le chercheur à toujours porter un regard réflexif critique sur son travail, et à mettre à distance son objet d'étude.

1.1. Étudier des représentations en lien avec des pratiques situées : implications méthodologiques

Notre travail de recherche porte sur un objet d'étude complexe à étudier : les représentations et imaginaires d'Internet, de la recherche sur Internet, en lien avec des pratiques documentaires situées, ce qui n'est pas sans impliquer des enjeux particuliers pour le recueil de données.

1.1.1. Spécificités de notre objet d'étude

Dans le domaine de la recherche, les représentations peuvent être étudiées au travers des productions individuelles mais aussi des discussions collectives. Une représentation

sociale est en effet l'ensemble des pensées et des sentiments exprimés verbalement ou par le comportement manifeste d'acteurs qui forment l'objet d'un groupe social.
Nous souhaitons confronter ces représentations émergentes aux pratiques constatées, non formelles notamment. Ces pratiques tacticiennes au sens de Certeau doivent être observées de manière fine lors de notre investigation, confrontées à des pratiques prescrites. Toutefois la distinction effectuée par Certeau entre le "fort" et le "faible" suppose dans l'action une conscience de soi, de ses moyens et de ses ressources (Certeau, 2004) : ces termes sous-tendent que le stratège et le tacticien aient pleinement conscience de leur "position". Cette omniprésence de la conscience de l'activité nous paraît sujette à caution : les travaux sur l'activité montrent en effet que des éléments notables de l'activité échappent à la conscience, à la verbalisation.

Prendre en compte les représentations dans la recherche, c'est quoi qu'il en soit tenter d'assurer l'articulation entre les idées et les faits, les intentions et les pratiques. On s'attachera donc lors de la mise en place de méthodologies spécifiques visant à étudier les représentations en œuvre, à assurer le lien entre représentations, discours, pratiques et valeurs.
C'est pourquoi dès le début de notre recherche, nous avons eu l'intention de faire largement appel aux techniques d'analyse qualitative, privilégiant les questions ouvertes au questionnaire fermé, rigide et précodé, souhaitant porter notre attention sur le déroulement et les articulations du récit des interrogés, mais aussi sur les ruptures et/ou les silences émaillant leurs discours.

Pour notre recherche, il nous paraissait extrêmement enrichissant de faire verbaliser par le sujet sa représentation d'un objet, d'un concept, et de favoriser ensuite la confrontation de son système de représentation avec d'autres systèmes de représentation. En effet, lorsque le sujet est amené à expliquer à un tiers sa conception, il donne certes à connaître sa propre représentation de l'objet, mais il dévoile également à l'autre une représentation de lui en tant que sujet.
Intéressante perspective, donc, de produire une représentation individuelle dans un cadre social, car la représentation voit alors son statut modifié en profondeur : d'intérieure, la représentation devient extérieure au sujet, donc à la disposition de la réception sociale. Favoriser lors de la recherche une confrontation ouverte du système de représentation des

interrogés permet non seulement d'affirmer des positionnements, mais aussi de conduire à une éventuelle modification de la représentation, dans la mesure où le sujet éprouve le besoin d'appartenir à un groupe de référence et de ne pas révéler des représentations trop éloignées de la doxa (Sallaberry, 1996).

1.1.2. Projection représentationnelle du chercheur dans la recherche

La confrontation des systèmes de représentation lors de cette recherche ne doit pas faire oublier qu'un autre jeu de représentations est également à l'œuvre dans le processus d'investigation : le système de représentation du chercheur lui-même.

Dans son ouvrage *Les ficelles du métier*, le sociologue américain Howard S. Becker propose sur ce point une réflexion qui nous a particulièrement intéressée. Il signale que tout chercheur, avant même de débuter sa recherche empirique, développe nécessairement une représentation, une image mentale de la sphère de vie qu'il souhaite étudier. C'est cet ensemble de représentations qui détermine au départ les premières hypothèses de recherche, mais aussi les moyens que le chercheur va élaborer pour vérifier ses hypothèses (Becker, 2002).

Et le sociologue de déculpabiliser en quelque sorte le chercheur que nous sommes : éviter la construction d'une représentation est impossible et peu importe l'exactitude de cette dernière ; l'essentiel est de chercher à vérifier la pertinence de l'image mentale construite par rapport à la réalité observée (Becker, 2002).

1.2. Le choix de la recherche qualitative

D'ores et déjà, concernant l'analyse des pratiques, la méthode statistique ne nous a guère paru opportune dans la mesure où « est compté *ce*[47] qui est utilisé, non les *manières*[48] de l'utiliser » (Certeau, 2004 : 58).

Nous rejoignons pleinement l'opinion de Michel de Certeau, exposant l'incapacité de la méthode statistique à saisir la « forme » des pratiques : « elle repère les éléments utilisés, et

[47] Souligné par l'auteur.
[48] Idem.

non le "phrasé" dû au bricolage, à l'inventivité "artisanale" […] elle laisse hors de son champ la prolifération des histoires et opérations hétérogènes qui composent les patchworks du quotidien » (Certeau, 2004 : XLV).

Ainsi, pour accéder aux pratiques usuelles et aux représentations ordinaires des sujets, seule l'étude de terrain constitue une approche pertinente. Il s'agit, par ce contact prolongé du chercheur avec la population choisie pour étude, de prendre en compte le contexte d'existence des sujets et de pouvoir cerner les actions spontanément produites et les interactions éventuelles entre les différents acteurs sociaux.

Notre intérêt s'est rapidement cristallisé sur la recherche qualitative, dont les données sont constituées de traces matérielles revêtant une forme discursive. En effet toute donnée qualitative exprime un rapport de sens inscrit dans le contexte du recueil. Dès lors, inévitablement, « ses contours sont flous, sa signification est sujette à interprétation et est inextricablement liée à son contexte de production, à sa valeur d'usage ainsi qu'à son contexte d'appropriation » (Paillé, Mucchielli, 2003 : 20).

1.2.1. Une motivation fondamentalement épistémologique

La recherche qualitative ne se caractérise pas par des techniques particulières mais bien plutôt par des postures épistémologiques privilégiant l'expérience et le point de vue des acteurs sociaux. Cette démarche de compréhension a longtemps été mal perçue, peu légitimée sur le plan scientifique.

C'est dans un contexte de critique sociale forte, en raison des conditions de vie subies alors par une partie de la population, que la recherche qualitative est née aux Etats-Unis. Les problématiques sur lesquelles se penchent les chercheurs – pauvreté, immigration, criminalité – et surtout la manière dont ils les conçoivent, nécessitent d'autres techniques que la traditionnelle analyse statistique.

C'est ainsi que dans les années 1920-1930, les chercheurs de l'École de Chicago utilisent lors de leurs travaux de recherche sur la déviance, l'immigration ou encore la pauvreté, des méthodologies telles que celles de l'observation participante, l'entretien en profondeur et l'analyse de documents personnels (Anadon, 2006).

Jusque dans les années 1960, au sein de la recherche scientifique française, les méthodes qualitatives souffrent assurément d'un manque de considération, lié à un regard extrêmement centré sur les méthodes empruntées aux sciences dures et naturelles. Depuis les années 1980, les méthodes qualitatives se voient pleinement considérées, comme en témoigne d'ailleurs l'abondance de littérature sur le sujet, s'attachant à en formuler les règles et à en assurer la légitimité (Jodelet, 2003a).

Il est pour nous évident que seule la démarche qualitative garantit une saisie d'un phénomène dans toute sa complexité, dévoilant ses significations au sein du monde social[49].
L'analyse qualitative prend d'ailleurs sa source dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive, postulant le principe de l'intercompréhension humaine : tout homme peut accéder au ressenti et au vécu d'un autre homme (Paillé, Mucchielli, 2003).
Toute recherche qualitative est ainsi mue par la volonté de *comprendre*. Si cette recherche de significations est tout aussi permanente dans toutes les activités humaines ordinaires, seul un processus de contextualisation peut permettre d'enclencher le processus de signification du phénomène étudié. Un phénomène n'existe pas en soi, il existe en tant qu'il est inscrit et identifié au sein d'un contexte le délimitant, le caractérisant et le particularisant (Paillé, Mucchielli, 2003).

La recherche qualitative se caractérise donc en premier lieu par une grande attention portée à l'émergence et au déroulement spontané d'un phénomène.
En ce sens, elle se différencie nettement de l'expérimentation dans laquelle le chercheur crée les conditions favorables à la provocation d'un phénomène. L'approche qualitative, au contraire, suppose de ne pas intervenir sur le cours des choses observées, et de ne pas contraindre le sujet par des questions fermées lors d'un entretien.

1.2.2. La centration du chercheur en question

Faire le choix de la recherche qualitative, pour le chercheur, c'est faire le choix d'un apprentissage spécifique, complexe.
Denise Jodelet le reconnaît : « Dans la recherche qualitative le chercheur est son propre instrument […] il doit faire un véritable *apprentissage*[50] du maniement de ses techniques et de

[49] Nous n'occultons cependant pas les limites liées à la difficulté de "dire l'action". Nous aborderons ce point dans le Chapitre 3 de cette même Partie.

la *posture*[51] qu'il doit adopter pour approcher son objet et ses sujets » (Jodelet, 2003a : 147-148).

Pour mener à bien une recherche qualitative, le chercheur doit avant tout parvenir à se décentrer par rapport à lui-même, ses valeurs, ses modèles d'appréhension du monde, pour adopter le regard de ses interlocuteurs et accéder à leurs schèmes de pensée. Ceci suppose un important travail sur soi et la mise en œuvre de qualités fondamentales telles que l'empathie, qui correspond à une immersion dans le monde des significations subjectives de l'autre (Jodelet, 2003a).

2. Observer, lorsque les regards se croisent

Parmi les méthodologies qualitatives répandues émerge l'observation, technique plus complexe qu'elle ne peut le paraître au premier abord, qui nécessite de la part du chercheur un positionnement personnel clair, qui n'est pas sans conséquence sur les résultats de la recherche effectuée.

2.1. Définition d'une méthodologie complexe

Observer vient du latin *observare* qui se traduit par « porter son attention sur ». L'ancien Français utilise seulement le verbe avec le sens moral de « se conformer à ». Il faut attendre le XVIème siècle pour voir employer le terme avec la signification de « considérer avec attention afin de connaître, d'étudier ». C'est au XVIIIème siècle, sous l'impulsion de Fontenelle, que le nom *observation* devient un terme technique de science, désignant un procédé d'investigation distinct de l'expérience.[52]

[50] Souligné par l'auteur.
[51] Idem.
[52] REY, Alain (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert, 1998 : 2421.

2.1.1. Observer pour connaître

Philippe Le Guern souligne historiquement la légitimité peu évidente qui est accordée à l'enquête de terrain, perçue avant tout comme une démarche facile, mobilisant peu de ressources (Le Guern, 2007). Aujourd'hui, l'observation est reconnue comme un processus complexe d'investigation. Il s'agit de recueillir des données et de les structurer ensuite, le tout par le moyen d'une focalisation sur un objet précis. Les méthodes d'observation diffèrent en fonction de cet objet d'observation.
Dans tous les cas, observer ce n'est pas enregistrer passivement des données, mais effectuer un acte dynamique d'identification et de construction de la réalité.

C'est le but de la connaissance qui caractérise l'observation : « L'observation est sous-tendue par le désir de saisir, de mieux appréhender, de donner un sens nouveau ou différent, de modifier les images mentales, de travailler sur les représentations » (Kohn, Nègre, 2003 : 28).
Si l'observation paraît souvent au premier abord une technique d'enquête relativement simple, elle pose au contraire des questions fondamentales et soulève des difficultés non négligeables. Parmi ces dernières, les observations menées donnent lieu à un travail d'interprétation et d'analyse particulièrement ardu. Grande en effet est la tendance à écarter naturellement, inconsciemment, les faits qui paraissent indéchiffrables et au contraire l'inclinaison à retenir spontanément les observations convergentes qui servent la démonstration.
En outre l'observation est une technique d'enquête et en ce sens, elle fait appel à un protocole construit, à une délimitation du regard mais aussi du temps consacrés à l'objet choisi pour étude. Il convient dès lors de bien avoir conscience que « ce qui est observé n'est jamais que ce qui est observable dans les conditions d'enquête » (Le Marec, 2002a : 44). Dans l'observation, le regard de l'observateur modifie les phénomènes observés et parallèlement ne peut empêcher la présence de points aveugles.

2.1.2. Un champ d'observation spécifique : la classe

Notre travail de recherche fait intervenir l'observation dans un contexte bien particulier, dont il convient de souligner ici la spécificité en termes d'approche méthodologique : la situation scolaire.
Observer une classe, c'est observer un système, et donc analyser les processus d'interaction qui s'installent entre les différents acteurs dans une situation d'enseignement-apprentissage. Selon une vision ethnographique de la classe, celle-ci est envisagée comme un lieu social d'interactions où est prise en compte l'importance de la dimension de l'échange entre les participants. Dès lors, ce qui importe pour le chercheur, c'est la relation entre les sujets sociaux, la manière dont la parole de la classe est adressée, distribuée et régulée. Il s'agit de prêter attention à toutes les activités qui se font en interaction : reformulations, explications, reprises, etc. (Cicurel, 2007).

L'observation de situations que nous souhaitons mettre en place nécessite de centrer son attention sur les partenaires qui y sont engagés, donc analyser l'interdépendance de leurs comportements (Postic, De Ketele, 1988).
Cela revient à évaluer les relations que l'acteur observé entretient avec le milieu dans lequel il évolue et éventuellement comment il inscrit son action personnelle dans une dynamique collective.
L'observation des comportements est liée également à l'appréhension par l'observateur des représentations des acteurs qui guident précisément leurs conduites : la représentation intervient en effet dans le décodage de toute situation et dans la perception que l'on peut avoir de l'action effectuée.

2.2. Un choix de positionnement personnel

Perception et observation se distinguent par le prisme théorique à travers lequel l'observateur saisit la réalité. Celui-ci en effet adopte une prise de position qui permet la distance, c'est-à-dire qu'il observe à travers une théorie. Le terme dérive d'ailleurs du grec θεόρος, désignant un personnage de la cité grecque chargé d'observer des événements publics

importants, et qui en dressait le rapport de ce qu'il avait perçu depuis son point de vue (Kohn, Nègre, 2003).

2.2.1. Une démarche sociale

Massonnat insiste sur la dynamique sociale dans laquelle s'inscrit une démarche d'observation, en particulier lors de sa phase initiale. Une dynamique sociale liée à la recherche, par l'observateur lui-même, d'autres partenaires « à des fins d'auto-contrôle », mais aussi à la nécessité pour le chercheur de « négocier » avec les acteurs sociaux des conditions de réalisation et d'utilisation des résultats, pour les rassurer et les impliquer (Massonnat, 2000 : 24).
En outre, « dans le moment où s'effectue l'observation, se rencontrent et se croisent les logiques de personnes qui assument des rôles et des tâches différents, se placent et sont placées différemment dans l'espace, suivent des trajectoires individuelles et s'inscrivent dans des temporalités autres » (Kohn, Nègre, 2003 : 69-70).

Il est possible de mener des observations au sein d'une situation dite "naturelle" (les sujets observés restent dans leur milieu de vie habituel) ou créée (situation construite par la recherche). Dans le cas de notre sujet de recherche, l'aménagement de situations naturelles s'impose : comment relever des pratiques ordinaires de recherche, si celles-ci sont contrariées par les éventuels impératifs du chercheur ?

2.2.2. Enjeux du choix du mode d'observation

Nous considérons qu'il est possible en tant qu'observateur de rester extérieur à la situation observée. Dès lors l'enjeu est plutôt de choisir le rôle social que l'on souhaite occuper dans la situation observée. Un choix essentiel qui influe sur les caractéristiques des données recueillies par la suite.

On distingue trois formes d'engagement de l'observateur :

- dans la première, l'observateur s'engage de manière minimale et tente de maintenir une distance maximale avec l'objet d'étude pour interférer le moins possible avec la situation ;

- dans la seconde forme d'engagement, l'observateur est présent de manière prolongée au sein d'un groupe, sans pour autant s'y intégrer, et sans chercher à le modifier de l'intérieur ;
- dans la troisième forme d'engagement, l'observateur s'adonne à une observation participante active, en modifiant la situation étudiée sur des aspects centraux afin de comprendre sa dynamique (Massonnat, 2000).

Être observateur de la situation permet de combiner rôle social et projet d'action sur la situation, mais suppose d'emblée d'avoir conscience de la potentielle perturbation de la situation engendrée par sa présence : les individus peuvent alors avoir tendance à normaliser leurs pratiques sous le regard de l'observateur. Serge Moscovici l'affirme : « Les personnes touchées par une telle recherche savent le plus souvent qu'on les observe. Elles ne parlent ni ne se comportent comme elles le feraient d'habitude entre elles » (Moscovici, 1998 : 17).
On ne peut donc nier l'influence potentielle de la présence d'un individu extérieur sur le comportement et les réactions des observés. De nombreuses études attestent cet état de fait. En outre « la peur du contrôle provoque en général des réactions opposées de stimulation ou d'inhibition, selon les tâches et les sujets » (Massonnat, 2000 : 48).

Mais se glisser dans le rôle de l'observateur participant présente l'inconvénient majeur de contraindre l'observation, notamment en limitant la mobilité dans l'espace observé.
Qui plus est, il est erroné de penser avec certitude que l'observation participante permet d'annuler l'effet perturbateur de la présence de l'observateur : les enquêtés peuvent en effet ressentir une gêne importante devant le flou de la situation (Arborio, Fournier, 1999).

La technique de l'observation participante, incluant de prendre part aux activités des enquêtés, pose ainsi un certain nombre de difficultés pour le chercheur, au premier rang desquelles la nécessité de se faire accepter par le groupe observé, d'y trouver sa place pleinement, sans entraver pour autant le cours de l'action.
Cette entrave peut notamment survenir lors du travail de prise de notes effectué par le chercheur afin de constituer les données de la recherche : la discrétion doit être de mise lors de cette activité pour éviter toute perturbation du déroulement ordinaire de l'action (Jodelet, 2003a).

3. S'entretenir, le processus de communication en œuvre

Il apparaît particulièrement judicieux d'opter pour la méthode de l'entretien lorsque le chercheur souhaite comprendre les pratiques des sujets, et les significations qu'ils leur donnent, ainsi que les cours d'actions. Si cette méthode permet d'accéder à une certaine profondeur des contenus recueillis, elle requiert cependant de grandes qualités à la fois méthodologiques, communicationnelles de la part du chercheur, et s'avère très "chronophage" (Nils, Rimé, 2003).

3.1. Définition d'une interaction aux multiples facettes

L'entretien s'avère une méthodologie de recueil de matériau très hybride, aux caractéristiques multiples selon la spécificité du mode d'entretien mis en œuvre.

3.1.1. Dévoiler des représentations

Adopter une méthode d'enquête par entretien, c'est chercher à appréhender le contenu des représentations en tentant de dégager les constituants des représentations (informations, images, croyances, opinions…).

Toutefois, les situations d'interviews sont particulièrement propices à l'expression de la part du locuteur de « choix des prémisses implicites » : celui qui interroge a le pouvoir de façonner le sujet qu'il aborde de sorte que celui qui est interrogé se trouve déjà, par la question posée, enfermé (Rimé, 1998 : 420).
Il faut donc en situation d'interview prendre garde à limiter le plus possible – du moins consciemment – l'imposition d'un "acquis", d'un "déjà-là", à l'interrogé. Le mécanisme est extrêmement puissant, et nécessite par conséquent une grande prudence.

Ainsi la méthode de l'entretien permet-elle de dévoiler les représentations d'autrui, à condition que l'enquêteur sache prendre la distance nécessaire à l'expression personnelle de

l'enquêté. Celui-ci, en confiance, laisse voir à travers ses propos et attitudes la manière dont il conçoit tel phénomène, tel outil, et s'engage dans un récit de vie qui mérite attention.

3.1.2. Maîtriser les modalités d'interactions

La méthode d'entretien, ou interview, consiste à installer un dialogue dont la finalité pour le chercheur est de collecter des informations à propos d'un thème de recherche déterminé en amont. L'interview s'inscrit donc « dans un cadre interactif […]. La dynamique de l'interview engendre en grande partie l'information qui y sera recueillie » (Nils, Rimé, 2003 : 167).

Dès lors il convient d'être attentif à tout ce qui peut avoir un impact sur le cours de l'entretien, et partant sur les données recueillies. Par exemple, le contexte dans lequel se déroule l'interview peut influer sur sa progression : présence de tierces personnes, attention du sujet interviewé diffuse car captée par un élément extérieur au cadre de l'entretien propre, bruits divers …

En soi, le contexte d'une interview constitue un cadre sémiotique riche pour la recherche : chercheur et interviewé s'appuient sur cet univers de significations pour produire leur discours.

En outre l'interview s'inscrit dans un cadre discursif que le chercheur se doit de maîtriser. Il doit trouver l'équilibre entre une marge certaine de liberté accordée au sujet, et la nécessité d'orienter le dialogue en fonction de ses thématiques de recherche. Plusieurs modalités d'entretien, qui correspondent à des modalités différentes de gestion des interactions, s'offrent à lui.

3.1.2.1. L'entretien structuré ou directif

L'entretien directif, appelé aussi structuré, consiste pour le chercheur en un suivi scrupuleux d'une liste de questions pré-déterminées en termes de contenu, d'ordre et de formulation. Le haut niveau de standardisation de ce type d'interview le rapproche de la méthode quantitative du questionnaire (Nils, Rimé, 2003).

Cette modalité d'entretien ne convient guère à nos yeux à l'interrogation de représentations mentales, ni à l'élaboration d'un langage de l'action. Ces objectifs de recueils supposent de laisser le temps au sujet et au chercheur d'installer le cadre discursif, d'établir un dialogue réel, fait d'hésitations, de reprises, de développements – spontanés de la part du sujet ou provoqués par le chercheur –, mais aussi laissant place à une expression plus libre, non guidée, du sujet interrogé.

Aujourd'hui, la faiblesse des résultats obtenus par la méthode de l'entretien directif est affirmée. S'il est d'ailleurs fortement recommandé au chercheur d'accorder à l'interviewé davantage de liberté, la situation d'entretien focalise par contre toutes les attentions : le chercheur est sommé de prendre garde à tout ce qui, en lui, peut influencer l'interviewé en cours d'entretien.

Une telle retenue est cependant discutable car elle n'est pas sans conséquence sur le comportement de la personne interrogée : « à la non-personnalisation des questions, fait écho la non-personnalisation des réponses », affirme Jean-Claude Kaufmann (Kaufmann, 2007 : 19). Le sociologue dénonce le caractère « aseptisé » du matériau recueilli lors d'un entretien standardisé, ce dernier conduisant au recueil d'opinions de surface, qui sont les plus immédiatement disponibles à la conscience de l'interrogé (Kaufmann, 2007 : 20).

3.1.2.2. L'entretien compréhensif

Kaufmann enjoint à briser la traditionnelle hiérarchie entre enquêteur et enquêté, préconisant la tenue de l'entretien sous forme d'une conversation.

Attention toutefois : ce leurre ne doit être que pour l'interrogé ; l'enquêteur doit bien maintenir la spécificité du positionnement de chacun en situation d'entretien. Ainsi « l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants » (Kaufmann, 2007 : 48).

L'entretien compréhensif, dont la méthodologie a été développée par le sociologue Jean-Claude Kaufmann, s'inspire d'une approche anthropologique. Il s'agit avant tout de partir de la compréhension de la personne et de ses valeurs propres.

Pour ce faire, l'enquêteur s'attache à poser des questions suffisamment vagues pour permettre à l'interviewé de s'exprimer plus aisément et plus profondément. L'objectif d'une telle

méthode d'entretien est de briser la hiérarchie enquêteur-enquêté pour tendre davantage vers un échange proche de la conversation.

Cette technique d'entretien, considérée *stricto-sensu*, nous paraît difficilement applicable dans le cas de notre recherche, dans la mesure où elle nous semble convenir plus spécialement à l'expression des récits de vie, particulièrement usitée en sociologie.
Toutefois, nous retenons ce que nous nous permettrons de qualifier "l'esprit" de cette méthode : concevoir l'entretien comme un dialogue, et non comme un pur questionnaire, porter sur l'interrogé un regard compréhensif, en empathie.

3.1.2.3. L'entretien semi-directif

A l'opposé de la méthode de l'entretien directif se trouve l'entretien non-directif, appelé aussi « libre » dans la mesure où il correspond au choix du chercheur de mener son investigation au gré de la dynamique de l'interaction et du flux conversationnel.
Nous ne nous attarderons guère sur cette méthode qui d'emblée ne nous a pas paru pertinente pour notre recherche.

Néanmoins, il existe une autre technique d'entretien, gérant différemment les interactions que l'entretien directif, et qui a retenu toute notre attention : l'entretien semi-directif.
Technique d'interview la plus fréquemment utilisée lors de recherches en sciences humaines, l'entretien semi-directif ou semi-structuré, caractérisé par une importante flexibilité d'usage, est réalisé par le chercheur au moyen d'une série de questions non ordonnées, qui lui servent de guide pour mener à bien le dialogue avec le sujet. Le chercheur s'appuie sur le flux conversationnel et les réactions de son interlocuteur pour orienter l'entretien selon les thématiques de recherche définies, en posant les questions souhaitées aux moments opportuns.
Nous verrons plus loin comment nous avons mis en place des entretiens semi-directifs pour mener à bien notre investigation, en nous appropriant cette technique et en l'adaptant à notre objet d'étude, mais aussi aux profils de nos enquêtés, et les modalités de gestion des interactions que nous avons développées.[53]

[53] Cf. Dans cette même partie, Chapitre 3.

3.1.2.4. L'entretien collectif

Impliquant au moins deux personnes, l'entretien collectif met en jeu une relation sociale en brisant le traditionnel schéma du couple formé par l'enquêteur et l'enquêté.

La méthode de l'entretien collectif, très développée en psychosociologie, s'inscrit dans la lignée des *focus group* élaborés par les sociologues anglo-américains. Il s'agit de faire réagir des individus sur une expérience vécue par l'ensemble des enquêtés (Duchesne, Haegel, 2004).
Méthode très utilisée en marketing, dans le domaine de la grande consommation, dès la fin des années 1950 aux États-Unis, l'entretien collectif permet encore aujourd'hui de comprendre les motivations d'achats et de tester les stratégies de modification des habitudes de consommation (Duchesne, Haegel, 2004). En France, les usages scientifiques de l'entretien collectif sont encore limités, mais se développent particulièrement dans le champ de la communication politique et médiatique, ainsi que dans le domaine de la santé.

Les atouts de cette méthode sont évidents : non seulement l'entretien collectif permet le recueil de la parole individuelle en contribuant à réduire les inhibitions personnelles par un effet d'entraînement, mais en plus il permet de multiplier le nombre d'enquêtés et par conséquent l'éventail de réponses possibles.

Si les partisans de l'entretien collectif considèrent que dans un entretien individuel les sujets ne peuvent s'exprimer en toute spontanéité, nous faisons appel à notre expérience professionnelle au contact quotidien avec des jeunes adolescents pour nuancer ce point de vue. En effet, au sein d'un groupe, un adolescent en retrait risque souvent de l'être encore davantage lors d'un entretien collectif : les "leaders" dominent les autres individus tant en termes de prise de parole qu'en termes de force d'opinion. Certains adolescents, moins "charismatiques", moins "populaires", au sein d'un groupe, tendent à ne pas exprimer leur opinion personnelle, de sorte que seul un entretien individuel peut permettre au chercheur d'atteindre la dimension personnelle.
L'entretien individuel nous semble le plus approprié pour approcher les représentations et les pratiques des élèves et professeurs documentalistes que nous souhaitons interroger. Il n'en

reste pas moins qu'une importante réflexion fait jour pour nous, afin de développer de manière ponctuelle des entretiens collectifs, confrontant notamment les professeurs documentalistes ayant participé à l'enquête.

3.2. Un cadre discursif propice pour dire l'action

L'entretien en face à face, quel que soit son degré directif, permet d'analyser les besoins personnalisés d'information, de comprendre le contexte d'utilisation de l'information, recueillir les diverses composantes de l'appréciation portée sur une recherche, une idée, etc. Cette méthode qualitative doit sa force au cadre discursif structurant qu'elle met en place, dévoilant de manière prégnante un langage de l'action essentiel à analyser pour le chercheur.

3.2.1. Repérer des pratiques linguistiques

L'entretien constitue avant tout un processus de communication sociale, mettant en œuvre des pratiques linguistiques que le chercheur se doit de repérer.

Dans les années 1970 Blakar a consacré de nombreux travaux aux manières dont le locuteur s'exprime lors du processus de communication. Ainsi engage-t-il à analyser le choix des mots et des expressions effectué par l'individu, lesquels induisent des schèmes d'interprétation bien spécifiques, au même titre que le choix de la forme grammaticale ou celui de la séquence (ordre des mots).
Le choix de l'emphase et du ton de la voix est également très fort en signification. Certes ces éléments sont "perdus" dans un compte-rendu écrit des propos, mais il n'en reste pas moins qu'au moment où la phrase est prononcée, ces éléments ont eu un effet déterminant.

Rappelons avec Rom Harré que les mots sont véritablement des supports de représentations sociales. Si la mise en œuvre d'une représentation sociale peut se faire à travers des pratiques matérielles, elle prend aussi très souvent dans notre société la forme d'une activité symbolique, et en particulier d'une "manière de parler" (Harré, 1997 : 150).

3.2.2. La question de l'explicitation de l'action

Pour notre recherche, consacrée aux imaginaires, aux représentations mais également aux pratiques informationnelles sur Internet, la question de l'explicitation de l'action s'impose lors d'une réflexion sur la mise en place d'entretiens.

Se poser la question de l'explicitation de l'action, c'est d'abord envisager celle de l'indexicabilité de cette dernière.
L'indexicabilité de l'action met à jour les propriétés du raisonnement pratique. Les termes indexicaux font référence au contexte. On y trouve principalement les pronoms personnels, les adverbes de temps et de lieu, les démonstratifs. La caractéristique des termes indexicaux est que ce qu'ils désignent change en fonction du contexte.

La volonté d'explorer et de mettre à jour des pratiques informationnelles nous a rapidement conduite à nous intéresser à la technique de l'entretien d'explicitation.
La spécificité de l'entretien d'explicitation est justement de viser la verbalisation de l'action, conçue comme le déroulement et la réalisation d'une tâche. La verbalisation s'inscrit alors en complémentarité de ce qui est observable dans l'activité.

Historiquement la prise en compte de ce concept est très significative puisque le questionnement d'explicitation s'impose à partir des années 1980, au moment où la position relationnelle de l'enseignant par rapport à l'élève subit une profonde modification : il s'agit de comprendre avec minutie le fonctionnement intellectuel de l'élève, notamment dans la perspective d'analyser le processus de reproduction d'erreurs.

Pour obtenir la verbalisation de la dimension procédurale de l'action, l'interviewé doit, lors de l'échange, se référer à une situation bien réelle et spécifiée. Cela est absolument essentiel si l'on veut inférer les savoirs théoriques effectivement mis en œuvre. Au contraire, si l'on interroge l'interviewé sur ses connaissances théoriques, rien ne permet d'être certain que ce sont des connaissances qu'il utilise dans l'action (Vermersch, 1996).
Cette réflexion a particulièrement fait écho pour nous dans la mesure où nous souhaitons par notre travail parvenir à atteindre l'explicitation des pratiques informationnelles des élèves observés. Nous avons ainsi envisagé de mener des entretiens d'explicitation consécutivement

à des observations d'actions ciblées de recherche d'information sur Internet pour comprendre au mieux les processus cognitifs et procédés développés par les acteurs.

Toutefois Nicolas Dodier nous alerte sur la rupture qu'instaurent certaines situations où le sujet est amené à transcrire une action dans le déroulement de cette dernière.
Reprenant la terminologie de Schütz, Dodier souligne que dans un tel cas l'action est un « acte » puisque, son issue étant connue, elle peut être considérée de manière rétrospective et configurée en un récit (Dodier, 1990 : 132).
Rendre compte d'une action est un exercice particulièrement difficile, et donne inévitablement lieu à l'émergence de « résistances à la représentation des actions : ces moments où les actes refusent d'entrer dans des paroles, des inscriptions, des supports adéquats d'enregistrement » (Dodier, 1990 : 115).

La difficulté de dire l'action est reconnue pareillement par Pierre Vermersch. L'action est en effet une connaissance autonome, de sorte que le sujet peut parfaitement réussir son action sans avoir besoin de savoir clairement qu'il sait. L'action fonctionne sans passer forcément par une conceptualisation. Pour pouvoir répondre à l'enquêteur, le sujet doit donc conscientiser ses connaissances pré-réfléchies (Vermersch, 1996).
Décrire le déroulement de l'action dans son éventuelle totalité ne permet ainsi pas d'être certain de savoir comment cette action a été effectivement réalisée. Un critère non négligeable de faisabilité intervient dans la mise en mots : on ne peut jamais tout dire du déroulement de l'action (Vermersch, 1996).

Dès lors le concept de « prise de parole » élaboré par Vermersch prend tout son sens.
Il existe de manière irréfutable une relation cognitive entre le sujet et ce dont il parle. Cette relation que le sujet entretient avec ce qu'il a vécu, au moment où il parle, prend le nom de « prise de parole » (Vermersch, 1996 : 56).
On distingue deux positions de parole qui ont une incidence fondamentale sur la compréhension de l'action. D'une part, la position de parole formelle est établie lorsque le sujet, au moment où il s'exprime, n'est pas en pensée à la situation de référence. Dans ce cas, le sujet s'exprimant plutôt à partir de son savoir que de son expérience, le discours qui est donné à entendre a tendance à être plutôt général et abstrait, n'impliquant pas le sujet. D'autre

part, la position de parole impliquée ou incarnée constitue le cas inverse : le sujet évoque une situation précise qu'il revit, par la mise en mots, le déroulement et la réalisation (Vermersch, 1996).

Dès lors il nous semble que le rôle de l'enquêteur – et donc le nôtre – consiste à guider l'interviewé vers cette position de parole incarnée qui lui permettra véritablement d'accéder aux informations relatives au vécu de l'action.

La méthode de l'entretien d'explicitation est donc porteuse pour nous de nombre de réflexions sur notre méthodologie de recueil de matériau et notre positionnement de chercheur. Nous sommes convaincue de la nécessité de parvenir à mettre en place ce type d'entretien lors de notre recherche, de manière à « éviter de penser de "trop haut" les acteurs et leurs productions discursives ; permettre, ce faisant, de mieux comprendre leurs activités et les logiques d'énonciation qui structurent leurs quotidiens » (Legavre, 2007 : 36).

Chapitre 3

Protocole de recherche

Bien que s'appuyant nécessairement sur des connaissances théoriques et pratiques, le protocole de recherche n'est pas « la simple application de techniques, mais, en réalité, un processus créateur qui s'affine en permanence » (Philogène, Moscovici, 2003 : 42). Le protocole de recherche naît ainsi de la réflexion menée par le chercheur pour mettre en œuvre des procédures de collecte de données qui soient pertinentes au vu de son objectif de recherche.
Dans la lignée des méthodes privilégiées lors des recherches en SIC, nous avons fait le choix d'une étude compréhensive des phénomènes à partir d'entretiens et d'analyses structurelles.

Notre sujet recèle toutefois une difficulté importante dans le positionnement à adopter en tant que chercheur. Aucun jugement d'ordre moral ne doit en effet être porté sur les pratiques non formelles. Il convient au contraire de considérer ces pratiques non formelles de recherche, déviantes par rapport à la norme scolaire établie, non comme des "erreurs" mais bien plutôt comme la manifestation d'une appropriation tout à fait personnelle de l'outil de recherche, comme la projection d'intentions singulières qui ne correspondent simplement pas aux intentions scolaires proprement dites.
Ce positionnement n'est cependant pas évident à adopter, comme le concède Jacques Perriault lui-même : « Il n'est pas commode de se départir, quand on regarde les gens se servir d'un appareil, d'un apriorisme technologique qui conduit à les juger selon qu'ils se servent correctement ou non de la machine » (Perriault, 1989 : 95).

Afin de nous garder au maximum de ces tentations de jugement, nous avons défini un terrain d'investigation "neutre" au regard de notre statut professionnel personnel. Mais des critères établis en amont ont conduit plus précisément à la détermination des contextes d'investigation au sein desquels nous avons effectué notre travail d'enquête (Section 1).
Nous avons également défini les modalités de recueil de données selon des indicateurs déterminés, garantissant un cadrage de notre investigation en relation avec notre sujet de recherche (Section 2).
Il n'en reste pas moins qu'à l'instar de tout protocole, notre protocole de recherche n'est pas sans failles, et la discussion des résultats à laquelle nous nous adonnons pour conclure ce chapitre apporte des éléments d'éclairage de notre travail de recherche (Section 3).

1. Choix du terrain d'investigation

« Le terrain ne se laisse pas prendre "à bras le corps", il s'approche selon une certaine temporalité, et la démarche du chercheur consiste aussi à l'amener à se montrer » (Raoul, 2002 : 92).
Le chercheur investit pour mener à bien sa recherche empirique un terrain, lequel est choisi selon des critères bien déterminés qui en évaluent notamment l'adéquation avec le sujet de recherche. Dans notre cas, le terrain est composé de trois contextes d'investigation, chacun doté de caractéristiques spécifiques qui ont également contribué à leur choix[54].

Signalons d'emblée que la détermination des terrains d'investigation a été guidée par la volonté de constituer un échantillon d'observation raisonné, à défaut d'être représentatif. Impossible en effet d'élaborer un échantillon d'observation strictement représentatif des modalités d'enseignement-apprentissage au sein des CDI, dans la mesure où notre investigation est géographiquement délimitée, et de toute façon située. Les conditions et modalités d'enseignement ne peuvent être comparées entre l'Académie de Lille et celles de Nantes ou Paris.

[54] Pour une présentation synthétique du protocole de recherche éprouvé durant ces deux années d'investigation, le lecteur est invité à se reporter au Volume 2, Annexe p.11.

Toutefois il nous a paru fondamental, dès la réflexion engagée sur notre protocole de recherche, de déterminer des terrains correspondant à un échantillon raisonné, c'est-à-dire à même de rendre compte – au sein du périmètre d'investigation délimité – des variétés de situations d'enseignement-apprentissage.

1.1. Des critères établis en amont

Afin de déterminer notre terrain d'investigation, nous avons avant tout clarifié notre positionnement personnel lors de cette recherche empirique, une clarification d'autant plus nécessaire vue notre situation professionnelle personnelle.
Il nous a également fallu tenir compte, pour déterminer nos contextes d'investigation, de facteurs pédagogiques indispensables au bon déroulement de notre recherche, sans lesquels il nous aurait tout simplement été impossible de traiter notre problématique.
Enfin un tel travail d'investigation nécessite la mise en place d'un calendrier rigoureusement respecté, bien que soumis à des torsions indépendantes de notre volonté de chercheur, mais directement liées au contexte de notre recherche empirique.

1.1.1. Définir son positionnement personnel

Avant même que ne débute notre recherche empirique, nous avions pleinement conscience de l'ambiguïté liée à notre statut professionnel en cas d'investigation sur un terrain trop connu. Si la familiarité avec le milieu étudié – le contexte scolaire, le CDI d'un collège, les collégiens – est sans conteste un atout pour entrer sur le terrain de manière facilitée, il n'empêche qu'elle pose des problèmes dont il convient d'avoir pleinement conscience.

Notre statut de professeure documentaliste en collège aurait conduit sans nul doute à un recueil de matériau ambigu, forcément biaisé, si ce recueil avait eu lieu au sein de notre établissement d'exercice. C'est pourquoi nous avons très rapidement décidé de ne pas utiliser notre terrain professionnel comme terrain d'investigation directe pour notre recherche empirique.
Les collégiens interrogés auraient été des élèves à nos yeux, connus, dotés d'une formation dispensée par nous-même. Ces élèves n'auraient pas eu la liberté de parole et de ton permises

à ceux qui ont fait l'objet de notre étude au sein d'établissements extérieurs à notre exercice professionnel.
En outre, la volonté d'observer de manière distanciée et non participante des tâches de recherche sur Internet au sein du CDI était complètement incompatible, au sein de notre établissement d'exercice, avec notre mission d'accompagnement et de formation documentaires liée à notre profession.

C'est pourquoi nous avons décidé de mener notre investigation dans des établissements scolaires autres que le nôtre. Cela n'empêche toutefois pas des observations de situations de recherche au sein de notre propre établissement, ayant corroboré et enrichi les observations effectuées lors de notre recherche empirique effective. De même, les temps d'échanges mis en place avec nos élèves lors de formations documentaires sur Internet ont nourri notre réflexion de chercheure praticienne.

Malgré l'option d'un terrain d'investigation "neutre" au regard de notre statut professionnel, il nous semble tout à fait illusoire mais aussi discutable de vouloir marquer une distance et une neutralité absolue vis-à-vis des enquêtés. Nécessairement, étant donné le temps passé sur le terrain, l'enquêteur est amené à se dévoiler quelque peu face aux enquêtés (Le Guern, 2007).
Tout acte de recherche comprend une dimension relationnelle fondamentale dont la prise en compte est essentielle.

Ainsi nous a-t-il semblé prioritaire dès le premier contact avec les interviews et/ou observés, de clarifier le rôle de chacun et le but visé par cette activité d'entretien et/ou d'observation.
Si cela n'empêche pas la dissymétrie intrinsèque de la relation d'entretien, l'un étant dans la position de celui qui questionne et oriente l'échange, l'autre recevant les questions, cela permet toutefois de créer un climat de confiance primordial pour enclencher le processus de verbalisation et faciliter la mise en action sous regard.

Aux élèves, nous avons le fait le choix de nous présenter comme étudiante, effectuant une recherche sur les relations que les collégiens de 6ème entretiennent avec Internet. Cette option a été déterminée, comme précédemment expliqué, par la conscience de l'influence de notre statut de professeur documentaliste sur les propos des interrogés.

Le fait de se présenter comme une étudiante nous a permis de recueillir un matériau très spontané, et légitimement moins marqué qu'il aurait pu l'être si nous avions décliné une identité d'enseignante.

Aux professeurs documentalistes, nous avons fait part de notre statut professionnel personnel, et de notre tâche de recherche en tant que Doctorante en Sciences de l'Information et de la Communication. Les professeurs documentalistes choisis pour l'étude nous étant connus à l'avance, en raison de nos liens professionnels, il a été aisé d'entrer en relation avec eux, et les entretiens, par la confiance réciproque entre eux et nous, ont été marqués par une franchise évidente de leur part, et une volonté de contribuer à la recherche de manière optimale en faisant part avec transparence de leurs questionnements personnels, de leurs doutes, mais aussi de leurs expériences.

1.1.2. Des impératifs pédagogiques et pratiques liés au sujet de recherche

Notre travail de détermination des établissements d'investigation n'a pas été aisé, car il a fallu tenir compte d'impératifs pédagogiques et pratiques liés à notre sujet de recherche. Ces impératifs sont au nombre de 4.

Pour mener à bien notre enquête, nous devions observer un professeur documentaliste certifié en Documentation, car formé en Sciences de l'Information et de la Communication au moins lors de la préparation au CAPES de Documentation. En effet, notre recherche porte sur les imaginaires, représentations et pratiques formatives des professeurs documentalistes, lesquels imaginaires, représentations et pratiques sont – c'est notre postulat – influencés par les objets sociaux de référence des professionnels de l'Information-Documentation.
Or l'Académie de Lille compte de nombreux postes de documentation occupés par des non-certifiés en Documentation (TZR ou MA de disciplines[55]). Cette politique académique a constitué une difficulté importante pour notre travail, puisque nécessitait de notre part une prise en compte du statut précis de la personne exerçant au sein du CDI de l'établissement.
Les enseignants choisis pour notre étude sont ainsi tous professeurs documentalistes certifiés, issus d'un CAPES de Documentation.

[55] TZR = Titulaire sur Zone de Remplacement. MA = Maître-Auxiliaire.

Une fois la question du statut de certifié en Documentation "résolue", un autre impératif – qui ne nous était pas apparu dans toute sa complexité au début de l'élaboration de notre protocole – s'est imposé à nous : afin d'enquêter sur l'influence des formations documentaires à Internet sur les imaginaires, représentations et pratiques non formelles de recherche des élèves de 6ème, nous devions choisir un établissement où le professeur documentaliste, certifié en Documentation, dispense des formations documentaires à Internet en classe de 6ème.

Contre toute attente de notre part, cet impératif pédagogique nous a posé beaucoup de problèmes. En effet nombre de professeurs documentalistes interrogés lors de nos recherches préalables à la détermination du terrain d'investigation, ont révélé ne pas effectuer de formations documentaires en classe de 6ème incluant Internet comme objet d'enseignement. Face à nos interrogations, beaucoup ont justifié ce choix par l'impression qu'enseigner Internet en 6ème était trop complexe pour les collégiens de cet âge.[56]

Au cours d'une minutieuse enquête menée dans quatre établissements scolaires de l'Académie de Paris (trois collèges, un lycée) sur les formations en Information-Documentation dispensées par les professeurs documentalistes, Yolande Maury a pu mesurer combien Internet est peu utilisé en tant qu'objet d'apprentissage au cours des pratiques de formation ordinaires (Maury, 2003b).

Les problèmes que nous avons rencontrés concernant la prise en compte d'Internet dans les formations documentaires à destination des élèves de 6ème corroborent ces observations, datant de 2003, et plus encore montrent la relation de défiance que les professionnels de l'Information-Documentation semblent entretenir avec l'objet d'enseignement Internet.[57]

Outre ces impératifs pédagogiques fondamentaux pour le bon déroulement de notre investigation de terrain, un « principe de réalisme » (Le Guern, 2007 : 19) a guidé le choix des contextes d'investigation : l'accessibilité du terrain et la faisabilité de l'enquête.

En effet, en raison de contraintes professionnelles personnelles, nous avons effectué un choix d'établissements au sein d'un périmètre kilométrique défini, afin que puissent être organisées au mieux les investigations, sans perturber nos fonctions professionnelles propres.

[56] Notons que cette justification nous paraît surprenante au vu de la familiarité – notamment corroborée par notre propre enquête – entretenue par les élèves déjà en 6ème avec l'outil Internet.

[57] Pour un détail sur les raisons quant aux non-mises en place de formations documentaires à Internet, voir CORDIER, Anne. Les professeurs documentalistes et Internet : je t'aime, moi non plus. *Inter CDI*, n°spécial 220, juillet-août 2009 : 52-55.

Qui plus est, il a fallu nous assurer de l'accessibilité au terrain, particulièrement en nous adressant aux principaux des collèges pressentis afin d'obtenir leur accord pour qu'une telle enquête se déroule au sein de leur établissement.
Enfin nous avons vérifié au préalable que les conditions pratiques au sein de l'établissement et du CDI étaient réunies pour mener notre recherche empirique : accueil libre des élèves de 6ème au CDI le temps de notre venue, présence de postes informatiques reliés au réseau Internet au sein du CDI, notamment.

Dernier élément à prendre en compte de manière impérative : la complémentarité de profils des établissements scolaires choisis pour étude. Ainsi avons-nous recherché trois types d'établissements différents, selon les critères socio-économiques et scolaires établis par le Ministère de l'Éducation nationale.

1.1.3. Organiser un calendrier d'investigation

Pour mener à bien notre recherche empirique, nous avons défini un calendrier d'investigation extrêmement précis, que nous nous sommes attachée à respecter rigoureusement, tout en subissant les contraintes indépendantes de notre volonté mais liées à notre contexte de recherche.

« L'observation dépend largement de la familiarité préalable avec le terrain et du temps qu'y passe l'observateur » (Le Guern, 2007 : 22).
C'est pourquoi avant d'entrer sur le terrain en tant que chercheur, nous avons pris contact avec les professeurs documentalistes l'année précédant la mise en œuvre pratique de notre protocole de recherche, afin de présenter notre travail et nos objectifs de recherche. Nous avons repéré ensuite longuement le lieu CDI, son agencement, déterminant mentalement à l'avance un endroit réservé à la future tenue des entretiens avec les élèves. Nous avons fixé avec le professeur documentaliste de chaque établissement les limites de chacun, en termes de participation à la situation observée notamment, et contractualisé les modalités de fonctionnement de l'enquête.
Il nous semblait déterminant de ne pas faire subir aux professeurs documentalistes ayant accepté de participer à notre enquête, une situation trop lourde, et surtout de les rendre actifs

dans la mise en place de ce protocole. Ainsi ont-ils d'ailleurs spontanément proposé de favoriser la fréquentation du CDI lors de nos venues par les élèves de 6ème du collège.
Ce repérage nous a permis d'avoir une connaissance préalable de la situation, et d'adopter une démarche d'investigation qui perturbe le moins possible le cours de la situation, mais aussi les habitudes du professionnel concerné.

Les contacts avec les chefs d'établissements ont été pris dès le mois de mai précédant la mise en œuvre du protocole[58].
Il nous a fallu parfois vaincre la réticence d'un chef d'établissement, craignant l'intrusion d'une personne étrangère au collège. Nous avons souvent dû argumenter longuement, et expliquer avec force détails notre statut, nos objectifs de recherche. Un chef d'établissement nous a notamment fait part de sa crainte de voir ternie l'image de son établissement à travers notre compte-rendu de recherche. Surprise par cette difficulté à pénétrer dans un établissement scolaire à des fins de recherches scientifiques, nous nous sommes rendue compte que le statut du chercheur est quelque peu flou pour beaucoup, et la démarche d'objectivité de la recherche peu familière.

Lors des vacances précédant la mise en œuvre pratique de notre protocole de recherche, nous avons continué d'échanger avec les professeurs documentalistes concernés par l'étude afin de maintenir un lien de confiance et de familiarité avec eux, et de régler les détails de notre présence au sein du CDI.

Notre investigation s'est étendue sur deux années scolaires, de septembre 2008 à juin 2010.
Lors de la première année scolaire, 2008-2009, ont été étudiés les collèges A et B. Le collège C a fait l'objet d'une enquête similaire lors de l'année scolaire 2009-2010, ainsi que le collège B. En effet, l'importance de l'établissement B a nécessité la mise en place sur deux ans de notre enquête.

Nous nous devons de signaler que le collège initialement pressenti en juin 2008 pour intégrer notre échantillon lors du protocole en 2009-2010 a finalement changé l'année suivante. Après des contacts affirmatifs avec la professeure documentaliste du collège prévu,

[58] Cf. Volume 2, Annexe p. 21.

en juin 2008, cette même enseignante a refusé de participer à l'enquête lorsque, comme convenu, nous lui avons confirmé la mise en œuvre du protocole contractualisé, en mai 2009. Ce refus est lié à un changement de direction administrative, la professeure documentaliste mentionnant des difficultés relationnelles importantes avec la nouvelle administration.
Il a donc fallu nous adresser à d'autres professeurs documentalistes, répondant aux stricts critères énoncés ci-dessus, exerçant de surcroît dans un établissement au profil semblable. C'est ainsi que le collège C que nous évoquons dans ce travail de recherche a été utilisé comme terrain d'investigation, l'administration acceptant sans conditions, et avec enthousiasme, notre venue dans l'établissement. Quant à la professeure documentaliste de cet établissement, elle n'a pas hésité à donner son accord immédiat pour la réalisation d'une telle recherche au sein de son lieu professionnel. Le collège C présente un profil socio-économique et géographique strictement identique à celui préalablement sondé.

Ceci dit, nous avons enquêté dans chaque établissement une après-midi par semaine, de mi-septembre à fin juin, durant laquelle ont été menés entretiens semi-directifs avec les élèves et observations de tâches de recherche sur Internet au CDI.

Un planning d'entretiens a été mis en place avec les élèves ayant accepté de participer à l'enquête, de façon à pouvoir prévenir leurs parents de cette collaboration (après obtention de l'autorisation parentale, sous couvert du chef d'établissement[59]). Chaque élève a participé à deux entretiens, l'un situé avant la formation documentaire à Internet dispensée par le professeur documentaliste de l'établissement concerné, et l'autre entretien succédant à cette formation documentaire.
Toutefois, pour des raisons pratiques évidentes, certains "seconds entretiens" se sont déroulés dans un temps plus éloigné des formations documentaires que nous ne l'aurions souhaité, ce qui sans nul doute a appauvri le récit des élèves interrogés concernant le déroulement de la formation documentaire. Inversement, cette distance chronologique a probablement favorisé pour nous l'évaluation des influences de la formation documentaire sur les représentations des élèves, évitant que ceux-ci répètent simplement un contenu dispensé de manière formelle.

[59] Cf. Volume 2, Annexe p.21.

En ce qui concerne les entretiens menés avec les professeurs documentalistes, nous avons également convenu ensemble d'un planning, afin que l'enseignant puisse organiser son temps personnel en fonction de cet impératif.

Les entretiens avec les professeurs documentalistes ont été réalisés après le temps scolaire, soit au CDI de l'établissement soit au domicile personnel du professionnel. Chaque professeur documentaliste a participé à quatre entretiens semi-directifs, répartis sur l'année, trois avant la formation documentaire à Internet, et un quatrième entretien après. Ce quatrième entretien a été réalisé en deux parties : l'une, informelle, juste consécutive au temps d'enseignement-apprentissage, et une autre, reprenant sensiblement les mêmes questions que lors de la première phase d'entretien, en toute fin d'année scolaire. Cette démarche a permis au professeur documentaliste de considérer avec distance la situation d'enseignement-apprentissage mise en place, et les conséquences observées de cette formation sur les comportements documentaires de ses élèves.

Lors de l'analyse complémentaire et globale des données recueillies, en juillet-août 2010, nous avons eu le souhait de rencontrer à nouveau chaque professeur documentaliste afin de recueillir ses impressions et ses réactions, quant à une fiche de synthèse des résultats que nous avons réalisée pour chaque établissement[60]. Nous avons ainsi à la rentrée 2010 recontacté chaque professeur documentaliste pour fixer un rendez-vous pour un entretien individuel, leur demandant simplement avant l'entretien de prendre connaissance de la fiche de synthèse et de noter les points qu'ils souhaitaient aborder. Nous avions ensuite dans l'idée de proposer un entretien collectif, réunissant les trois professeurs documentalistes, pour une confrontation de points de vue, permettant à chacun d'échanger sur des pratiques, des représentations. Nous voyions dans cet entretien collectif, engageant chacun à se positionner face aux autres, une richesse potentielle d'enseignement, permettant d'enrichir notre réflexion sur notre objet d'étude. Toutefois, face aux fortes réticences exprimées par l'un des professeurs documentalistes, nous avons renoncé à ce projet d'entretien.

[60] Cette fiche de synthèse par établissement résulte pour nous d'une contractualisation avec les professeurs documentalistes ayant participé à l'enquête. Ils se sont montrés curieux de connaitre les avis des élèves, et le regard qu'en tant que chercheure, nous avons eu sur les situations observées. Il nous a semblé logique, en accord avec notre conception d'une recherche "au service du terrain", de consacrer du temps pour expliciter les résultats obtenus, les lignes de force émergentes, aux acteurs ayant eux-mêmes consacré du temps à notre travail.

1.2. Présentation des trois contextes d'investigation

La conjugaison des impératifs pédagogiques et pratiques exposés ci-dessus nous a conduite à la détermination de trois contextes d'investigation différenciés, qu'il convient désormais de présenter afin que puissent être comprises les modalités de mise en œuvre de notre protocole de recherche, et les conditions de notre recherche empirique.

Selon les chercheurs de l'École de Palo Alto, la connaissance d'un objet ou d'un phénomène passe par l'étude des relations de ce dernier avec son environnement. Dans le cadre de notre enquête de terrain, le CDI est pour nous le milieu dans lequel les élèves et professeurs documentalistes évoluent et constituent le processus de structuration de leurs pratiques.

C'est pourquoi nous avons porté un regard attentif aux établissements scolaires et à leurs caractéristiques propres, ainsi qu'au profil de chaque professeur documentaliste choisi pour l'étude et à la manière dont le professionnel concerné conçoit la formation documentaire en lien avec la politique de gestion du CDI[61].

1.2.1. Le collège A

1.2.1.1. L'établissement et son environnement

Le collège A se situe en zone semi-rurale, dans le département du Pas-de-Calais, au cœur d'une petite ville de 3500 habitants. L'établissement compte 283 élèves, de la 6ème à la 3ème. Il s'agit d'un établissement attractif au sein de sa zone géographique, qui est situé non loin d'une grande ville du département.

Le taux de réussite au Brevet des Collèges (en 2008) est de 80,5%, un taux conforme à la moyenne départementale (80,7%), et les résultats aux évaluations nationales en 6ème sont strictement identiques à la moyenne académique.

A l'enquête sociale des établissements, le collège est classé 18ème sur les 126 que compte le Pas-de-Calais. On note depuis 2000 une augmentation des PCS (Professions, Catégories Sociales) défavorisées ; en 2008 52% de PCS défavorisées sont comptabilisées, ce qui est nettement moins que la moyenne départementale (64,5%).[62]

[61] Pour une présentation synthétique et comparative des trois établissements, cf. Volume 2, Annexe p.11.
[62] Statistiques issues du document joint au Projet d'Établissement fourni par l'Administration du Collège.

1.2.1.2. Le professeur documentaliste et la politique de formation documentaire

Le professeur documentaliste du collège A a obtenu le CAPES Externe de Documentation en 2005, suite à une maîtrise de Lettres modernes. En poste au collège A depuis la rentrée 2005, il bénéficie d'une expérience professionnelle importante en tant que professeur contractuel en Documentation (de 2002 à 2005).

Pr-Doc A suit chaque année de nombreuses formations dans le cadre du PAF[63] pour enrichir ses pratiques professionnelles. Au sein du CDI, il a mis en place des formations documentaires de la 6ème à la 3ème, en partenariat avec les enseignants de disciplines, travaillant plus spécifiquement avec ses collègues de Lettres, Histoire-Géographie et SVT. Seules les heures consacrées à ce qu'il nomme « l'initiation CDI » sont allouées automatiquement dans l'emploi du temps des élèves de 6ème. Les autres heures sont ponctuellement attribuées, en fonction des emplois du temps des enseignants disciplinaires. Même si l'on ne peut parler d'une progression documentaire strictement appliquée de la 6ème à la 3ème au collège A, nous avons pu constater que Pr-Doc A parvient à solliciter les équipes pédagogiques pour répartir de manière relativement cohérente et graduelle les apprentissages info-documentaires de la 6ème à la 3ème.

Pr-Doc A consacre une grande partie de son temps à la promotion de la lecture, notamment à travers un site créé par lui-même pour animer les échanges entre élèves autour des lectures issues des rayons du CDI.

Le CDI du collège A, quant à lui, est un espace de 100m², situé en face de la salle des professeurs. Deux espaces sont distingués, l'un dédié à la lecture de fictions et magazines, et l'autre rassemblant les ouvrages documentaires, près desquels des tables de travail sont disposées. Les ordinateurs, au nombre de 5, sont alignés, de sorte que l'élève utilisant le poste informatique se trouve face au mur, et le professeur documentaliste de son bureau peut voir l'écran des élèves. Pr-Doc A a installé le logiciel *Net Support School* sur son poste[64]. Le logiciel *BCDI* est accessible en réseau.

[63] Plan Académique de Formation.

[64] *Net Support School* est un logiciel informatique permettant de contrôler les navigations sur Internet, surveiller les contenus et le bureau des postes informatiques. Il est également utilisé lors de formations pour inter-agir avec le stagiaire, échanger avec lui des messages, lui indiquer une marche à suivre...

1.2.2. Le collège B

1.2.2.1. L'établissement et son environnement

Le collège B se situe dans le Pas-de-Calais, en plein centre-ville d'une grande ville du département, comptant 31 000 habitants. L'établissement est situé à deux pas du lycée général et de la médiathèque municipale (et tous les autres services propres à un centre-ville).
Le collège B compte 950 élèves, dont 42 élèves de SEGPA[65]. Il s'agit d'un établissement très attractif, et dont la réputation est importante dans le département.
Le taux de réussite au Brevet des Collèges est supérieur à la moyenne départementale : 85,8% d'admis au collège B. De même, les évaluations nationales en 6ème témoignent d'un taux supérieur à la moyenne académique (+7,5 points, en 2008).
Sur le plan social, les PCS (Professions, Catégories Sociales) défavorisées restent stables, depuis 2001, et le pourcentage est nettement inférieur à la moyenne académique. Au contraire, les PCS favorisées sont comptabilisées à hauteur de 58% en 2008, soit 24 points de plus que la moyenne académique.[66]

1.2.2.2. Le professeur documentaliste et la politique de formation documentaire

La professeure documentaliste du collège B a obtenu le CAPES Externe de Documentation en 2003, suite à une licence de Lettres modernes Option Documentation. En poste au collège B depuis la rentrée 2004, elle bénéficie, comme Pr-Doc A, d'une expérience professionnelle préalable en tant que professeure contractuelle en Documentation (de 2001 à 2003, exclusivement en collège).
Pr-Doc B exerce à temps plein au sein du collège B, un temps-plein complété par un temps « stagiaire » occupé chaque année par un PLC2 en Documentation. Elle tente de se greffer au maximum sur les nombreux projets mis en place dans l'établissement par les enseignants de disciplines. Ceux-ci ont recours à elle pour des recherches ponctuelles, et la réalisation d'expositions, essentiellement. Le partenariat pédagogique n'est pas facile à mettre en place dans cette grosse structure, où le confort pédagogique des enseignants est important. Seules les heures consacrées à ce qu'elle nomme « l'initiation CDI » sont allouées automatiquement

[65] Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.
[66] Statistiques issues du document joint au Projet d'Établissement fourni par l'Administration du Collège.

dans l'emploi du temps des élèves de 6ème. Il n'y a pas de progression documentaire appliquée de la 6ème à la 3ème.
Pr-Doc B consacre une grande partie de son temps à l'organisation d'un *Forum de la Presse*, réalisé à l'échelle du district. Ce *forum* rassemble plusieurs établissements (collèges, lycées généraux et professionnels) du district, qui pendant trois jours font bénéficier aux élèves inclus dans le projet d'une formation aux médias, et d'ateliers sur la presse.

Le CDI du collège B, quant à lui, est un vaste espace de 215 m², situé face à l'une des salles de permanence de l'établissement. Le CDI peut accueillir 45 élèves (mais l'accueil est limité à 20). Les ordinateurs, au nombre de 6, sont tous connectés au réseau Internet et équipés du logiciel documentaire *BCDI*. Une chaise est posée face à chaque ordinateur, et tous les postes sont alignés face aux fenêtres, de sorte que Pr-Doc B peut facilement voir l'écran des élèves depuis son poste de gestion.

1.2.3. Le collège C

1.2.3.1. L'établissement et son environnement

Le collège C se situe en zone urbaine, dans le département du Pas-de-Calais, au cœur d'une ville de 8900 habitants. L'établissement compte 315 élèves, de la 6ème à la 3ème. Il s'agit d'un établissement appartenant à un Réseau d'Éducation Prioritaire.
Le taux de réussite au Brevet des Collèges (en 2008) est de 70,9%, un taux donc largement inférieur à la moyenne départementale (80,7%), et les résultats aux évaluations nationales en 6ème sont également inférieurs à la moyenne académique (-5 points).
L'établissement se caractérise par une forte proportion de PCS (Professions, Catégories Sociales) défavorisées : en 2008, on y comptabilise 72% de PCS défavorisées (taux supérieur à la moyenne départementale, qui est de 64,5%).[67]

1.2.3.2. Le professeur documentaliste et la politique de formation documentaire

La professeure documentaliste du collège C a obtenu le CAPES Externe de Documentation en 1992, suite à un DEA en Histoire Moderne. Elle exerce au sein du collège

[67] Statistiques issues du document joint au Projet d'Établissement fourni par l'Administration du Collège.

C depuis la rentrée 2006, après une longue expérience dans un collège au profil sensiblement identique au collège C (mais dans une zone géographique plus éloignée).

Pr-Doc C exerce son métier avec beaucoup de conviction, et de militantisme, n'hésitant pas à positionner son statut et ses fonctions lors de réunions au sein de l'établissement, ou encore de mises en place de partenariats avec les enseignants disciplinaires. Elle mène de nombreux projets pédagogiques avec les enseignants de disciplines, particulièrement ses collègues de Lettres, Histoire-Géographie et Espagnol. Il n'existe pas de progression documentaire appliquée de la 6ème à la 3ème, mais les actions pédagogiques n'en demeurent pas moins nombreuses. Seules les heures consacrées à ce qu'elle nomme « l'initiation 6ème » sont allouées automatiquement dans l'emploi du temps des élèves de 6ème. Contrairement à Pr-Doc A et Pr-Doc B, Pr-Doc C n'effectue pas cette formation à destination des 6ème toute l'année, mais sur un cycle de 6 séances, en début d'année scolaire.

Pr-Doc C consacre une grande partie de son temps aux formations documentaires, et notamment à la prise en charge, en partenariat avec des enseignants de disciplines, d'ateliers de remédiation (appelés dans l'établissement « ateliers Ambition ») au sein desquels elle tente de développer chez les élèves (4ème/3ème) des compétences info-documentaires, sur tous supports informationnels.

Le CDI du collège C, nouvellement réhabilité, est un espace de 100m², situé face à la salle de permanence. On y distingue un espace dédié à la lecture d'œuvres de fictions et magazines, et un espace rassemblant livres documentaires, tables de travail, et parc informatique. Ce dernier compte 3 ordinateurs, connectés au réseau Internet. Les postes sont alignés face au mur. L'enseignante a installé le logiciel *Net Support School* sur son poste. *BCDI* n'est volontairement pas installé sur les postes utilisés par les élèves, en raison des nombreuses lacunes que contient encore la base documentaire.

2. Modalités du recueil de données

A la méthode de la triangulation restreinte, consistant à recueillir une information sur un même événement auprès de plusieurs informateurs différents avec des techniques différentes, nous avons préféré la méthode de la triangulation élargie, selon laquelle

l'information est recueillie concernant un même événement auprès de plusieurs informateurs qui ont des points de vue ou des rôles distincts, ce au moyen de techniques souvent différentes. Cette méthode de la triangulation élargie a pour objectif de mieux saisir la complexité de l'objet sur lequel on s'informe (Van der Maren, 2003).
Nous avons ainsi combiné la confrontation entre différents regards sur l'objet de recherche, qui tous viennent en enrichir la vision et l'analyse, et participent à une structuration objectivante de ce dernier : regard du chercheur à travers les observations directes, sans participation ni intervention, mais aussi à travers le journal de bord mis en place pour rendre compte du déroulement de la recherche de terrain ; regard des élèves à travers les entretiens semi-directifs permettant d'interroger leurs représentations mais aussi de mieux comprendre les faits observés ; regard des professeurs documentalistes à travers les entretiens semi-directifs, l'entretien collectif, ainsi que le recueil de documents, matériel d'enseignement conçu et/ou exploité par le professeur documentaliste.

L'exposé de notre protocole de recherche nécessite que soient détaillées les modalités du recueil de données que nous avons suivies pour mener à bien notre étude.
Nous présenterons dans un premier temps les modalités liées à la mise en œuvre des entretiens. Ceux-ci ont été minutieusement préparés, tant en ce qui concerne le guide d'entretien que le choix des sujets interrogés. Leur déroulement a également fait l'objet de nombreuses réflexions afin que soient réunies de manière optimale les conditions de recueil au sein d'une situation de communication complexe.
Dans un second temps, nous donnerons à connaître les modalités liées à la mise en œuvre des observations. Celles-ci ont été conduites selon des grilles d'observations spécifiques aux deux types de situations que nous avions choisi d'observer. Nous présenterons ensuite le rôle tenu par notre journal de bord tout au long de ces deux années d'investigation, et tenterons une évaluation des conditions d'observation qui ont été les nôtres.

2.1. Les entretiens

L'entretien est une technique de recueil de données exigeant un travail de préparation très important et qui ne doit en réalité laisser que peu de place au hasard, de sorte que le chercheur puisse, au sein d'une situation de communication complexe à gérer, récolter un

matériau pertinent au regard de son objectif de recherche. Le bon déroulement de l'entretien, garanti partiellement par la rigueur de sa préparation, repose ensuite sur la capacité du chercheur à mettre en place une situation de communication favorable au recueil de données.

2.1.1. Travail de préparation

Le travail de préparation de l'entretien comporte deux temps : l'élaboration du guide d'entretien, reposant sur des principes généraux, mais répondant dans sa composition à des exigences différentes en fonction des deux types d'acteurs interrogés dans le cadre de notre étude, et le choix des sujets interrogés.

2.1.1.1. Élaboration du guide d'entretien

Le guide d'entretien est un outil fondamental qui se doit d'être réalisé en amont. Il a requis toute notre attention car le guide doit permettre de produire toutes les informations nécessaires pour évaluer les hypothèses de recherche. Grâce au guide d'entretien, le chercheur doit non seulement pouvoir focaliser l'interview sur ses thématiques de recherche, mais aussi trouver une aide pour faciliter l'échange avec le sujet.

Après avoir constitué une première mouture de notre guide d'entretien, nous avons tenu à mener un certain nombre de pré-tests en amont de la mise en œuvre effective du recueil de données lié à notre problématique de recherche, afin d'affiner l'ensemble du processus de recherche : présentation personnelle, essais d'enregistrement dans des situations multiples (sujet parlant faiblement, environnement bruyant…), formulation et agencement des questions…
Cette phase de pré-test a été essentielle et nous a permis non seulement de confirmer le projet de recherche initial en attestant sa faisabilité, mais aussi de conférer, par les ajustements réalisés dans la conceptualisation du protocole de recherche, plus de précision et de cohérence à ce dernier.

2.1.1.1.1. Principes généraux

L'élaboration des questions posées lors de l'entretien constitue une difficulté non négligeable. En effet grande est la conscience des risques pour la recherche liés à une élaboration approximative des questions.
Dès lors nous sommes-nous scrupuleusement attachée à circonscrire les contenus pertinents pour les objectifs de la recherche, utiliser un langage le plus porteur de sens pour les sujets interviewés, mais aussi à réduire les biais liés aux effets d'ordre des questions.

On peut distinguer trois biais généralement liés à l'ordre des questions en situation d'entretien : l'effet de consistance – lorsque le sujet a le sentiment qu'il doit effectuer un lien entre ses réponses aux différentes questions –, l'effet de fatigue – lié au sentiment pour le sujet que l'entretien est trop long et qu'il a du mal à se concentrer –, et enfin l'effet de redondance – quand le sujet a l'impression d'être confronté à plusieurs reprises lors de l'entretien à la même question (Nils, Rimé, 2003).

Ainsi malgré tous les efforts fournis par l'enquêteur, chaque question quand elle est posée définit un jeu d'influences.
Toutefois il convient de faire attention à ce que les réponses possibles ne soient pas glissées dans les questions. En effet si tel est le cas, l'on obtient un matériau non seulement faussé mais aussi pauvre, car l'informateur n'aura pas pu s'engager personnellement (Kaufmann, 2007).

En outre, lors de l'entretien, les représentations du rôle d'intervieweur et du rôle d'interviewé forment un contexte non négligeable qui va nécessairement interférer avec les représentations que l'entretien veut mettre en évidence. Il est essentiel que l'intervieweur s'attache à clarifier au maximum la situation du dialogue.
Cela passe par une clarification rigoureuse de son propre statut face à l'interviewé, lequel ayant pris connaissance de la « chorégraphie de la rencontre » dispose de points de repère propres à l'appropriation de la situation d'entretien (Bausch, Perret-Clermont, 2007 : 154).

2.1.1.1.2. Entretiens avec les élèves

Deux entretiens ont été réalisés par élève de 6ème interrogé. Nous avons veillé à ne pas dépasser 35 minutes d'entretien pour les collégiens[68]. Nous avons construit nos entretiens selon des thématiques générales, destinées à constituer le fil conducteur de l'échange.

Le premier entretien a pour fil conducteur l'interrogation de la conception d'Internet en tant qu'outil de recherche.
Nous souhaitions par les questions posées amener l'élève à dire ses pratiques de recherche, mais aussi et surtout à dévoiler ses représentations d'Internet, de l'information sur Internet.
Nous présentons en annexe un tableau permettant de synthétiser les objectifs poursuivis à travers le choix des questions posées lors de ce premier entretien (cf. Volume 2, Annexe p.25).

Grâce à ce premier entretien, nous avons pu recueillir des éléments destinés à évaluer la pertinence de certaines de nos hypothèses de travail.
A été particulièrement étudiée lors de cet entretien l'hypothèse H A1 (intention écologique), considérant que l'environnement dans lequel le sujet instaure sa relation à l'outil de recherche numérique prédispose à des attitudes, des conceptions, etc. Nos questions ont dans un premier temps été destinées à l'individu social adolescent, et dans un second temps à cet adolescent aux prises avec l'institution scolaire, répondant en ce sens aux éléments appartenant à l'hypothèse H B1.

Signalons que le guide d'entretien a été fortement enrichi au gré des entretiens individuels menés avec les élèves. En effet les interrogés nous ont emmenée parfois bien plus loin que nous le pensions, et nous avons alors réagi sur le fait à leurs propos, et approfondi leurs dires.
Il en est ainsi d'une question qui a surgi au bout des trois premiers entretiens comme absolument essentielle à poser aux élèves, à savoir leur démarche de recherche au sein du CDI. Les trois collégiens interrogés lors de nos premiers entretiens ont spontanément évoqué une différence de démarche lorsqu'ils se trouvaient au CDI, faisant ainsi émerger une représentation du lieu, et une influence de ce lieu – marqué par la présence du professeur documentaliste et de ses discours – sur leurs pratiques de recherche.

[68] Nous avons pu remarquer, pour la plupart d'entre eux, un relâchement de l'attention au bout de 15 à 20mn d'entretien.

De façon générale, les questions du guide ont permis de déclencher un processus de dévoilement de pratiques, les élèves détaillant assez spontanément leurs « manières de faire ».

Le second entretien, réalisé après la formation documentaire à Internet, a pour fil conducteur l'interrogation de la réception de cette formation.
Nous souhaitions par les questions posées amener l'élève à décrire la situation d'enseignement-apprentissage telle qu'il l'avait perçue, et à évaluer les évolutions de représentations à travers la comparaison entre les réponses effectuées à des questions posées lors du premier entretien et à ce moment précis de l'apprentissage.
Nous présentons en annexe un tableau permettant de synthétiser les objectifs poursuivis à travers le choix des questions posées lors de ce second entretien (cf. Volume 2, Annexe p.25).
Cet entretien nous a permis de recueillir des éléments favorisant particulièrement la vérification des hypothèses liées à la réception par les élèves de la formation documentaire à Internet et de la situation d'enseignement-apprentissage vécue (H A2, H C2).

Le second entretien a davantage fait l'objet d'une personnalisation que le premier. En effet nous avons avant chaque second entretien ré-analysé le premier entretien mené avec l'élève concerné, afin d'y extraire des réflexions de l'interrogé qui nous avaient marquée, et méritaient un nouvel éclairage après réception de la formation documentaire.
Lors du second entretien, nous avons donc fait réagir les interrogés à leurs propos précédemment tenus, et ce à la lumière de l'impact des formations documentaires sur Internet.
Un tel travail nous a permis notamment de reconstituer une sorte de parcours individuel en termes de représentations et pratiques d'Internet pour chaque élève de 6ème interrogé.
Qui plus est, c'est grâce à une telle démarche de réaction que nous avons pu observer les éventuelles évolutions des représentations mentales, des pratiques dites, correspondant à une première forme de restructuration de la structure cognitive des sujets concernés.

2.1.1.1.3. Entretiens avec les professeurs documentalistes

Les professeurs documentalistes concernés par l'étude se sont prêtés à quatre entretiens, tout au long de l'année scolaire. Ces entretiens ont eu une durée moyenne de 45 minutes.

Nous avons adopté pour réaliser le guide des entretiens avec les professionnels le même fonctionnement que pour celui des collégiens, à savoir un axe thématique général autour duquel s'articulent les questions.
Tout comme les élèves, les professeurs documentalistes ont eu le souci de détailler leurs pensées et leurs pratiques, et le guide d'entretien constitué initialement a donc été enrichi des réflexions nées de leurs déclarations.

Le premier entretien s'adressait davantage à l'adulte, individu social, utilisateur d'Internet, qu'au professeur documentaliste, acteur de l'institution scolaire. Cette distinction nous a paru d'emblée intéressante à effectuer, afin d'évaluer les imbrications entre le rôle social et le discours tenu sur Internet par les professeurs documentalistes interrogés. Il s'agissait aussi, dans la démarche orientée-interactions qui est la nôtre, de mener une comparaison entre les discours et pratiques des enseignants, et ceux des collégiens.
Nous présentons en annexe un tableau synthétisant les objectifs poursuivis par les questions élaborées pour le premier entretien avec les professeurs documentalistes, entretien réalisé en tout début d'année scolaire (cf. Volume 2, Annexe p.33).
Ce sont donc les hypothèses liées à l'appréhension d'Internet par l'adulte, pris comme individu social, qui ont retenu l'attention lors de ce premier entretien (H B1, H B2).

Le second entretien a été réalisé peu après le premier, et a nécessité de changer de focale, puisque cette fois c'est bien au professeur documentaliste que nous nous sommes adressée et non à l'adulte utilisateur d'Internet. Nous faisons état en annexe de manière synthétique de nos axes d'analyse en fonction des questions posées, composant cet entretien (cf. Volume2, Annexe p.33).

Ce second entretien a permis de mettre en lumière les représentations développées par les professeurs documentalistes des pratiques et imaginaires des élèves de 6ème concernant la recherche sur Internet.
Cet entretien nous a conduite à interroger les enseignants sur ce qu'ils pensaient des outils de recherche utilisés par les élèves, et à aborder avec eux les débats traversant le monde de l'éducation à propos de l'omnipotence de *Google* en termes d'utilisation, et du recours à l'encyclopédie collaborative *Wikipédia*.
Une analyse fine du vocable employé par les professionnels permet de dévoiler leurs conceptions, leur rapport au non formel, et leur positionnement d'enseignants confrontés à

Internet en tant qu'objet usuel de pratiques de recherche pour les élèves (Hypothèses en jeu : H C2, H B1, essentiellement).

Un troisième entretien a été conduit quelque temps avant la formation documentaire à Internet. Nous avons voulu interroger les professionnels sur leurs motivations à mettre en place une telle formation en 6ème, mais aussi sur leurs objectifs pédagogiques et didactiques. Les éléments recueillis ont permis le traitement notamment des hypothèses liées à la reconfiguration des interactions enseignants-enseignés (H B2) et à la structuration de la situation d'enseignement-apprentissage en amont en lien avec les représentations développées sur les pratiques non formelles des élèves (H C2).
Une présentation synthétique sous forme de tableau donne en annexe un éclairage sur nos objectifs concernant cet ensemble de questions ayant constitué le troisième entretien (cf. Volume 2, Annexe p.33).

Suite à cet entretien, nous avons observé la situation d'enseignement-apprentissage construite par le professeur documentaliste et les élèves de 6ème sur Internet. Nous avons ainsi pu évaluer les écarts entre discours et pratiques, entre attendus et événements effectifs, notamment.

Un quatrième et dernier entretien, réalisé en deux temps – l'un juste après la séance de formation, l'autre en fin d'année scolaire – a conduit les professeurs documentalistes interrogés à décrire la situation d'enseignement-apprentissage, ce qui nous a permis ensuite de comparer cette description avec celle effectuée par les élèves (H A2, H B2, H C2).
Nous présentons les objectifs poursuivis à travers les questions liées à cet entretien en annexe de manière synthétique (cf. Volume 2, Annexe p.33).
Lors de ce dernier entretien, nous avons pris en compte le discours des professionnels en comparaison avec nos observations distanciées de la situation d'enseignement-apprentissage, d'une part, et des tâches de recherche sur Internet menées au CDI suite à la formation documentaire, d'autre part.

2.1.1.2. Choix des sujets interrogés

Une fois le guide d'entretien établi, se pose nécessairement, et avec force, la question du choix des sujets interrogés, en l'occurrence ici les élèves de 6ème des établissements concernés par notre étude.

L'échantillon est constitué d'un petit groupe prélevé par le chercheur au sein d'une population-mère, que l'on peut aussi appeler "population-cible" puisque appartenant à la catégorie d'individus concernée par la recherche.
La question de la constitution de l'échantillon se pose rapidement dès lors que l'on réfléchit à la mise en place effective du protocole de recherche. Grande peut être la tentation de constituer un échantillon de manière arbitraire ou en prenant appui sur des sujets volontaires pour participer à l'enquête. Or Gina Philogène et Serge Moscovici nous préviennent : « Une bonne procédure d'échantillonnage se prémunira contre toute sélectivité involontaire, ceci afin d'obtenir un profil composite de la population » (Philogène, Moscovici, 2003 : 53).

Dans le cas de notre étude, nous avons toutefois constitué un échantillon d'élèves absolument volontaires pour participer à cette enquête, convaincue de toute façon qu'obliger un élève à participer contre son gré à l'entretien aurait abouti à un échec dans le recueil de données. Signalons que ce problème ne s'est néanmoins jamais posé pour nous, aucun élève sollicité n'ayant refusé de participer à l'enquête.

Nous avons tenu à nous procurer les listes des noms des élèves par classe, accompagnés de quelques indications systématiquement reportées sur les listes d'élèves, à savoir leur âge, le(s) redoublement(s) éventuel(s). En outre, bien que le genre ne fasse pas l'objet d'une analyse dans notre étude, nous avons préféré disposer d'un échantillon mixte, relativement équilibré, de façon à explorer la diversification recherchée.

Comment concrètement constituer l'échantillon dans le cas présent ?
Nous avons immédiatement fait le choix d'un "recrutement direct" des participants à l'enquête lors de leur présence au CDI, nous adressant en personne – sans médiation – aux élèves pressentis pour être interrogés et observés. Nous voulions en effet éviter ce qui à nos yeux aurait pu constituer un biais empirique important pour notre étude, à savoir un

recrutement des participants par des tiers, particulièrement les professeurs documentalistes des établissements concernés.
Dans un tel cas, il nous semble fortement possible que le tiers effectue – ne serait-ce qu'inconsciemment – un choix qui puisse lui paraître favorable : élève verbalisant très correctement, élève au niveau scolaire élevé…

Pour la répartition proportionnelle de l'échantillon, nous avons utilisé le quotient 0,128, afin de se rapprocher le plus près possible de 12,5% pour avoir un échantillon représentatif, calculé depuis la taille de la population mère. Le collège A comprenant 283 élèves, 12 ont été interrogés ; 19 élèves du collège B ont été soumis à l'enquête, sur les 950 que l'établissement compte au total. Au sein du collège C, où 315 élèves sont scolarisés, nous avons interrogé 14 élèves de 6ème.

2.1.2. Déroulement

A l'aide d'un guide d'entretien structuré et cohérent en fonction de l'objectif de recherche, le bon déroulement d'un entretien repose sur la situation de communication mise en place.

2.1.2.1. Situation de communication mise en place

Avec les professeurs documentalistes, les entretiens se sont déroulés d'emblée avec beaucoup de facilité et d'aisance de part et d'autre, même si Pr-Doc C a exprimé une certaine anxiété durant les entretiens, liée à l'interprétation de ses propos : *« Je ne vois pas toujours ce que tu veux analyser dans mes réponses, alors je me méfie de toutes tes questions ! »*, nous dit-elle lors d'un entretien (Pr-Doc C : II, 84).

Avec les élèves, il nous a fallu davantage "ruser".
Lors du premier contact avec chaque élève, nous avons fait en sorte d'instaurer un climat de confiance, nous plaçant dans une position modeste d'étudiante, afin de le décomplexer, et garantissant systématiquement l'aspect confidentiel du recueil de données.

Da façon générale, nous avons pu remarquer deux réactions très distinctes chez les élèves pressentis pour mener des entretiens avec nous : une attitude immédiatement enthousiaste, "partante" pourrait-on dire, et une attitude davantage hésitante.
Ce sont les élèves habitués à faire des recherches sur Internet qui se sont révélé les plus enthousiastes pour répondre à nos sollicitations. Beaucoup plus de réserve, à l'inverse, de la part des adolescents se déclarant peu à l'aise avec l'outil qui nous répondaient de suite *« Je veux bien mais je sais pas utiliser Internet »*, à l'instar de Marie (Collège B), ou encore faisaient part directement de complexes en la matière, comme Sabrina : *« Je suis nulle par rapport à Internet, c'est pas facile pour moi d'en parler »* (Sabrina, C : I, 64). Il a fallu avec ces élèves "briser la glace", les rassurer longuement avant l'entretien pour leur dire notamment combien leur avis nous importait tout autant que celui de leurs camarades plus habitués à l'utilisation d'Internet.
Manquant visiblement de confiance en eux, les élèves du collège C ont souvent fait preuve à la fois de beaucoup d'enthousiasme lié à la sensation d'avoir été "choisis" pour une enquête, mais aussi d'appréhension. Au début du premier entretien, Florian exprime une anxiété réelle : *« J'espère que je saurai vous répondre »* (Florian, C : I, 02), *« mais si je comprends pas la question ? »* (Florian, C : I, 04).

Pendant les entretiens, en général, les élèves ont été visiblement à l'aise, exprimant volontiers leurs points de vue, racontant avec détails leurs expériences, acceptant d'approfondir leurs propos en fonction de nos demandes. Il n'en reste pas moins que nous avons été confrontée, et cela fort logiquement, à des adolescents verbalisant avec difficulté, et n'étant pas toujours en mesure d'employer un vocabulaire précis. Nous nous sommes constamment efforcée de les aider à s'exprimer, sans pour autant orienter leurs propos, ni pointer leurs difficultés langagières. Il nous a parfois semblé plus prudent de ne pas interroger un élève sur un point complexe, ou de ne pas insister sur une réponse trop souvent reformulée déjà, plutôt que de conduire l'échange à une impasse communicationnelle.

Par ailleurs, nous avons souhaité favoriser une phase d'autoconfrontation lors des entretiens menés avec les élèves (second entretien) et avec les professeurs documentalistes (entretiens 3 et 4).
Cette phase d'autoconfrontation pendant le recueil de données permet une réinterprétation par les interviewés eux-mêmes de la situation appréhendée, une validation-confirmation ou une

correction des propos tenus, dans tous les cas une prise de conscience par l'individu de ses mécanismes de pensée propres, et pour le chercheur une visibilité plus grande encore des hypothèses formulées.

2.1.2.2. Évaluation du processus de communication

Le fait de nous présenter aux élèves des établissements choisis pour étude comme étudiante nous a conféré un statut très positif aux yeux des collégiens. Beaucoup nous ont parlé de leur frère ou de leur sœur aîné(e), également étudiant(e).

Durant chaque entretien, nous avons perçu chez les élèves de 6ème interrogés une évidente volonté de répondre aux questions posées, le plus précisément possible. Beaucoup y ont mis un point d'honneur, de façon à soutenir notre investissement personnel : *« Je vais vous aider ! »* (Olivier, C : I, 16).
Mathys, avec lequel l'entretien se trouve interrompu par la sonnerie de fin des cours, s'exclame : *« Non, attendez, juste cinq minutes, le temps de votre dernière question, il faut que je vous aide pour votre rédaction ! »* (Mathys, B : I, 83).

Les conclusions des entretiens témoignent d'une relation tissée avec chaque interrogé lors de ce bref échange. Beaucoup nous donnent leur impression sur ce qu'ils viennent de vivre : *« C'était rigolo à faire ! »* (Loïc, B : I, 143), et un grand nombre nous souhaite une bonne continuation : *« J'espère que vous aurez une bonne note ! »* (Olivier, B : I, 132), *« Je vous souhaite bon courage maintenant ! »* (Alexandre, A : I, 72).
Tous les élèves interrogés ont faire preuve de beaucoup d'implication, et n'ont pas manqué de signifier leur enthousiasme lors du second entretien : *« Je suis contente de refaire un entretien avec vous !* », s'exclame Olivia (Olivia, A : II, 02), alors que Marion confie *« Ça fait longtemps que j'attends ce deuxième entretien, j'étais impatiente !* » (Marion, A : II, 02). Olivier va même jusqu'à avoir trouvé – avec humour bien sûr... – sa vocation : *« J'adore faire ça ! Plus tard, je veux faire comme métier répondeur d'interview ! »* (Olivier, B : II, 96).
Même conclusion favorable pour les élèves peu à l'aise avec l'outil Internet qui ont une forte tendance à se déprécier, et lors de notre demande d'entretien ont considéré de suite leur témoignage complètement inutile pour qui s'intéresse aux pratiques numériques des adolescents. D'emblée, Claire nous avait prévenue : *« Mais je connais pas bien Internet ! »*

(Claire, B : I, 02). A la fin de l'entretien, devant nos remerciements pour avoir enrichi notre travail, l'adolescente s'exclame : *« Je suis fière ! »* (Claire, B : I, 64).

En outre, les élèves interrogés ont souvent eu à cœur de nous conduire vers d'autres élèves : *« Je vais dire à des copains de venir vous voir pour qu'ils vous aident à faire votre travail ! »* (Loïc, B : I, 05).
D'ailleurs, devant la réticence de certains collégiens à participer aux entretiens, ce sont les camarades ayant déjà collaboré à l'enquête qui ont eu la force de conviction nécessaire. Olivier le reconnaît de suite : *« Loïc m'a dit que c'était chouette à faire, alors… ! »* (Olivier, B : I, 02).

Il n'en reste pas moins que choisir pour le chercheur d'effectuer des entretiens, c'est véritablement accepter ce qui relève "de l'humain", à savoir les risques de défection de la part des interrogés (cas du collège C), les variables liées à l'humeur personnelle du participant (ainsi Benjamin lors du second entretien : *« J'ai pas envie »*, C : II, 02, 04, 06... mais qui décide quand même de faire l'entretien : *« Vous êtes pas venue pour rien »*, C : II, 08), ou à sa santé (Soumia, collège C, malade lors du second entretien) ou encore les obligations scolaires (Camille, collège C, a rendez-vous avec l'assistante sociale ; Mathys, collège B, a un cours déplacé ; Léa, collège B, doit accomplir une colle...).

2.2. Les observations

Parce que nous avions conscience de la difficulté pour les sujets interrogés à employer un langage de description approprié à la restitution de leur démarche, de leurs pratiques, et parce que nous souhaitions porter un regard analytique sur les pratiques effectives de recherche, nous avons recouru à l'observation comme méthode complémentaire de l'interrogation directe par entretien.

Deux procédures d'observations s'offraient à nous, étant donné notre statut : l'observation systématique et l'observation participante.
Rappelons que l'observation systématique désigne une observation distanciée qui a pour but d'objectiver. Elle est menée à l'aide d'un instrument d'observation scientifique (grille ou

fiche, par exemple) ; c'est pourquoi l'on appelle ce type d'observation une observation assistée ou armée. La construction de cet instrument d'observation technique résulte de l'émission par l'observateur d'une hypothèse ou d'un ensemble d'hypothèses élaborées en fonction d'une théorie préalablement admise. Au contraire, l'observation participante, appelée aussi expérientielle, est une investigation menée à partir d'une expérience vécue en situation, l'observateur est alors pleinement impliqué dans la situation observée.

Pour les raisons que nous avons détaillées précédemment liées notamment à notre statut professionnel personnel[69], nous avons fait le choix d'une observation systématique.

2.2.1. Travail de préparation

Après une période d'observation flottante – nous permettant d'interroger un champ large –, nous avons opéré tout naturellement une focalisation de l'observation. Si cette dernière restreint, *de facto*, le champ d'étude, elle favorise cependant une sélection des observables, avec davantage de finesse apportée au repérage de certains indices.

Comme pour l'entretien, l'observation systématique requiert un important travail de préparation, lequel conditionne par la suite la réussite des actions d'observations menées par le chercheur. Il convient non seulement d'élaborer des grilles d'observations adaptées aux situations étudiées, mais aussi de déterminer précisément les situations observées au sein d'un contexte de recherche défini.

2.2.1.1. Élaboration des grilles

L'exercice-même d'élaboration de la grille d'observation est une opération particulièrement fructueuse car il oblige à expliciter de manière rigoureuse les objectifs d'observation, en les mettant bien en rapport avec l'ensemble de la problématique de recherche, et à délimiter en conséquence son champ d'observation, afin que l'observation menée évite la superficialité et soit au contraire la plus fine et la plus constructive possible.
L'élaboration d'une grille de lecture nous a ainsi semblé indispensable pour nous donner les moyens d'objectiver notre objet de recherche. Nous l'avons ainsi pensée comme « une arme

[69] Cf. dans ce chapitre, le paragraphe intitulé « Définir son positionnement personnel », p. 125.

de distanciation », selon l'expression de Ruth Canter Kohn et Pierre Nègre (Kohn, Nègre, 2003 : 49). Cela ne nous a toutefois pas empêchée ensuite d'attribuer à cette grille des modalités d'utilisation beaucoup plus souples, la concevant comme un simple cadre de référence à notre prise de notes.

2.2.1.1.1. Observation des tâches de recherche sur Internet menées au CDI

Pour mener à bien l'observation de tâches de recherche menées sur Internet au sein du CDI par des élèves de 6ème, nous avons constitué une grille permettant de pointer des éléments d'analyse précis, ce qui nous a d'ailleurs conduite à réduire notre champ d'observation, de façon à nous centrer sur la phase de commencement de la recherche informationnelle sur Internet.
Cette grille nous a permis de mettre en regard les observations des pratiques des élèves (items d'observation / actions de l'élève), et les commentaires éventuellement apportés sur ces pratiques par les élèves eux-mêmes. Des commentaires spontanés à notre égard, appartenant à un échange avec un pair, ou encore suscités par nous-même. La grille prévoyait également d'éventuelles interventions de la part du professeur documentaliste de l'établissement.

Dès le commencement de la tâche de recherche réalisée par l'élève, nous nous sommes attachée à connaître le contexte de cette recherche. Puis nous avons observé, avec une certaine distance physique, l'élève effectuant son travail de recherche, l'interrompant le moins possible dans sa démarche, mais l'invitant en fin de recherche à effectuer avec nous un petit bilan de sa recherche, et à expliciter certaines de ses actions observées.

Nous présentons en annexe la grille d'observation constituée (cf. Volume 2, Annexe p.40) et y avons ajouté les hypothèses de travail dont l'observation des élèves en situation de recherche libre favorisait l'analyse (H B2, H C1).
Soulignons toutefois qu'au vu des recherches effectuées par les élèves, et de la richesse des observations de pratiques, nous avons décidé de restreindre notre champ d'observation. Le comportement de navigation (rapport à l'hypertextualité), bien qu'instructif, n'a finalement pas fait partie de nos préoccupations analytiques, car la formulation de la requête a retenu toute notre attention, en ce qu'elle s'est avérée très révélatrice des inter-relations imaginaires-pratiques, au cœur de notre travail de recherche.

Notre travail d'observation s'est donc centré sur le commencement de la recherche d'information, principalement sur le rapport général à l'outil que reflètent les pratiques des élèves. Ceux-ci développent un imaginaire d'Internet et de la recherche d'information sur Internet qui a émergé lors des entretiens, mais qui émane également de manière très prégnante de leurs pratiques ordinaires de recherche. Cette observation nous a ainsi permis de consolider le lien entre pratiques et représentations, et d'allier aux discours des élèves une observation directe de leurs manipulations et questionnements, voire de leurs processus cognitifs, lors d'une recherche sur Internet.

2.2.1.1.2. Observations des situations d'enseignement-apprentissage

Portant sur l'interaction entre pratiques non formelles et pratiques formelles, et sur les liens entre représentations des professeurs documentalistes et représentations des élèves de 6ème, notre travail de recherche a nécessité l'observation de situations d'enseignement-apprentissage.

Lors de chaque situation d'enseignement-apprentissage, nous avons pris en compte la dimension communicationnelle de la formation, analysant le contenu de la formation et la manière dont ce contenu est communiqué aux élèves. Nous avons ainsi questionné la régulation des échanges portant sur le contenu en cours de formation, tout en nous attachant à marquer des repères chronologiques afin de rendre compte du rythme des interactions.

Nous avons dès lors constitué une grille d'observation, afin de déterminer des critères d'analyse permettant d'étudier le plus précisément et le plus pertinemment possible le cadre commun d'activité co-construit par les professeurs documentalistes et les collégiens lors des formations documentaires à Internet.
Nous avons distingué au sein de notre grille deux grandes catégories de retranscription : le cadre d'enseignement-apprentissage sous le contrôle du professeur documentaliste (lequel est décomposé en trois éléments : les actions et interventions orales de l'enseignant, les actions et interventions orales des élèves, et les traces de ces interventions dans des supports de cours comme le tableau ou le cahier de l'élève) et les interactions hors-cadre.
Grâce à ces observations de séances de formations, ce sont bien sûr les hypothèses liées à la problématique de l'action située (H A2), la reconfiguration des relations enseignant-enseignés

(H B2), et les inter-relations imaginaires-pratiques de formation (H C2) qui ont pu être évaluées.

2.2.1.2. Choix des situations observées

En ce qui concerne les tâches de recherche d'information observées au sein du CDI, nous avons laissé les élèves choisir leur tâche de recherche d'information. Nous nous sommes en effet refusée à demander à un élève de mener une recherche pour nous, dans la mesure où nous avions conscience dès lors d'introduire un biais immédiat dans notre travail : l'élève, se sachant observer, et se voyant imposer un sujet de recherche, n'est pas dans les dispositions habituelles de recherche, et a tendance dès lors à modifier ses pratiques.

Nous pouvons distinguer deux grandes tâches de recherche d'information sur Internet observées : les tâches prescrites par un enseignant – celles-ci pouvant elles-mêmes se décomposer en deux, selon que le thème de la recherche est fixé par le professeur ou par l'élève lui-même –, et les tâches auto-générées dans lesquelles l'élève définit entièrement sa tâche de recherche d'information, thème compris.

Concernant les observations de séances pédagogiques, nous avons fait le choix de conduire des observations de formations documentaires à Internet, sans aucune intervention ni participation, afin de porter un regard distancié et analytique sur la situation d'enseignement-apprentissage observée, et de pouvoir également analyser avec précision les interactions entre les acteurs de cette formation, analyse possible en raison de l'absence totale de notre implication personnelle dans le dispositif pédagogique.

Lors de l'observation de séquences didactiques, on constate deux processus constructifs. D'une part, un processus de construction individuelle, dans la mesure où chaque élève est immergé dans un processus de construction de significations à partir des contenus et tâches proposés. D'autre part, un cadre plus large de l'activité conjointe que construisent tous les participants à la séquence ; dans ce cas, l'élève tire profit pour la construction personnelle des contenus scolaires des interrelations entre tous les participants (Coll, 2002).

Qui plus est, les pratiques des professeurs documentalistes ont été soumises à une double lecture : une lecture extrinsèque qui s'est appuyée sur les observations des pratiques en

situation, et une lecture intrinsèque qui a exploré le sens donné par l'enseignant à ses propres pratiques au moyen d'un entretien mené après la séquence d'enseignement.

2.2.2. Déroulement

Nous n'aurions pu mener efficacement nos observations de tâches de recherche d'information sur Internet et de situations d'enseignement-apprentissage sans un outil qui a joué tout au long de notre investigation un rôle déterminant : le journal de bord. En outre, seuls des critères d'analyse précis et une attitude adéquate, entre distance et attention, peuvent garantir le bon déroulement d'une observation.

2.2.2.1. Rôle du journal de bord

Ce journal a été durant ces deux années d'investigation un outil plus que précieux, absolument fondamental pour notre recherche. Y consignant avec force détails les scènes observées, nous avons pratiqué grâce à ce journal de bord non un travail d'interprétation mais un travail de description quasi-brute, nous permettant par la suite de repérer des occurrences, des constances, ou au contraire de relever des divergences fortes.
La conception d'une telle utilisation de ce journal est née de la lecture de Howard Becker (Becker, 2002) qui met en garde contre une tendance trop prompte des chercheurs à l'interprétation et conseille de recourir à des descriptions massivement détaillées « à la Pérec » (Becker, 2002 : 144) qui favorisent une pensée au-delà des cadres catégoriques souvent fixés préalablement.

Le journal de bord n'a jamais constitué un carcan pour nous. Au contraire cet outil est caractérisé à nos yeux par une grande souplesse d'utilisation. Nous y avons consigné des informations variées car en plus des activités observées, nous avons noté les perceptions, les remarques "à chaud", nos questionnements… puis, avec le recul, nous avons relu le journal de bord, et effectué une analyse à la lumière de la grille d'observation constituée et du cadre conceptuel de notre recherche.

Il convient toutefois de lutter contre une vision caricaturale du chercheur de terrain déambulant dans l'espace observé, un petit carnet à la main : « Le temps de la prise de notes s'étend bien au-delà du temps de présence sur le terrain » (Arborio, Fournier, 1997 : 53).
En effet à la fin de chaque phase continue d'observation, nous avons consacré du temps à la rédaction d'une première synthèse de ce qui avait été observé, remarqué de manière prégnante, ce à partir des notes prises au cours de la journée d'enquête, mais aussi de souvenirs supplémentaires, et de réflexions nouvelles.

Ainsi si l'utilisation du dictaphone nous a paru indispensable pour les entretiens formels, nous avons préféré recourir au journal de bord au maximum pour les observations de tâches de recherche et d'échanges, afin de ne pas provoquer une forme de "mise en scène" de l'action observée.
Cependant il est bien évident que toutes les situations et les temporalités ne se prêtent pas à la tenue instantanée du journal de bord. Il nous est arrivé de devoir faire appel à notre mémoire, nous isolant après une action ayant retenu notre attention pour en faire rapidement le compte-rendu sur le journal. Une telle démarche a ensuite facilité le travail de ré-écriture, qui avait lieu au plus tard le soir-même. Parfois nous avons pu enregistrer l'échange en cours, entre un élève et le professeur documentaliste, relatif à une situation de recherche sur Internet menée au CDI, ce qui nous a permis de retracer les interactions verbales de manière précise.

2.2.2.2. Évaluation des conditions d'observation

Régulièrement, lors de nos venues dans les établissements choisis pour étude, nous avons pu mener des observations de tâches de recherche d'information sur Internet.
Toutefois, nous avons pleinement conscience qu'au sein du CDI du collège B, notre venue a modifié les conditions d'accès habituelles aux postes informatiques, et à Internet. En effet, la professeure documentaliste du collège B a reconnu accorder l'accès à Internet lors de notre présence de manière plus aisée que d'ordinaire, afin de nous permettre de mener notre investigation dans des conditions optimales. Ce n'est pas le cas au sein du CDI des collèges A et C où les élèves ont accédé de manière tout à fait habituelle – c'est-à-dire relativement facilement – aux postes informatiques.
De la même façon, le professeur documentaliste du collège A est intervenu lors des tâches de recherche d'information observées, comme de coutume, c'est-à-dire sans un encadrement

constant, avec la possibilité pour les élèves de mener seuls leur recherche, parfois de bout en bout, sans que l'on sente chez le professionnel une quelconque "culpabilité". Au contraire, la professeure documentaliste du collège B a reconnu modifier profondément pour nous ses pratiques habituelles, lesquelles sont caractérisées par un encadrement systématique et permanent de l'élève confronté à une recherche sur Internet. Pour les besoins de notre investigation, elle a pris soin d'accorder aux élèves effectuant une recherche sur Internet un temps d'autonomie au départ de leur recherche, et de n'intervenir qu'ensuite. Nous avons néanmoins pu sentir combien ce changement de pratique la mettait mal à l'aise. Quoi qu'il en soit, force est de constater que peu d'observations de tâches de recherche libres sur Internet au CDI ont pu être menées au collège B, proportionnellement à ce que nous avons pu voir dans les deux autres établissements.

Les élèves observés lors d'une recherche menée au sein du CDI ont souvent été les mêmes que ceux qui avaient participé aux entretiens, mais pas exclusivement.
Dans tous les cas, les élèves observés se sont fort peu souciés de notre présence. Rapidement habitués à cette dernière, ils ont peu fait cas de notre attitude investigatrice, effectuant leur recherche soit seuls soit en collaboration avec un pair (lequel généralement effectuait aussi une recherche, pas nécessairement d'ailleurs sur le même sujet).
Nous avons observé majoritairement des élèves seuls face au poste informatique, les professeurs documentalistes ayant tous imposé la règle « un élève par poste » au sein du CDI de l'établissement concerné. Les élèves ont spontanément et naturellement répondu à nos questions éventuelles portant sur leurs pratiques observées. A ce propos, nous avons été frappée de la facilité, presque même de l'indifférence, avec laquelle les élèves ont accepté notre présence derrière eux, lors de leurs recherches sur les postes informatiques. Ne modifiant visiblement pas leur comportement, comme si nous n'étions pas là, ils ont souvent parlé librement entre eux, échangeant réflexions et plaisanteries.

En ce qui concerne les observations de situations d'enseignement-apprentissage, la tâche a été également très aisée. Là encore, nous avons été étonnée de ne pas susciter l'intérêt des élèves, dont l'attention était vraiment captée par l'outil d'enseignement-apprentissage, et la parole de l'enseignant.
Lors des séances, nous avons pris soin de nous placer au fond de la salle, dans une position claire d'observation distanciée, n'intervenant jamais dans le processus d'enseignement-

apprentissage en cours. Par contre nous avons profité des moments où l'enseignant avait placé les élèves en activité pour circuler entre les rangs, et ainsi observer la réalisation des tâches prescrites par les élèves, les remarques liées, les échanges entre eux.

3. Discussion des résultats

Le protocole de recherche est établi en fonction d'un objet de recherche, certes, mais repose également sur l'inscription dans un terrain, lequel n'est pas neutre sur le plan social et ne se donne pas tel quel au chercheur. Comme le souligne Joëlle Le Marec, il est impossible pour le scientifique de maîtriser sur le terrain la signification de toutes les situations de communication qui traversent ce dernier. Le chercheur doit faire le deuil d'une compréhension absolue des communications de terrain qui, si elles sont interprétées par lui de la manière la plus cohérente possible, n'en restent pas moins des situations de communication complexes, dépassant très largement le statut réducteur de "recueil de matériau" (Le Marec, 2002a).

Le terrain est avant tout un espace borné par d'autres instances que la recherche, un lieu de pratiques socialement imbriquées. Il est ensuite reconfiguré par la recherche, borné par des contraintes théoriques et empiriques, et acquiert dès lors un sens nouveau « en tant que "labo" » (Le Marec, 2002a : 56). Nous rejoignons à ce sujet la vision sémiotique du terrain dont fait part Philippe Quinton, qui définit le terrain comme un signe auquel le chercheur fait dire quelque chose. Le terrain ne devient d'ailleurs "terrain" que défini comme tel par l'objet d'une recherche (Quinton, 2002).

Tout protocole de recherche se doit ainsi d'être discuté, par celui-là même qui l'a élaboré et mis en place. Nous n'ignorons en effet pas que notre protocole comporte des failles, lesquelles ont été naturellement au maximum contrôlées.

Avant tout l'analyse des données recueillies lors d'une investigation est une opération délicate qui se doit d'être menée avec grande rigueur afin de limiter les "trahisons" et conclusions hâtives.

En outre, il faut pour le chercheur avoir pleinement conscience des biais inévitables qui se sont imposés lors de la recherche empirique menée, ce afin de pouvoir discuter les résultats obtenus mais aussi davantage les éclairer finalement.

3.1. Analyse des données

Le travail d'analyse des données qualitatives est particulièrement complexe et éprouvant. Comment analyser avec rigueur et discernement le verbatim des entretiens effectués, dont la retranscription – opération également très longue – donne lieu à un contenu important ? Comment extraire des significations, des configurations pertinentes, à partir des descriptions nées des observations précises et situées ?

L'analyse des données qualitatives doit être pensée par le chercheur comme une activité forte de production de sens, un travail de l'esprit qui ne peut être réduit à des opérations techniques (Paillé, Mucchielli, 2003).

3.1.1. Transcrire sans trahir

Le travail de transcription fait partie intégrante du processus d'analyse des données, notamment parce qu'il engage déjà une forme d'organisation et de structuration de ces données.

Un important travail de transcription fait ainsi logiquement suite à la collecte opérée lors des entretiens. Cette tâche est longue et exigeante : nous avons tenté de faire appel au maximum à notre mémoire afin également de ponctuer les transcriptions verbales des changements d'attitude observés simultanément. De même nous avons eu à cœur de transcrire très précisément chaque propos, hésitations comprises, afin de refléter parfaitement le discours verbal de l'interrogé.

Notre travail de transcription s'est accompagné d'annotations sous forme de rubriques, permettant de définir, sans apport de sens spécifique, l'extrait du corpus faisant l'objet de

l'analyse. Cela nous a non seulement facilité le repérage dans le corpus mais aussi le recoupement et les comparaisons d'un verbatim à un autre.

3.1.2. Aborder le corpus

Craignant une surcharge cognitive créée par une linéarité des opérations de recueil de données, nous avons pris garde de mener un travail continu d'analyse qualitative. Nous avons alterné périodes de collecte et périodes d'analyses de données, de façon non seulement à éviter au maximum les écueils liés à l'analyse post-terrain, mais aussi à questionner notre modalité de collecte et d'analyse de données.
Cette analyse de données effectuée progressivement, en prise avec le terrain, nous a permis de toujours contextualiser nos interprétations et de repenser par la suite de nouvelles démarches de recueil.

Pour aborder le corpus de données, il nous a semblé important à chaque fois de bien nous en imprégner, d'abord par des lectures linéaires répétées du verbatim dans sa totalité. Une fois les propos quasi mémorisés, nous sentions en nous la possibilité d'avoir le recul nécessaire pour poser au matériau recueilli les questions pertinentes.

Au-delà de ces considérations, l'examen des données empiriques nécessite que le chercheur adopte une attitude empathique vis-à-vis des éléments collectés. La lecture du corpus doit être envisagée dans un esprit de respect de ces témoignages, avec le souci d'accéder à la parole des autres en leur accordant tout le crédit qu'elle mérite car « ce sont ces autres qui détiennent les clefs de leur monde » (Paillé, Mucchielli, 2003 : 70).
Cette attitude d'empathie a notamment été fortement décrite par Carl Rogers qui la différencie nettement de la sympathie, dans le sens où cette dernière s'assimile à une identification quasi émotionnelle à l'autre. Au contraire l'empathie s'apparente à une forme de compréhension intellectuelle liée à la capacité à s'immerger dans le monde subjectif d'autrui, à se décentrer de manière impliquée.

En outre, « socialement, le chercheur a plus que quiconque la permission de croire sans être ridicule au moment de l'interaction et plus que quiconque la permission de douter sans préjudice pour son interlocuteur au moment de l'interprétation », souligne Joëlle Le Marec (Le Marec, 2002a : 28).

Le chercheur doit ainsi enclencher un processus de doute à propos du registre de pertinence que lui propose son interlocuteur, ce afin d'être en mesure de véritablement donner sens à ses propos.

3.2. Biais de la recherche empirique

Toute recherche empirique rencontre des biais. Nous assumons l'évocation de ces biais, même si nous avons tout à fait conscience qu'expliciter ces biais peut témoigner d'un imaginaire très ancré chez le chercheur consistant à atteindre une certaine vérité du social et de la communication qui existerait indépendamment des phénomènes de communication par lesquels elle se manifeste (Le Marec, 2002b).

En ce qui concerne notre propre recherche, nous pouvons pointer des biais liés à la présence et/ou l'intervention d'acteurs humains dans la situation d'investigation. Force est aussi pour nous de constater qu'un deuil face à un idéal de transparence doit être opéré par le chercheur en quête de données.

3.2.1. Des biais humains

3.2.1.1. La présence du "formel incarné"

La présence du professeur documentaliste lui-même lors des tâches de recherche menées par les élèves au sein du CDI constitue une présence du "formel", qui sans nul doute a parfois, voire souvent pour le cas des élèves du collège B, contrarié les pratiques ordinaires de recherche des adolescents. Nous pensons au cas de cette élève qui nous a expliqué ne pas pouvoir utiliser *Wikipédia* en raison de l'inscription de sa recherche dans le CDI, lieu de l'institution où la professeure documentaliste prescrit une démarche de recherche précise, et interdit l'utilisation de cette encyclopédie collaborative.[70]

Toutefois cette contrainte n'a pas été gênante à nos yeux, puisqu'elle constitue justement un élément très fort de notre recherche, et met en avant la confrontation entre pratiques formelles et pratiques non formelles dans le cadre d'une problématique de l'action située.

[70] Nous reviendrons sur cet exemple fort plus loin, dans le Chapitre 3 de la Partie 3 du présent mémoire.

Mais ce "formel incarné", c'est aussi la figure du chercheur aux yeux des professeurs documentalistes ayant accepté de participer à cette étude. En effet notre présence a incontestablement contrarié la démarche ordinaire de recherche prescrite par la professeure documentaliste du collège B. Elle a d'ailleurs à de nombreuses reprises, pendant les deux années d'investigation, reconnu qu'elle permettait aux élèves d'accéder à Internet en notre présence, pour satisfaire les besoins de l'enquête : *« D'habitude, je les empêche d'y aller* [sur Internet], *mais bon là... il faut que tu puisses quand même observer quelque chose ! »* (Pr-Doc B, n.o. 25/11/2008).

3.2.1.2. Le chercheur, un personnage influent

Il est évident que la présence d'un tiers observateur constitue au sein de la classe un élément perturbateur, fauteur de troubles en quelque sorte, pour l'enseignant observé. L'impression d'être jugé, jaugé, est très forte pour l'enseignant, d'autant plus lorsque le chercheur est également dans un autre contexte un professionnel du même statut que lui.
L'entretien qui suit la séance d'enseignement est ainsi ponctué de justifications de la part du professeur, justification de ses choix pédagogiques et didactiques, comme s'il conférait au chercheur le statut d'évaluateur de ses pratiques.

Jean-François Marcel ne manque pas d'avertir le chercheur de « la fin du mythe de l'enseignant philanthrope », ravi d'être l'objet de l'attention d'un chercheur (Marcel, 2005 : 117). Au contraire faut-il selon lui avoir conscience des anxiétés que peut développer cette mise sous regard.

Trois formes de relation au champ social peuvent être distinguées : le « pillage » – le chercheur dans ce cas se concentre sur le recueil de données, négligeant la relation à l'enseignant, lequel est par conséquent extrêmement frustré – ; la « négociation » – le chercheur use de diplomatie en intégrant davantage l'enseignant à sa recherche et en lui faisant croire que la recherche peut immédiatement avoir une utilité professionnelle pour lui ; et enfin, la « contractualisation ». Dans ce dernier mode relationnel, le chercheur établit avec l'enseignant un projet de contractualisation préalable au recueil de données : le chercheur consacre à l'enseignant du temps pour débattre des données recueillies permettant ainsi au

professeur d'acquérir des éléments de connaissance sur ses pratiques et de se les approprier (Marcel, 2005).

Nous avons fait le choix dès le départ d'une forme de contractualisation avec les enseignants participant à l'enquête. Non seulement nous avons de la recherche scientifique cette vision d'une recherche "au service du terrain", mais les professeurs documentalistes ont eux-mêmes exprimé le souhait d'être informés des pistes de réflexion que l'observation de leurs pratiques dévoilerait. C'est dans cette perspective que nous avons élaboré lors de l'été 2010 une fiche de synthèse des données recueillies, propre à chaque établissement, et proposé aux professeurs documentalistes de discuter individuellement, dans un premier temps, collectivement, dans un second temps, de ces données.

3.2.2. Une impossible transparence

3.2.2.1. La difficulté de dire l'action

Bernard Lahire attire notre attention sur la conscientisation non spontanée de nos actions et de nos savoirs. Il insiste pareillement sur la fréquente distorsion entre ce que les acteurs font et savent, et ce qu'ils disent faire et savoir (Lahire, 1998).

L'acteur a en outre tendance à décomposer son action en micro-pratiques ou micro-savoirs. Ces micro-pratiques ou micro-savoirs sont alors considérés comme des moyens permettant d'accéder à des fins. L'acteur les assimile donc à des éléments secondaires annexes inscrits dans un cadre d'activité perçue comme principale. Dès lors « la visibilité d'un savoir, d'une expérience ou d'une pratique ne dépend pas seulement de sa légitimité culturelle, mais aussi de son mode d'insertion dans le cours de l'action » (Lahire, 1998 : 19).

D'ailleurs, lorsqu'on les interroge sur leurs actions, les acteurs répondent généralement en mentionnant les principaux temps de leurs activités, mais ne détaillent pas ces dernières. Il revient alors à l'enquêteur de solliciter des précisions de la part des interrogés, en les conduisant à focaliser sur les détails de construction de l'action.

Une vigilance s'impose également quant à la conception trop répandue de l'entretien comme technique de recueil de données exhaustive.

Si l'entretien apparaît de manière incontestable comme l'outil majeur de repérage des représentations, son utilisation soulève en effet des questions non négligeables quant à la fiabilité et la validité des résultats obtenus. En tant que production de discours, l'entretien provoque chez le locuteur une activité indépassable de rationalisation, de contrôle, de filtrage (Abric, 2001b).

Il ne s'agit pas pour autant de remettre en cause l'utilisation de la technique de l'entretien mais de lui associer d'autres modalités de recueil des représentations permettant d'évaluer, de croiser ou d'approfondir les informations recueillies.

3.2.2.2. Une caractéristique intrinsèque du non formel

Par définition, les pratiques non formelles relèvent d'un domaine appartenant à l'intimité de chacun, et en ce sens l'individu n'est pas nécessairement enclin à mettre à jour ses pratiques devant un chercheur, lequel peut en outre faire peser un effet de légitimité par sa présence.

Schütz affirme que nous ne pouvons d'ailleurs jamais accéder directement à l'expérience d'autrui, si ce n'est à travers l'interprétation du nous avons de lui (Schütz, 1987). Pour Lerbet, « le sens est de l'ordre d'une si grande intimité qu'il demeure foncièrement incommunicable en tant que tel » (Lerbet, 2005 : 13).

Il est ainsi extrêmement difficile de saisir le sens visé en réalité dans l'activité car la plupart du temps l'agent lui-même n'agit pas totalement consciemment, obéissant généralement à quelque chose qui relève d'une forme d'impulsion ou de coutume (Pharo, 1993). Cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne les pratiques non formelles, développées sans un cadre d'enseignement formalisé, souvent par imitation, transmission de démarches non conscientisées.

Deuxième partie

Un objet socialement partagé

Introduction

Avant d'être un objet d'enseignement-apprentissage, Internet est un objet social, que tout un chacun s'approprie en fonction de ses sphères de familiarisation et de ses pratiques ordinaires.

L'approche de l'appropriation consiste à établir un focus sur la mise en œuvre des objets techniques dans la vie sociale, et s'attache à décrire le processus de développement des pratiques par une approche centrée sur les usagers. Nous entendons ainsi par appropriation que les usages sont des construits sociaux et individuels, se développant dans le quotidien. L'appropriation a dès lors deux dimensions : une dimension cognitive (apprentissage de connaissances, de vocabulaire, pratique en acte), et une dimension corporelle (familiarisation au dispositif technique).

Ce sont ces deux processus qui retiennent notre attention dans cette seconde partie que nous consacrons à la pratique et à la conception d'Internet en tant qu'objet social, par les élèves – vus comme des adolescents inscrits dans une sphère familiale et plus largement sociale – et les professeurs documentalistes – identiquement inscrits dans des sphères personnelles et sociales.

Interroger le degré d'appropriation de l'outil technique, c'est pour nous saisir la manière dont au cours d'une activité quotidienne l'individu construit des schèmes, les adapte à des schèmes antérieurement admis, en assimile de nouveaux. Dès lors questionner les individus sur leur familiarisation à l'outil Internet, c'est pour nous cerner leur réalité quotidienne, telle qu'ils la donnent à voir dans les discours tenus, et éprouver leur expérience passée sous forme de restitutions orales de schèmes.

Nous nous attachons donc dans un premier temps à une appréhension écologique d'Internet, considérant les interrogés dans leur sphère familière, non formelle (Chapitre 1).

Si les jeunes générations sont caractérisées par une présence prégnante des TIC dans leurs pratiques, et plus généralement dans leur vie quotidienne, cela ne signifie pas pour autant qu'elles négligent les autres pratiques et consommations culturelles (Octobre, 2009). D'où la pertinence d'appréhender dans une perspective écologique la place d'Internet dans l'univers quotidien des adolescents interrogés, mais aussi – suivant le prisme de notre objet d'étude – des adultes considérés. Quelle relation, proche de l'intégration ou confinant davantage à la dépendance, les interrogés entretiennent-ils avec Internet ? Nous verrons par la même occasion que tous les adolescents ne sont pas égaux face à l'outil technologique, car une différenciation sociale s'opère effectivement, confirmant en cela la « fracture intra-générationnelle » pointée par des études récentes (Octobre, 2009). En outre Internet est avant tout un objet social inscrit dans la sphère familiale, laquelle joue un rôle prépondérant dans l'appréhension d'Internet par les adolescents interrogés. Les questions de contrôle parental et de régulation sont au cœur de cette utilisation à domicile, et la localisation au sein même de ce domicile conditionne la relation à l'outil. Là encore, cependant, des cas de distanciation nette sont à remarquer et à analyser, car ils contribuent à la remise en cause d'une vision homogène de cette génération *digital native*.

Nous porterons ensuite un regard précis sur le rôle des réseaux familiers dans l'appropriation individuelle d'Internet. En tête des réseaux cités par les collégiens interrogés : le réseau familial. Celui-ci, à l'origine d'une culture non formelle structurée, s'assigne visiblement trois fonctions : relayer les discours de prévention quant à l'usage d'Internet, donner à appliquer une démarche de recherche, et, dans une moindre mesure, transmettre des connaissances à ce sujet. Nous envisagerons la manière dont s'effectue cette appropriation au sein des sphères familières, une appropriation caractérisée par une atmosphère confiante et sereine. Ce développement sera l'occasion d'interroger avec force, à la lumière des discours des interrogés, le rôle de sources potentielles de transmission, très peu évoquées : les pairs, et l'institution scolaire.

Dans un second temps, nous viendrons à effectuer un croisement des sentiments d'expertise donnés à percevoir lors de notre enquête. Nous avons en effet été frappée par l'importance que revêt pour les acteurs interrogés la question de l'expertise personnellement reconnue en matière de recherche sur Internet, et la question de l'expertise reconnue à autrui (Chapitre 2).

La théorie sociocognitive d'Albert Bandura a constitué dans notre parcours une rencontre, et la notion d'auto-efficacité nous a de suite semblé pertinente pour nos travaux. En effet la croyance d'efficacité personnelle est un fondement majeur du comportement, selon Bandura, et en ce sens elle influence la ligne de conduite de l'individu, mais aussi la quantité d'énergie qu'il investit dans l'effort, son degré de réussite, son niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs (Bandura, 2007). Les sentiments d'expertise personnellement ressentie par les interrogés ne sont guère homogènes, et nous verrons quels sont les facteurs conduisant à un sentiment d'expertise affirmée, et au contraire à un sentiment d'expertise fragile. Au cœur de cette construction de sentiment d'expertise se situe le rapport complexe que les acteurs considérés ont à l'échec éventuel de leurs démarches de recherche sur Internet.

Plus encore se pose la question de l'expertise d'autrui, véritable interrogation qui traverse les discours des interrogés. Certains sont dans une situation de dépendance à l'expertise d'autrui, et en corollaire renvoient d'eux-mêmes une image extrêmement négative. Nous analyserons – et ces remarques seront déterminantes pour les situations d'enseignement-apprentissage ultérieurement envisagées – le regard que les professeurs documentalistes portent sur l'expertise de leurs élèves, avant d'interroger le degré d'expertise que les adolescents reconnaissent à leur professeur documentaliste. Finalement, nous verrons à quel point la présence numérique des adolescents évolue en permanence sous un regard social acéré, sans complaisance aucune, non seulement parce que la comparaison est un ressort de valorisation du sentiment d'expertise personnelle, mais aussi parce que l'expertise reconnue par les pairs est un facteur réel d'intégration au groupe social.

Dans un troisième et dernier temps, nous envisagerons le champ de compétences et de connaissances techniques que les acteurs interrogés se partage (Chapitre 3).

Serge Proulx rappelle combien des représentations sociales positives favorisent l'appropriation technologique, alors que le processus de maîtrise de la technologie se trouve au contraire ralenti voire bloqué par des représentations sociales négatives, l'usager étant submergé face à l'outil par toutes sortes d'angoisses : « Chaque individu développe ainsi un certain niveau de compétences techniques – de même qu'un sentiment de compétences – lui permettant de circuler avec plus ou moins de flexibilité dans les environnements informationnels médiatisés » (Proulx, 2001a : 141). C'est cet imaginaire de compétences et de connaissances techniques qui retient notre attention, et nous apparaît en effet structurant pour les acteurs interrogés.

Le terme « compétence » n'est pas sans poser de problème de délimitation définitionnelle aux chercheurs, tous domaines scientifiques confondus. Personnellement, nous avons trouvé dans la délimitation proposée par Thierry De Smedt une entrée qui nous paraît particulièrement intéressante et féconde pour penser la notion de « compétence ». Dans cette optique, la compétence est pensée en opposition au terme de « capacité », ce dernier renvoyant à une habileté ayant fait l'objet d'une certification institutionnelle. La compétence quant à elle implique un décalage, un transfert de l'habileté d'un territoire de pratique à un autre ; elle est le témoignage d'une décentration cognitive de la part de l'acteur concerné (De Smedt, 2011). La compétence caractérise dès lors « la capacité personnelle à s'adapter, d'une manière nouvelle et non stéréotypée à des situations inédites » (Rey, Carette, Defrance, 2006). Il y a de surcroît, nous semble-t-il, une part non négligeable de pratiques intuitives dans les compétences, là où les capacités sont portées à la conscientisation des acteurs, notamment de par leur caractère validant.

Les habiletés techniques développées par les élèves observés sont un témoignage d'un degré de pouvoir exercé sur la technique, la question de l'aisance technique se situant au cœur de cet exercice. Mais les habiletés techniques observées ne doivent pas masquer pour autant une certaine ignorance des processus techniques en jeu lors de la manipulation d'Internet, les connaissances techniques développées étant particulièrement situées, conditionnées à un lieu précis de déploiement.

C'est pourquoi nous nous attachons ensuite plus finement à la manipulation conceptuelle de l'outil par les interrogés. Le déficit de conceptualisation fait jour, à travers un vocabulaire lacunaire, approximatif, et des confusions importantes entre les notions. Trois concepts, mentionnés par les élèves dans les entretiens, sont spécifiquement déclinés : Internet, réseau, et moteur de recherche, dévoilant des définitions difficilement mises en mots et indéniablement marquées par l'affect.

Chapitre 1

Appréhension écologique d'Internet

La recherche d'information est un processus par lequel l'individu essaie de construire sa zone de sens, sa réalité, à partir de ses expériences et socialisations vécues, et en fonction d'objectifs. C'est pourquoi il nous paraît indispensable de considérer au premier abord l'environnement et les conditions dans lesquels les acteurs de notre étude développent leurs pratiques numériques non formelles. Cela revient à considérer la place d'Internet dans la vie quotidienne, et dans les rapports sociaux quotidiens.

Comme nous l'avons déjà mentionné, Internet est en premier lieu un objet socialement partagé, dont la présence au domicile est déterminante pour la structuration de la relation à l'outil. Entre 2000 et 2007 l'équipement numérique des 8-19 ans a d'ailleurs progressé à un rythme très rapide, comme en témoigne l'enquête nommée « Ado Techno Sapiens » : si en 2000, 27% des jeunes étaient connectés à Internet, ce sont près de 90% qui le sont en 2007 (TNS Media Intelligence, 2008). La progression d'Internet dans les foyers est sans conteste fulgurante.

Toutefois au sein d'un même domicile, les formes d'appropriation sont très disparates, ce qui fait même dire à Lelong et al. qu'il existe une « fracture numérique, à l'intérieur même des foyers » (Lelong, Thomas, Ziemlicki, 2004 : 175). L'étude précise du positionnement d'Internet au sein de l'environnement personnel des interrogés dévoile les modalités d'intégration de cet outil social dans la vie quotidienne, le rôle de la sphère familiale dans

cette familiarisation quotidienne, mais met aussi en exergue des cas individuels de distanciation riches de sens (Section 1).

Néanmoins, la relation usager-objet ne peut suffire à expliquer les pratiques et les imaginaires individuels, car l'usager manipule l'objet dans un système de relations sociales qui oriente son appréhension de l'outil. L'influence de l'Autre est donc prégnante, et cette dimension sociale ne doit pas être négligée ; le processus de construction de la pratique individuelle est intimement lié à un processus collectif – à la fois explicite et implicite – d'élaboration de pratiques et d'imaginaires socio-discursifs. Cette imbrication individuel-social est particulièrement observable à travers la considération du rôle des réseaux familiers dans l'appropriation individuelle d'Internet (Section 2).

1. Positionnement d'Internet dans l'environnement personnel

Nous nous intéressons ici à la relation que l'usager considéré (élève et professeur documentaliste) entretient avec l'outil Internet, au sein de son espace personnel de vie. Les usages plébiscités nous permettent d'évaluer par la suite le lien entre ces usages préférentiels non formels et les usages envisagés (ou le regard porté sur ces usages préférentiels) dans le cadre scolaire.

Sur la totalité de notre échantillon d'élèves interrogés, nous avons pu noter la prépondérance réelle des connexions à Internet disponibles à domicile (entre 80 et 95% selon l'établissement étudié[71]). C'est au sein du collège B que les élèves apparaissent le plus équipés en matière d'Internet, et plus largement même d'équipements informatiques, puisque bon nombre d'interrogés mentionnent l'existence au sein du domicile de plusieurs ordinateurs.

1.1. Un outil intégré au quotidien des interrogés

Plus d'un tiers du temps de loisirs des jeunes est dédié à l'univers média et multimédia (TNS Media Intelligence, 2008), un univers que les adultes ont pareillement investi (Donnat,

[71] Cf. Volume 2, Annexe p. 45.

2007). Internet apparaît donc intégré dans la vie quotidienne des acteurs interrogés. Quelles sont les modalités et les conditions de cette intégration ?

1.1.1. Des jeunes internautes mesurés

1.1.1.1. Intégration ou dépendance ?

La grande majorité des élèves disposant d'un accès à Internet à domicile décrit une inscription d'Internet dans les activités quotidiennes, mais avec une certaine mesure la plupart du temps.

Beaucoup d'adolescents déclarent une utilisation quotidienne, pour faire des recherches, mais surtout jouer, ou encore communiquer *via* le logiciel de messagerie instantanée *MSN*. Pour Océane, Internet est un véritable loisir qui a intégré son quotidien : *« Il y a plein de choses à faire avec, on peut jamais s'ennuyer ! »* (Océane, C : I, 20).

Si les trois quarts des adolescents interrogés reconnaissent utiliser régulièrement Internet, ils ont vis-à-vis de l'outil un certain recul : *« Je sais pas si je pourrais m'en passer complètement, mais en même temps* [...] *j'ai pas besoin, besoin de ça pour vivre* » (Corentin, C : I, 24), *« je peux m'en passer quand même, ça a une place dans ma vie, mais ça prend pas non plus toute la place dans ma vie... »* (Olivia, A : I, 12).
L'utilisation d'Internet semble surtout correspondre pour beaucoup à un temps réservé pour soi, pour pouvoir s'isoler de la sphère familiale notamment. Les élèves concernés par cette pratique disposent d'ailleurs d'une connexion dans leur chambre. Ils soulignent la sensation positive de pouvoir entretenir avec l'outil une relation personnelle, et de disposer ainsi d'une intimité dans cette relation : *« Si j'avais pas l'ordi dans ma chambre, il serait pas qu'à moi, et ce serait compliqué d'avoir du temps rien qu'avec l'ordi et rien que pour moi »* (Marion, A : I, 14), *« C'est bien que j'ai l'ordi dans ma chambre, ça me permet de pas partager avec mon frère, chacun son ordi, chacun fait comme il veut, ce qu'il veut, ça me plaît, ça »* (Vincent, C : I, 14).

Toutefois nous avons aussi rencontré des interrogés qui témoignent d'une intense utilisation de l'outil, voire même d'une certaine dépendance vis-à-vis d'Internet.

C'est le cas de Gauthier qui déclare passer environ 2h30 par jour à jouer en ligne en cas de journée scolaire. Ce temps connaît une extension importante hors jours scolaires puisqu'il lui est alors possible de jouer et dans la journée et après 21h (Gauthier, A : II, 76-78).
Justine, elle, ne cache pas sa dépendance vis-à-vis d'Internet, qu'elle a besoin de consulter tous les jours, environ 2 heures (Justine, B : I, 20). L'adolescente imagine : *« Sans Internet, je sais pas comment je ferais, ce serait terrible, et ma vie, elle, serait nulle de chez nulle ! Heureusement qu'il y a Internet ! »* (Justine, B : I, 16). Comme Justine, Mathys reconnaît une dépendance à l'outil, à tel point qu'il qualifie son comportement de *« malade »* lorsqu'il est privé d'Internet pour une raison ou une autre (Mathys, B : II, 84-98).

1.1.1.2. Un îlot de pratiques ?

Si chacun des élèves interrogés disposant d'une connexion à domicile décrit une intégration de l'outil dans sa vie quotidienne, il semble que ces pratiques soient véritablement spécifiques à l'usage privé.

« Internet, c'est pour apprendre à l'école, c'est tout en fait » (Loïc, B : I, 139). En ces termes, Loïc exprime une conception très traditionnelle des pratiques scolaires, plaçant l'élève dans une position de réception, à la limite de la passivité. Olivier est encore plus catégorique : *« Les recherches, c'est pour l'école de toutes façons »* (Olivier, B : I, 74). Olivia, quant à elle, reconnaît que chez elle, c'est l'usage communicationnel d'Internet qui prime, la recherche étant vécue comme une obligation scolaire (Olivia, A : I, 64-68).
Les élèves interrogés effectuent ainsi de manière très nette la distinction entre leurs usages personnels d'Internet, caractérisés par l'utilisation d'Internet vu comme un « instrument de divertissement » (Piette, 2005 : 236), et l'usage autorisé dans le cadre scolaire. Là encore, Loïc met des mots sur cette distinction : *« C'est comme une loi* [...] *Le chat, c'est du plaisir, à l'école on n'est pas là pour ça »* (Loïc, B : I, 133-137).
Tous les élèves des collèges A et B opèrent cette forte distinction entre leurs pratiques personnelles d'Internet, et les pratiques scolaires, liées à la recherche sur Internet. Manon reconnaît d'ailleurs ne pas être très adepte de la recherche sur Internet : *« J'en fais* [des recherches] *quand il faut en faire, c'est pour l'école en fait »* (Manon, A : II, 58).
La recherche sur Internet est vue par eux comme une activité contraignante, de par le cadre prescriptif qui a donné lieu à son exécution, autrement dit l'imposition scolaire. Les

adolescents n'englobent pas dans ce terme de "recherche" les nombreuses navigations sur Internet liées à l'écoute d'une musique, l'exploration d'une thématique les intéressant (tels le football, l'automobile...).

Mais qu'en est-il donc des élèves interrogés qui ne disposent pas d'une connexion Internet à domicile ?

Les adolescents des collèges A et B ne disposant pas d'une connexion à domicile sont dans le rejet de l'outil, et ne l'intègrent d'aucune manière à leur vie personnelle (nous y reviendrons plus loin).

Les élèves du collège C qui ne sont pas équipés à domicile s'expriment bien plus volontiers sur le sujet, et ont développé un rapport personnel à Internet, malgré la distance. Certes, Sabrina utilise, par la force des choses, de manière très ponctuelle l'outil numérique, dont elle qualifie le recours d'*« urgentiel »* (Sabrina, C : I, 20). Mais Giovanny, lui, se satisfait de pouvoir recourir à Internet, en intégrant dans ses activités la fréquentation du CAJ[72] de la ville, doté d'un accès Internet, chaque mercredi après-midi (Giovanny, C : I, 06-12).

D'ailleurs, contrairement aux autres élèves des trois établissements d'étude, les élèves du collège C qui, comme Giovanny, recourent à Internet au CAJ de la ville, n'effectuent pas de distinction entre pratique personnelle et pratique scolaire de l'outil numérique. Pour ces adolescents, Internet est utilisé systématiquement et exclusivement à des fins de recherche, au collège comme au CAJ, car les prescriptions d'usages de l'outil numérique sont rigoureusement identiques au sein de ces deux lieux.

Pour Giovanny, les recherches menées personnellement sur Internet sont le prolongement de désirs d'informations, nés d'une écoute télévisuelle, scolaire, ou encore de ses envies culturelles : *« La dernière fois, à la télé, j'ai entendu parler de la révolution française, ben quand je suis allé* [au CAJ], *je suis allé voir des trucs sur la révolution française... Des fois, je cherche des sites sur un pays parce que je voyage pas, moi, mais là au moins j'apprends quand même des choses sur les pays comme si je voyageais en vrai »* (Giovanny, C : I, 22).

L'on peut peut-être se risquer à avancer qu'une des raisons de la plus grande réceptivité constatée aux formations documentaires à Internet chez les élèves du collège C est là : une

[72] Centre Animation Jeunesse. Nombreux sont les élèves du collège C ayant mentionné ce lieu, notamment parce qu'ils y recourent pour utiliser Internet.

distinction moins nette entre les sphères de pratiques, et donc une plus grande disposition à intégrer les pratiques formelles conseillées.

Quoi qu'il en soit, l'équipement à domicile constitue un facteur déterminant pour la structuration de la relation à l'outil numérique, favorisant une diversité des usages et des pratiques plus libérées.

D'ailleurs, lors du second entretien, Giovanny a une *« surprise »* à nous révéler : *« J'ai un ordinateur maintenant chez moi ! »* (Giovanny, C : II, 74). Si l'adolescent insiste bien sur le fait que cet ordinateur est dédié *« à la famille »* et pas à lui seul – et en ce sens a sa place dans la chambre de sa mère –, il avoue que cet équipement à domicile a permis de considérablement modifier sa manière de travailler. Il raconte pouvoir désormais intégrer sa pratique d'Internet dans sa vie quotidienne, bien que de manière mesurée, s'affranchissant du carcan des horaires d'ouverture du CAJ municipal (Giovanny, C : II, 74-98).

Grâce à cet accès à domicile, Giovanny fait part du plaisir de disposer de temps pour faire ses recherches, mais aussi des opportunités de recherches sur les cours qui l'ont intéressé ainsi que sur des éléments d'intérêts plus personnels comme *« comment faire des tours de magie, comment dessiner des maquettes »* (Giovanny, C : II, 116).

1.1.2. Des professeurs documentalistes internautes assidus

1.1.2.1. Une frontière privé/professionnel ténue

Les adultes interrogés font part d'une utilisation importante de l'outil dans leur vie quotidienne, pour leur travail, certes, mais aussi pour leurs besoins plus personnels. Ainsi Pr-Doc A effectue beaucoup de recherches sur Internet, notamment sur l'actualité, et recourt également au courrier électronique de manière intense (Pr-Doc A : I, 16-20). Il explique qu'Internet est pour lui *« à la fois un outil professionnel et un outil de loisir personnel »* (Pr-Doc A : I, 14), lui permettant de préparer ses cours, d'effectuer une veille documentaire *« très sérieuse »* concernant les évolutions technologiques, notamment, mais aussi de s'adonner à une exploration de sites web consacrés à sa passion, le vélo (Pr-Doc A : I, 20).

Pr-Doc B corrobore une telle pratique quotidienne, évaluant à 40% l'utilisation d'Internet pour les mails, et 60% pour des recherches (Pr-Doc B : I, 12). Elle éprouve des difficultés à distinguer ce qui relèverait d'un « usage professionnel » et d'un « usage privé » d'Internet :

« Tout ça, honnêtement, ça se mélange un peu. Des fois, tu recherches un peu dans le vague des infos pour un cours, et hop, tu tombes sur un truc qui te passionne, à titre plus personnel, et tu y passes du temps. D'autres fois, c'est l'inverse : tu surfes comme ça, et tu tombes sur un site qui fait "tilt", tu te dis " tiens, ça, je pourrais l'utiliser avec les gamins" » (Pr-Doc B : I, 14). Pr-Doc B semble ainsi opérer peu de différences entre sa pratique personnelle de l'outil et sa pratique dans le cadre de l'établissement scolaire. Elle déclare pratiquer de manière intensive la recherche sur Internet, quel que soit le cadre d'action envisagé : *« Tout le temps. Ici, au boulot, quand je rentre, à la maison »* (Pr-Doc B : I, 16). Même état des lieux chez Pr-Doc A qui avoue même n'avoir jamais chatté, reconnaissant que cette fonctionnalité ne l'*« attire »* pas (Pr-Doc A : I, 18).

De la même façon, Pr-Doc C semble ne distingue pas sensiblement son usage professionnel d'Internet au collège (recherches d'informations pour le travail), et son usage privé de l'outil (elle dispose d'un dossier « Collège », qui lui permet de poursuivre ses recherches d'informations professionnelles). Outre la consultation des courriels qui lui prend beaucoup de temps à son domicile, elle a également créé un *Netvibe*, et plusieurs dossiers correspondant à ses différents centres d'intérêts (« Musique », « Enfant », « Couture », « Cuisine »). Elle effectue une veille informationnelle très régulière sur chacun de ces dossiers lorsqu'elle est chez elle (Pr-Doc C : I, 28-30).

Ainsi, là où les collégiens interrogés opèrent majoritairement une nette distinction entre leurs usages privés de l'outil et les usages relevant de la prescription scolaire, les professeurs documentalistes considèrent Internet comme un outil à la fois professionnel et privé. La recherche d'information prend une place fondamentale dans leurs pratiques numériques, et la communication *via* la messagerie électronique – qui est destinée à la fois à une communication privée et professionnelle également – est citée naturellement.

1.1.2.2. Une relation intime à l'outil

Comme les élèves interrogés, les professeurs documentalistes semblent entretenir une relation intime à l'outil numérique, privilégiant une consultation isolée au sein du domicile.

Pr-Doc A exprime un *« besoin d'intimité »*: *« c'est comme un besoin d'intimité que j'ai avec Internet. C'est un moment pour moi, et j'aime bien savoir que je suis seul, à découvrir, à*

questionner, à regarder un peu partout [...] *j'ai besoin de me sentir seul avec Internet »* (Pr-Doc A : I, 26). Pr-Doc B emploie également le terme *« intime »* pour définir sa relation avec l'outil. A domicile, elle raconte combien l'utilisation d'Internet est caractérisée par un isolement du sujet internaute : *« Chacun fait ce qu'il veut »*, dit-elle, faisant ainsi écho aux propos tenus sur le même sujet par Vincent (*« Chacun fait comme il veut »* : C : I, 20).
Quant à Pr-Doc C, qui vit seule avec sa fille de 6 ans, elle explique : *« Internet, c'est le soir* [...] *Ma fille qui est couchée, j'ai du temps pour moi, donc je passe mon temps devant l'écran* [...] *C'est vraiment du privé dans le privé, pour moi »* (Pr-Doc C : I, 34-36).

Les professeurs documentalistes interrogés ont donc une pratique personnelle d'Internet qui se déploie dans un espace privé, au sein du domicile. En outre, comme certains adolescents interrogés, ils reconnaissent utiliser quotidiennement Internet, de manière intense. Pr-Doc B explique au cours d'entretiens informels qu'elle ne peut concevoir une journée sans accéder à Internet. Pr-Doc C, âgée de 41 ans, insiste également sur la place que l'outil numérique a pris dans sa vie, privée et professionnelle, et le bouleversement que cela a engendré. Les mots qu'elle emploie à ce sujet sont très forts : *« Internet, ça a fait irruption dans ma vie, ça l'a modifiée, j'ai dû apprendre à vivre avec... »* (Pr-Doc C : I, 62). En ce sens, elle corrobore le propos de Prensky sur les « digital migrants », qui effectivement ont dû faire face à la nouveauté technologique, et l'intégrer à leur existence (Prensky, Bonrepaux, 2008). Pr-Doc C trouve dans cette évolution technologique des atouts indéniables : *« Moi, j'ai trouvé ça formidable !... C'est une vraie révolution, très positive, et dans ma pratique privée et dans ma pratique professionnelle ! »* (Pr-Doc C : I, 66). Son enthousiasme est très proche de celui des adolescents interrogés.
Elle reconnaît qu'Internet a pris beaucoup de place dans sa vie privée au quotidien, allant même jusqu'à avoir supplanté la télévision[73]. Elle évalue à 2 ou 3 heures de consultation d'Internet passées par jour à la maison. Et avoue : *« Mon réflexe, en rentrant, ça va être d'allumer mon ordi* [...] *Je pense que je passe même trop de temps sur Internet »* (Pr-Doc C : I, 20). Dès lors l'enseignante confie son souci de réguler son temps de connexion quotidien, et sa difficulté à rendre effective cette régulation : *« Je ne compte pas le temps que je passe* [sur Internet]. *Autant je suis capable de me limiter quand je fais de la veille, en me disant "Jusque 22h, je fais le tour de mon Netvibe", autant si je fais une recherche sur un sujet, un*

[73] Ce qu'aucun élève interrogé n'a par contre mentionné.

événement, je n'hésite pas à passer 4 heures à la suite pour trouver ce qui m'intéresse, et fouiller le tout » (Pr-Doc C : I, 38).

1.2. Un outil inscrit dans la sphère familiale des adolescents

La place occupée par Internet dans la sphère familiale apparaît extrêmement déterminante, à plus d'un titre : elle configure les pratiques non formelles sur Internet, elle contribue à la familiarisation de chacun avec l'outil, mais elle est aussi facteur de négociation entre les membres de la sphère familiale.
Comment les parents, notamment, se positionnent-ils quant à l'utilisation d'Internet par les adolescents ? En quoi ce positionnement influe-t-il sur la relation (et partant, les pratiques et les imaginaires) développée par l'individu vis-à-vis d'Internet ?

En 2007, une enquête du CIEM[74] portant sur les logiciels de contrôle parental mentionne que 39% des parents ayant répondu à l'étude ont installé un tel logiciel. 43% des parents qui n'ont pas installé un logiciel de contrôle se disent opposés à cette démarche, favorisant la confiance en leurs enfants qu'ils se chargent de sensibiliser personnellement aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer sur Internet (CIEM, 2007).

Grande est pourtant la croyance selon laquelle les parents n'opèrent pas de régulation des usages et pratiques de leurs enfants sur Internet. Pr-Doc B en semble d'ailleurs convaincue : *« Je trouve ça un peu bizarre que les parents les laissent faire n'importe quoi »* (Pr-Doc B : IV, 10).
Notre enquête réalisée auprès des collégiens de 6ème démontre une vraie présence parentale, laquelle se déploie selon des modalités différentes, en fonction des appréhensions, des conceptions et des conditions de vie de la famille concernée.

1.2.1. Du contrôle à la régulation

Nous avons personnellement effectué une distinction entre trois types de présence parentale : le cas de non contrôle, qui correspond vraiment à une navigation déclarée libre et

[74] Collectif Interassociatif Enfance et Média.

personnelle ; le cas du contrôle parental ponctuel, dans lequel l'enfant réalise le plus souvent seul l'activité de navigation, mais sous le regard parfois d'un autrui qui régule l'action en cours, en vérifie la validité et/ou la pertinence ; et enfin, le cas de la régulation parentale affirmée, correspondant au degré de contrôle le plus élevé, où la navigation est conditionnée par l'autorisation d'autrui, lequel poursuit ensuite durant son cours sa régulation de l'activité.
Selon les établissements, les taux et les modalités de présence parentale varient fortement. Si 50% des élèves du collège A déclarent ne pas avoir à subir un contrôle parental, seul un tiers des élèves du collège B est concerné par une telle situation. Le plus frappant est la prédominance d'une régulation parentale clairement affirmée par les élèves du collège C interrogés : 75% d'entre eux mentionnent une régulation parentale à domicile, allant d'un contrôle strict avec code connu par les parents seuls à une régulation ponctuelle de l'activité de navigation, notamment de manière à ce que celle-ci ne prenne pas trop d'importance dans la vie de l'adolescent.[75]

1.2.1.1. Un contrôle parental accepté ?

La présence parentale – du contrôle à la régulation ponctuelle – fait peu l'objet de débats avec les élèves lors des entretiens. Ceux-ci racontent les modalités de contrôle en œuvre au domicile, mais émettent rarement spontanément un avis personnel sur cette question.[76]
Chez Clément, par exemple, un code parental, connu de ses seuls parents, est nécessaire pour que l'adolescent puisse se connecter à Internet. Dès lors, il ne peut utiliser Internet qu'en présence de ses parents au domicile (Clément, C : I, 21-24). Clément semble regretter ce système contraignant, mais comprend le souci de ses parents.
Il en est de même pour William, élève au collège A, qui verbalise les raisons d'un tel contrôle : *« Ça évite que j'aille sur des sites qu'il faut pas »* (William, A : II, 48).

Au vu des discours des jeunes interrogés, les parents apparaissent pour eux comme les garants de leur sécurité sur Internet, et de pratiques régulées.
Marion apprécie que ses parents contrôlent son utilisation d'Internet ; elle y voit une marque d'intérêt de leur part pour ses activités personnelles : *« Parce que nos parents, ils doivent*

[75] Cf. Volume 2, Annexe « Représentation graphique des données recueillies » p.45.
[76] Soulignons qu'il s'agit peut-être là non d'un effet social mais d'un effet « méthodologie » qui nous impute directement.

s'intéresser à ce qu'on fait » (Marion, A : II, 78-82). A ce propos, il n'est pas certain que ce jugement n'évolue pas avec l'adolescence, et nous sommes convaincue que des élèves de 4ème-3ème n'auraient pas émis le même avis sur la question.
Dans le même ordre d'idées, beaucoup d'élèves répercutent les discours de prévention quant au contact avec l'écran, à l'instar de Léa, visiblement très sensible aux discours sur l'addiction liée à l'utilisation intensive d'Internet, qui est reconnaissante à sa mère de contrôler son temps quotidien d'utilisation de l'outil numérique (Léa, B : I, 34-42).

Beaucoup ont conscience de ne pas savoir eux-mêmes limiter leur temps d'utilisation d'Internet, et le contrôle parental de la navigation est alors important, bien que pas toujours facile à admettre. Ainsi Océane, qui évoque un processus de négociation engagé quotidiennement avec ses parents pour utiliser Internet. Un code parental bloque son accès personnel à Internet, code installé sur l'ordinateur qui lui est destiné dans sa chambre. Même si l'adolescente fait part de son agacement face à une telle régulation parentale, elle reconnaît qu'elle ne parvient pas d'elle-même à limiter son utilisation d'Internet : *« Il faut que mes parents, ils me disent d'arrêter, parce que sinon j'y vais tout le temps, je peux rester vraiment longtemps dessus »* (Océane, C : I, 18).

Le ressenti des adolescents interrogés quant à cette présence parentale connaît en fait une forte variation selon les établissements.
Les élèves du collège C ne se plaignent en effet pas du tout de cette attitude parentale, qu'ils jugent unanimement bienfaisante et nécessaire à leur protection. Au contraire, nombreux sont les élèves du collège B à juger ce contrôle parental intrusif, ou excessif ; un avis souvent exprimé hors temps d'entretien formel d'ailleurs.
Il semble que si au collège C les connexions surveillées à domicile font l'objet à la fois d'une acceptation générale et connue de tous, au sein du collège B les adolescents n'aiment pas avouer cette présence parentale aux autres. C'est Marie qui nous engage à explorer cette piste : *« Chez moi, c'est compliqué d'aller sur Internet !* [...] *Chez les autres, c'est pas comme ça* [...] *Il y a beaucoup plus de facilités pour aller sur Internet tranquillement, tout seul, sans avoir à passer les barrages* [...] *Ils me le disent. Ils sont pas à demander tout le temps l'autorisation »* (Marie, B : II, 84-88). Rappelons que 65% des élèves du collège B interrogés confient lors des entretiens une présence parentale lors des navigations sur Internet...

1.2.1.2. Un usage régulé

Les parents apparaissent très présents dans le processus d'utilisation d'Internet dans la vie quotidienne par l'adolescent. L'usage est fortement régulé, là encore selon des modalités variées, et un effet-établissement constaté.

Chez Arthur, l'utilisation d'Internet est régulée par la tenue d'un planning, mis en place par la mère de l'adolescent, sur lequel sont délimitées des tranches horaires d'accès à Internet, dans la semaine, pour chacun (Arthur a deux sœurs). Un système qui est respecté et compris par le garçon : *« Si on va pas sur Internet à l'heure qui est marquée sur le tableau, eh ben c'est tout, c'est comment quand on passe son tour au jeu de l'oie, vous voyez, on y va la prochaine fois »* (Arthur, B : I, 32).

Ce système très rigoureux apparaît relativement marginal. La plupart du temps, les régulations se font de manière orale, en fonction de la gestion de l'emploi du temps scolaire et post-scolaire du collégien.

Ainsi, chez Céleste, *« on ne joue* [en ligne] *jamais quand il y a école le lendemain »* (Céleste, B : II, 74), tandis que chez Gauthier l'autorisation pour aller sur Internet est demandée une fois les devoirs scolaires effectués (Gauthier, A : II, 70).

Pour les élèves du collège C, les régulations se font également de manière orale, mais cette fois non pas seulement en fonction du seul emploi du temps scolaire de l'adolescent : il s'agit aussi de tenir compte des impératifs liés à la gestion de la vie, notamment matérielle, de la famille en général.

Avant de lui donner l'autorisation d'aller sur Internet, les parents de Soumia vérifient que les devoirs sont appris et les leçons révisées, ainsi que la réalisation de la tâche ménagère prévue chaque semaine pour chaque enfant de la famille (Soumia, C : I, 22-26). Comme Soumia, Camille doit s'acquitter de certaines tâches jugées essentielles pour la collectivité familiale (tel que le ménage de la maison) avant de penser à s'adonner à ce loisir constitué par Internet (Camille, C : I, 16).

Nous pouvons affirmer qu'il s'agit là de tendances collectives et plurielles, liées au genre féminin. Nous avons en effet pu remarquer que ce sont exclusivement des filles qui nous ont fait part de cette utilisation d'Internet, régulée en fonction des tâches ménagères à destination de la collectivité (Océane, C : I, 18 ; Mélissa, C : I, 14 ; Laura, C : I, 42).

1.2.2. Une localisation qui structure la relation à l'outil

En complémentarité de la présence parentale, la localisation du poste connecté à Internet au sein-même du domicile joue un rôle fondamental dans la structuration de la relation à l'outil numérique.

Nous avons différencié trois espaces de localisation : l'espace personnel, correspondant à la chambre de l'adolescent ; l'espace d'autrui, signifiant que la navigation a lieu dans un endroit dédié aux activités d'un membre de la famille autre que l'interrogé ; et enfin, l'espace collectif, désignant le plus souvent le salon, pièce où tous les membres de la famille sont amenés à agir sous le regard des autres.

Selon les établissements, les trois espaces sont diversement investis par la connexion Internet. Ainsi la très grande majorité (70%) des élèves du collège A interrogés accède à Internet depuis un espace personnel, alors que la même proportion concerne les connexions au sein d'un espace collectif pour les élèves du collège C[77].

1.2.2.1. Quand la navigation est partagée

Pour 40% de notre échantillon total, le poste informatique connecté à Internet se situe dans un espace collectif, essentiellement le salon de la maison. Cette localisation est avant tout présentée par les élèves concernés comme un choix parental assumé. Ainsi Romain, qui accède à Internet depuis le poste informatique situé dans le salon, explique : *« Ma mère veut pas qu'*[Internet] *soit dans ma chambre, parce qu'elle croit que je vais regarder des trucs cochons* [il souffle] *»* (Romain, A : I, 14). Cela permet également à la mère de Romain de limiter l'investissement temporel dont son fils fait preuve face à Internet. Une "règle de vie" que l'adolescent approuve sans équivoque (Romain, A : I, 16). Il en est de même pour Clément pour qui la localisation du poste informatique connecté à Internet dans le salon est clairement stratégique de la part de ses parents : *« Comme ça, mes parents, depuis le canapé, ils voient si on fait des choses un peu dangereuses »* (Clément, C : I, 14).

Pour d'autres, moins nombreux (20% de l'échantillon total), la connexion à Internet est disponible dans un espace appartenant à autrui. Dans ce cas, l'adolescent doit demander l'autorisation à la personne "propriétaire" de ce lieu, ce qui en soi constitue déjà un filtrage de

[77] Cf. Volume 2, Annexe « Représentation graphique des données recueillies » p. 45.

l'accès et de l'utilisation de l'outil numérique. Pour Arthur (B : I, 10-14), Loïc (B : II, 12-18), ou encore Mélissa (C : I, 12), ce filtrage est vécu de manière très naturelle : *« C'est dans la chambre de ma mère, quand même, donc c'est normal que je demande pour y aller, c'est pas ma chambre à moi »* (Mélissa, C : I, 12).

Pour tous ces élèves, caractérisés par des pratiques d'Internet développées au sein d'un espace familialement partagé, l'outil numérique apparaît facteur de négociations, mais plus largement surtout de liens entre les membres de la famille, faisant l'objet de discussions, d'explications, d'échanges. La navigation est vécue par ces adolescents interrogés de manière partagée entre eux et les membres de la famille présents lors des actions numériques réalisées.

1.2.2.2. Quand la navigation est exclusive

La configuration est radicalement différente lorsque les interrogés accèdent à Internet depuis un espace personnel, comme c'est le cas pour 40% de notre échantillon général. Dans ce cas, la navigation est véritablement décrite par les interrogés comme une relation exclusive entre eux et l'outil numérique.

Ainsi Mathys peut sans contrainte accéder à Internet depuis son ordinateur personnel, situé dans sa chambre. Il déclare ne subir aucune contrainte, ni de temps ni d'usage, lorsqu'il utilise Internet à domicile. Un état de fait qu'il interprète comme une marque de confiance de la part de ses parents, eu égard à son comportement à la fois scolaire et social (Mathys, B : II, 72-78).

Plus encore, si les élèves accédant à Internet depuis un espace non personnel acceptent la régulation par autrui qui en découle, ceux qui disposent d'une connexion dans leur chambre sont habitués à une navigation solitaire, et ne semblent pas disposés à envisager une intervention dans leur activité de navigation. Steven juge ainsi évidente l'absence de contrôle par ses parents, dans la mesure où il navigue depuis son ordinateur personnel situé dans sa chambre : *« Quand même, j'aimerais pas trop qu'on me dit "Fais pas ci, fais pas ça", faut pas exagérer ! Je fais rien de mal, je vais sur Internet, je cherche des informations, je regarde des vidéos, des images, je fais des jeux... et puis, bon, sérieux, ça se passe quand même dans ma chambre ! C'est ma chambre, ça me regarde, moi, ce que j'y fais ! »* (Steven, A : II, 74).

1.2.3. Des cas de distanciation

Si pour la majorité des élèves interrogés, quel que soit l'établissement considéré, Internet a intégré le quotidien au sein du domicile, pour d'autres l'outil numérique est l'objet d'une certaine distanciation, plus ou moins volontaire.

Pour Marion et Soumia, cette distanciation est volontaire. Marion déclare limiter son utilisation d'Internet à des recherches, qu'elle effectue *« pour l'école »* (Marion, A : II, 80). Quant à Soumia, elle utilise peu Internet car elle privilégie l'entretien de ses relations sociales et familiales à la pratique numérique : *« Je préfère être avec ma famille, et être plutôt dehors avec mes copines. Je trouve ça mieux que l'ordinateur »* (Soumia, C : 1, 16).

Par contre, pour d'autres élèves, la distanciation est le résultat de facteurs plus externes à leur volonté individuelle.

1.2.3.1. Un certain désamour

C'est à dessein que nous employons ici le terme "désamour" pour qualifier le sentiment que les élèves marquant une distanciation à l'outil numérique entretiennent vis-à-vis de ce dernier. En effet, nous avons été confrontée à des adolescents décrivant une relation profondément marquée par l'affect, et dont la "souffrance" liée à cette distanciation est palpable.

Ce sont les cas d'Olivier et Marie, tous deux élèves au collège B, qui retiennent notre attention durant l'enquête, par l'affect qui traverse leur discours concernant leur relation à l'outil numérique.

Olivier dispose à domicile d'une connexion Internet située dans la chambre de sa sœur, grande adepte de l'outil numérique. Lui ne partage pas cet engouement, mû au contraire dans sa bouche en un rejet relativement violent : *« Internet, j'aime pas. Mais alors, quand je dis que j'aime pas, c'est pas du tout ! Je trouve ça nul, tout le monde parle que de ça, ma sœur elle vit sur Internet, et moi j'aime pas ce truc... Je sais pas comment dire, mais je trouve que ça a pas de sens de passer un temps fou sur une machine qu'on comprend pas, qui fait n'importe quoi, et où il ya plein de dangers en plus »* (Olivier, B : I, 52).

Comme Olivier, Marie a à domicile une connexion à Internet, et une grande sœur adepte de l'outil numérique. Et comme Olivier, Marie exprime clairement un rejet de l'outil

auquel elle ne parvient visiblement pas à conférer de qualités, et face auquel elle exprime une vraie détresse[78]: *« Internet, j'aime pas trop, ça me met mal à l'aise* [...] *Ça ne va jamais parfaitement bien, c'est toujours compliqué pour faire quelque chose de correct. Tout le monde n'en dit que du bien mais moi je trouve que ça a énormément de défauts en réalité »* (Marie, B : I, 48-50).

Il est intéressant de souligner que ces deux élèves se réfèrent automatiquement à la parole d'autrui considérée comme une sorte de *doxa* portant sur les qualités de l'outil numérique. En se mettant en porte-à-faux vis-à-vis de cette *doxa*, Olivier et Marie semblent affectivement marquer une distance avec la pratique socialement répandue d'Internet.

1.2.3.2. Du rejet à l'adhésion

Cette distanciation marquée vis-à-vis de l'outil n'étant pas volontaire de la part de ces élèves, elle est mal vécue, ce qui transparait à travers des entretiens chargés d'affect et de confidences[79]. Mais cette distanciation n'est en aucun cas définitive, et d'ailleurs tous les élèves concernés par cette situation ont apporté de nouveaux éléments quant à leur relation à Internet dans le courant de cette année de 6ème.

Prenons le cas de Claire, réticente face à Internet, pour qui l'annonce d'une dotation d'un ordinateur personnel est synonyme d'une émancipation attendue par l'adolescente – puisqu'elle ne dépendra plus du bon vouloir de sa sœur aînée pour accéder à Internet – mais aussi d'une reconnaissance par ses pairs (*« Je vais pouvoir me vanter un peu devant les copines »* Claire, B : II, 46).

Lors du second entretien que nous menons avec elle au mois de mai, Marie raconte avoir désormais intégré Internet dans ses activités ordinaires, et l'on sent chez elle une certaine fierté en conséquence. Toutefois, c'est avec mesure que l'adolescente a franchi ce pas : non seulement elle reconnaît que certaines manipulations s'avèrent encore difficiles pour elle (*« C'est quand même assez compliqué, qu'on le veuille ou non »*, B : II, 32), mais elle trouve aussi parfois que les échanges sur Internet sont vains (*« Faut quand même avoir un*

[78] Voir plus loin sur ce point le Chapitre 2 de cette même partie.
[79] Voir les confidences de Claire à propos de ses relations inventées à Internet pour satisfaire son besoin d'intégration sociale, qui seront évoquées dans le Chapitre 2 de cette même partie.

sujet de conversation, sinon ça sert à rien », B : II, 44). En outre, Marie rappelle combien elle aime consacrer du temps à ses deux grandes passions que sont la lecture et le dessin.

L'évolution d'Olivier est plus flagrante encore, elle constitue même un véritable revirement. Au rejet d'Internet exprimé lors du premier entretien répond dans le second entretien une louange en bonne et due forme. Olivier est conscient de cette évolution : *« J'ai évolué depuis* [le premier entretien] *! J'ai grandi ! »* (Olivier, B : II, 44).
Lors de notre premier échange, Olivier exprimait une forte réticence vis-à-vis d'Internet, regrettant *« le fait qu'on peut pas tout contrôler sur Internet »* (Olivier, B : I, 130). Désormais c'est justement cet imprévu qui le séduit dans l'outil numérique : *« C'est rigolo, ça surprend »* (Olivier, B : II, 52). Et lorsque nous insistons sur l'évolution constatée entre les propos tenus antérieurement et le discours actuel, Olivier balaie d'un geste de la main ce passé : *« Pfff, ben, ben, quel bébé j'étais alors ! »* (Olivier, B : II, 54), ajoutant de manière péremptoire : *« Faut pas dire ça ! Internet, c'est cool, c'est marrant, et c'est bien mieux que les livres ! »* (Olivier, B : II, 56). Et c'est ainsi que Olivier, plus encore que Marie, a finalement rejoint le discours de la *doxa*...

2. Rôle des réseaux familiers dans l'appropriation individuelle d'Internet

Les réseaux familiers dans lequel évoluent les acteurs interrogés jouent un rôle prépondérant dans leur processus d'appropriation de l'outil Internet. Pour nous, considérer l'activité sociale qui donne justement lieu à des modalités d'appréhension de l'outil, c'est véritablement « refuser de limiter l'apprentissage à des moments construits pour cela, à la présence d'une intention d'apprendre, voire à la conscience d'apprendre » (Brougère, 2007 : 05).
Nous avons pu noter trois modalités différentes de familiarisation à Internet chez les acteurs interrogés : une familiarisation liée au réseau familial – laquelle est majoritaire sur l'ensemble de l'échantillon (64%), et plus particulièrement au sein des collèges B et C –, une familiarisation favorisée par l'école primaire – reconnue très minoritaire dans les collèges A et C, mais citée plus souvent au collège C –, et une familiarisation effectuée "en solo" par les

acteurs eux-mêmes. Cette dernière modalité de familiarisation est spécialement évoquée dans le collège A, puisque la moitié des interrogés la mentionne.[80]

2.1. Le réseau familial des adolescents en action

Comment le réseau familial, acteur majoritaire de l'appropriation individuelle d'Internet, favorise-t-il la familiarisation à l'outil numérique ?

2.1.1. Structuration d'une culture non formelle

Les adolescents décrivent une culture non formelle construite auprès des proches appartenant au réseau familial, et structurée par eux-mêmes. Cette structuration est opérée selon trois axes d'intervention.

En premier lieu, le réseau familial se fait le relais des discours de prévention quant aux usages et pratiques "à risques" sur Internet.
Pr-Doc A doute beaucoup de l'intervention des parents dans les pratiques numériques des adolescents : *« Les parents, je ne suis pas certain qu'ils en parlent tous avec eux »* (Pr-Doc A : IV, 72). Et pourtant, à travers les entretiens avec les collégiens, les parents apparaissent très présents dans le processus de prévention aux risques numériques, relayant ainsi de manière évidente les discours sociétaux – diffusés par les médias, notamment – sur Internet.
Ainsi Benjamin explique : *« Ma mère* [...] *m'a dit : "surtout, s'il y a quelqu'un qui te parle et que tu connais pas, tu lui réponds pas"* (Benjamin, C : I, 90). De même Olivier raconte combien sa mère est soucieuse d'alerter sa sœur ainée et lui-même concernant les risques encourus lors d'une navigation sur Internet (Olivier, B : I, 120-124).
Ce sont surtout les discours de prévention liés aux risques de la communication numérique qui sont relayés par les parents. La sensibilisation à la problématique de la validité de l'information sur Internet est également relayée, mais davantage par la fratrie, comme c'est le cas pour Manon, alertée à ce sujet par son grand-frère (Manon, A : I, 40).

[80] Cf. Volume 2, Annexe « Représentation graphique des données recueillies » p. 45.

En second lieu, le réseau familial est à la source de l'imitation de pratiques, plus précisément d'une démarche opérationnelle pour utiliser l'outil, faire des recherches.

A l'instar de Loïc, beaucoup décrivent un apprentissage non formel, qui s'est construit par imitation au sein du groupe familial : *« J'ai regardé faire, et puis j'ai fait, quoi »* (Loïc, B : I, 35). L'observation des manières de faire d'autrui permet à l'individu d'hériter en quelque sorte d'une manière de faire à laquelle il confère une légitimité certaine puisqu'elle lui vient d'un être légitime à ses yeux. Céleste a ainsi grande confiance dans la démarche adoptée par sa mère sur Internet, et a sans hésiter imité ensuite cette procédure : *« [...] C'est ma mère, quoi... Alors, j'ai regardé faire, et puis j'ai fait exactement comme elle, j'étais sûre de pas me tromper ! »* (Céleste, B : I, 28-32).

Cette démarche observée, puis reproduite[81], fait ensuite l'objet d'une reconfiguration par l'adolescent, qui l'adapte à ses pratiques en évolution constante, et qui au fur et à mesure de son évolution personnelle va semble-t-il s'affranchir du modèle, pour élaborer le sien propre : *« Je voulais pas trop prendre de risques, alors, au début je faisais tout exactement comme* [mes parents]*, ils faisaient. Et puis, après, avec le temps, je me suis habitué à Internet, j'ai eu plus confiance en moi, en fait, alors là, j'ai fait à ma mode* [...] *c'est devenu plus naturel pour moi d'aller sur Internet »* (Florian, C : I, 36-38).

Inscrite dans une perspective d'apprentissage non formelle, cette démarche ne fait pas l'objet d'une conscientisation par les jeunes élèves.

Romain, par exemple, adopte la démarche de recherche que sa mère lui a conseillée. Ainsi lors de la "lecture" de la page de résultats proposée par *Google* : *« Je prends le premier* [résultat] *parce que c'est le premier qui vient, et puis ma mère, elle m'a dit de toujours prendre le premier »* (Romain, A : I, 38). De la même façon, Julien fait état d'une démarche mémorisée par cœur, en termes de manipulation : « [Ma sœur] *m'a dit "faut mettre le mot de passe*[82]*" donc je connaissais le mot de passe, et tout. Puis après faut taper sur Entrée et tout, et puis ça y est. J'y arrive bien »* (Julien, A : I, 16).

En troisième et dernier lieu, le réseau familial intervient sur la transmission d'informations quant au fonctionnement d'Internet. Toutefois les mentions de cette transmission de la part du réseau familial sont plus rares.

[81] Il ne faut toutefois pas négliger que dans cette imitation d'une démarche se niche souvent une reconduction des erreurs commises de manière non formelle par ceux qui transmettent.
[82] Pendant tout l'entretien, Julien utilise le terme « mot de passe » pour désigner le mot-clé.

Ceux qui font part d'une transmission de connaissances sont généralement munis d'explications sur le fonctionnement d'un moteur de recherche – terme pour autant pas souvent employé, et concept non défini –, à l'image de Julien auquel son père a expliqué : *« On tape les mots et puis il* [le moteur de recherche] *regarde les mots qu'on a demandés dans toutes les pages... il nous met les propositions »* (Julien, A : II, 40).
C'est à sa sœur aînée– dont l'expertise en matière de manipulation technique et de recherche sur Internet est importante selon elle – que Valentine doit ses connaissances et compétences numériques : fonctionnement du robot, statut du pseudo, notamment (Valentine, B : I, 18-20).

2.1.2. Une appropriation effectuée en confiance

Selon Benoît Lelong, au même titre que d'autres artefacts tels que la voiture, la familiarisation avec Internet implique un processus d'incorporation durant lequel l'individu s'adonne pour apprendre à une pratique solitaire et prolongée. Cette familiarisation suppose ensuite une autonomisation graduelle vis-à-vis des appuis nécessaires à l'apprentissage, et notamment les proches ou personnes qui ont contribué à faciliter l'apprentissage (Lelong, 2002).
Nous avons pu constater à travers les récits des interrogés que cette appropriation se déroule dans des conditions sécurisantes pour les adolescents, qui peu à peu s'affranchissent en effet des modèles initiaux.

2.1.2.1. Un accompagnement serein

Le processus de familiarisation avec l'outil numérique est caractérisé par une atmosphère particulièrement sereine, qui transparait nettement à travers les discours des interrogés.

Les adolescents expriment la certitude de pouvoir se reposer sur l'expertise et le conseil d'un membre de la famille en cas de difficulté.
Frédéric sait ainsi pouvoir compter sur l'expertise de sa sœur aînée, étudiante, pour lui venir en aide lors de ses recherches sur Internet (Frédéric, B : I, 50-52). Tout comme Marion (collège A), Dylan fait appel sans hésitation à sa mère lorsqu'il est confronté à des obstacles pour mener à bien une recherche numérique (Dylan, C : I, 52-54). Pareillement, lorsqu'elle

craint de *« faire une bêtise »*, Marion n'hésite pas à recourir aux conseils de sa famille (Marion, A : II, 76).

Liée à cette certitude est exprimée l'assurance de bénéficier d'un accompagnement bienfaisant, marqué par une absence d'agressivité et de jugement.
« C'est important pour moi que ma grande sœur, elle m'aide, comme ça je ne m'inquiète pas trop, si j'y arrive pas, je sais qu'il y aura quelqu'un pour m'aider, sans s'énerver ni se moquer de moi », explique Valentine (Valentine, B : II, 45). De la même façon, William souligne que ses parents, en particulier sa mère, l'aident volontiers dans ses recherches sur Internet, et cette présence est, selon ses propres mots, *« rassurante »* car : *« Je sais que si ça va pas, elle est là, on va m'aider sans me punir » (William*, A : II, 60). Les collégiens insistent sur l'absence de réprimande ou de jugement qui accompagne l'apprentissage non formel.
Marie, pour sa part, exprime beaucoup de reconnaissance envers cette grande sœur qui lui a consacré du temps pour l'aider à s'approprier Internet : *« C'est grâce à ma grande sœur, elle a été patiente, elle m'a montré, elle m'a expliqué »* (Marie, B : II, 50).
Les proches apparaissent ainsi bienfaisants envers les difficultés et les hésitations des jeunes utilisateurs, qui recourent à leurs services sans crainte d'un jugement normatif, ce qui concourt à une appropriation positive de l'outil.

2.1.2.2. Un facteur d'émancipation

Non seulement le réseau familial crée un climat de confiance pour soutenir l'appropriation d'Internet par les interrogés, mais il fait également en sorte de favoriser l'émancipation de ces derniers.

Cela passe d'abord par une facilitation de l'accès à Internet. C'est le cas de Sabrina qui n'a pas Internet au domicile parental, mais qui bénéficie de la connexion disponible chez sa grand-mère pour utiliser l'outil numérique (Sabrina, C : I, 10). Giovanny accède quant à lui à Internet grâce à la connexion gratuite et illimitée à sa disposition au CAJ de la ville (Giovanny, C : I, 04-14).

Ensuite le processus d'émancipation passe par une sorte de graduation effectuée par le référent. Celui-ci ne garde jamais jalousement ses compétences et connaissances

d'Internet ; au contraire, à un moment du parcours d'accompagnement, il est à l'origine de l'émancipation – et partant de l'autonomisation – du "novice" par la transmission de ses savoirs et savoir-faire en matière d'Internet.

Giovanny a reçu une formation bénévolement dispensée par un éducateur du CAJ. Peu à peu, le jeune garçon s'est approprié l'environnement informationnel avec l'aide bienveillante de formateurs auxquels il reconnaît toute l'importance qu'ils ont eu dans une forme d'émancipation culturelle et sociale pour lui (Giovanny, C : II, 58-68). De même, Nicolas raconte : *« Sur Internet, ça va mieux grâce à mon cousin, en fait. Il m'a énormément aidé. Il sait tout ! Il m'a montré tout ! »* (Nicolas, B : II, 36).

Marie, qui lors du premier entretien confie sa détresse face à Internet, adopte un discours très différent lors du second entretien. Son rapport à l'outil a évolué de manière spectaculaire. A l'origine de cette évolution : sa sœur aînée. Celle-ci a créé une adresse *MSN* à Marie. Mais son rôle ne s'est pas arrêté là : elle a accompagné l'émancipation de sa cadette sur le réseau, notamment en créant pour Marie une fiche "traduisant" le langage des smileys afin de l'aider à comprendre et manipuler elle-même ce vocable spécifique (Marie, B : II, 26-36).

2.1.2.3. Une spécificité du collège C : un apprentissage familial

Quel que soit leur établissement d'appartenance, le réseau familial joue un rôle très important dans la familiarisation des élèves avec Internet. Toutefois nous remarquons que dans le cas du collège C, ce n'est pas un "référent installé" qui a transmis ses connaissances et compétences, mais un parent souvent qui a fait bénéficier les membres de la famille d'apprentissages issus d'un stage de formation professionnelle. Les adolescents interrogés narrent des expériences de familiarisation avec Internet inscrites dans un cadre familial, où chacun est à égalité et bénéficie d'une mutualisation collective.

Soumia raconte ainsi les effets bénéfiques d'un stage de formation que sa mère, aide-soignante, a suivi dans le cadre de son exercice professionnel, portant sur Internet : la maman de l'adolescente, suite au stage, a transmis aux autres membres de la famille son expertise. Soumia s'en réjouit : *« On était tous contents qu'elle a fait un stage comme ça ! »* (Soumia, C : I, 38).

Comme Soumia, Camille a profité de l'expertise nouvelle de sa mère, acquise lors d'un stage professionnel d'informatique. Camille relate un climat de partage et d'enthousiasme collectif

autour des bénéfices de ce stage, qui n'ont pas été individuels, mais bien partagés par tous les membres de la famille. Le stage professionnel d'un parent apparaît comme un facteur d'émancipation de la sphère familiale complète : *« Elle est rentrée à la maison, on en a parlé, et mes parents, ils ont acheté un ordinateur pour nous tous. Alors, ma mère, elle a montré ce qu'elle avait appris en stage. On en a tous profité »*, raconte Camille (Camille, C : I, 54).

2.2. Des sources potentielles de transmission en question

Nous devons reconnaître que nous avons été surprise par le recueil de données concernant les sources de familiarisation à Internet. Certaines sources que nous imaginions déterminantes se sont révélées, à travers les discours des interrogés, beaucoup moins fondamentales que nous ne le pensions. Ainsi en est-il de l'influence des pairs adolescents sur l'appropriation individuelle d'Internet, ou encore de l'école primaire. Quant à l'apprentissage caractérisé "en solo", il ne manque pas de soulever des interrogations.

2.2.1. Quel rôle des pairs adolescents ?

Reprenant une citation de Montesquieu extraite du livre IV de *L'Esprit des Lois*, « Aujourd'hui nous recevons trois éducations différentes ou contraires : celle de nos pères, celle de nos maîtres, celle du monde », Ludivine Bantigny ajoute à ce triptyque le développement dans la seconde moitié du XXème siècle d'une transmission entre pairs (Bantigny, 2008).
Pourtant, au vu de notre enquête, nous émettons un doute certain quant au rôle des pairs dans la transmission de compétences et/ou de connaissances en matière de recherche sur Internet.[83]

Ils sont bien minoritaires, les collégiens à déclarer échanger sur leurs pratiques de recherche. Dans notre échantillon, seule Sabrina, élève au collège C, raconte échanger avec une camarade *« qui s'y connait bien en Internet »* et tirer profit de l'expertise de cette dernière pour développer ses connaissances sur l'outil numérique (Sabrina, C : II, 38).

[83] Insistons : nous remettons en cause l'idée d'une influence des pairs sur l'acquisition de connaissances et/ou compétences en matière de recherche sur Internet ; nous n'envisageons aucunement l'influence des pairs sur les connaissances et/ou compétences liées aux pratiques communicationnelles ou de jeux en ligne. Cela n'est pas notre sujet.

Les jeunes adolescents interrogés nous invitent à considérer le rôle des pairs de manière sensiblement différente des croyances d'une transmission intra-générationnelle. Si échanges il y a, ce sont des échanges de "bonnes adresses" sur le web : Loïc mentionne ainsi la mutualisation ponctuelle de sources vidéos (Loïc, B : II, 52) ; Mélissa évoque l'échange d'adresses de sites de jeux ainsi que les conversations autour des blogs des uns et des autres (Mélissa, C : II, 36-52). C'est le "distractif", le "ludique", qui motivent les échanges entre les adolescents à propos d'Internet ; il y a orientation vers des ressources numériques jugées importantes à partager dans le cadre du loisir, mais il n'y a pas transmission d'informations quant à la possible démarche de recherche, ou au fonctionnement de l'outil numérique lui-même.

En réalité, si ces échanges sur les pratiques de recherche numérique sont si limités, il nous semble que c'est parce qu'il est important aussi pour les interrogés de ne pas dévoiler leurs éventuelles lacunes en relation avec l'outil numérique. Nous avons pu voir combien la "pression sociale" est importante entre les adolescents[84]. L'absence de recours aux pairs pour acquérir des connaissances et/ou compétences sur la recherche numérique s'explique selon nous par cette volonté de ne pas avouer un manque d'expertise : *« Ça, on n'a pas besoin d'en parler, chacun se débrouille, moi j'ai pas besoin des conseils des autres ! »* (Arthur, B : I, 70), *« Pourquoi vous voulez qu'on se parle de ça ? ... Non, on n'a pas besoin de ça, chacun son problème, et puis moi sur Internet j'ai pas besoin des conseils des autres, je m'en sors très bien tout seul ! »* (William, A : I, 56).

2.2.2. Quelle influence reconnue par les collégiens à l'institution scolaire ?

Contre toute attente, l'école primaire est peu mentionnée spontanément par les élèves de 6ème des collèges A et B interrogés (8% pour le collège A, 5% pour le collège B). Lorsqu'on les questionne sur ce qu'ils ont appris concernant Internet en primaire, leurs propos sont à la fois imprécis et peu enthousiastes. Loïc, par exemple, déplore : *« Je savais déjà, donc ça m'intéressait pas trop, en primaire. On disait où il fallait cliquer,'fin c'était pas intéressant, quoi »* (Loïc, B : I, 37). Quant à Olivier, il ne sait pas trop dire s'il a utilisé Internet ou simplement des logiciels informatiques ; il semble, quand il raconte ce qui a été

[84] Nous y reviendrons de manière précise et analytique dans le Chapitre 2 de cette présente Partie.

fait en primaire, décrire exclusivement des logiciels de traitement de texte (Olivier, B : I, 64-66). De la même façon, Olivia ne parvient pas à expliquer clairement quels apprentissages liés à Internet ont été dispensés à l'école élémentaire. Sa réponse est particulièrement confuse : *« Ils nous ont expliqué comment on allait sur... sur les logiciels »* (Olivia, A : I, 24).

Au contraire, les modalités de familiarisation des élèves du collège C interrogés se distinguent nettement par le rôle conféré par les interviewés à l'école primaire dans l'appropriation d'une démarche de recherche d'information sur Internet.

Comme un quart d'élèves du collège C interrogés, Samantha souligne le rôle formateur de l'école primaire dans sa familiarisation avec l'outil numérique : *« On a appris que pour aller sur Internet, il faut cliquer sur* Internet Explorer*, après marquer dans la petite ligne blanche de* Google *qu'est-ce qu'on veut, et puis après faire* Entrer *dans la recherche* Google *»* (Samantha, C : I, 46). Corentin décrit la transmission d'une démarche à appliquer, sans forcément explicitation des processus à mettre en œuvre : *« On nous a montré* [...] *comment on faisait une recherche en tapant les mots qu'on nous donnait à taper dans le cadre blanc de* Google *»* (Corentin, C : I, 54). L'emploi des termes *« les mots qu'on nous donnait à taper »* témoigne ici d'une démarche imposée, avec la reconduction prescrite d'une consigne. L'élève semble décrire une situation d'apprentissage descendante, ne laissant pas de place à la conscientisation de l'action prescrite.

Comme Corentin, Sabrina décrit la transmission de procédures systématisées, mais non conscientisées. Elle raconte ainsi qu'à l'école primaire, coutume était de faire des exercices en ligne en se rendant sur un site bien précis pour ce faire. On peut se demander si ce n'est pas cette pratique d'enseignement-apprentissage qui a contribué à structurer en elle la représentation selon laquelle une recherche sur Internet n'est possible que lorsqu'on connaît l'adresse URL précise d'un site (Sabrina, C : I, 30).

Toutefois, tous les élèves du collège C ne sont pas satisfaits de l'enseignement reçu en primaire concernant Internet. Ainsi Benjamin nuance-t-il l'apport de l'école élémentaire en matière d'appropriation d'Internet : *« C'était pas très utile parce que je savais déjà, et puis on nous a pas expliqué vraiment, on nous a mis sur un site, et on nous a dit "Faites l'exercice". Je me souviens, c'était un truc en calcul »* (Benjamin, C : I, 52). Vincent est pareillement catégorique : *« J'ai pas appris de trucs parce que le professeur, il nous disait de faire ça, puis ça, puis ça, et c'est tout. On faisait ce qu'il nous disait de faire. Après, c'était tout »* (Vincent, C : I, 48). Clément décrit également une utilisation d'Internet à l'école primaire,

exclusivement orientée vers l'exploitation de sites d'exercices en ligne, en mathématiques ou en anglais. Il se souvient de la complexité de la procédure que l'enseignant leur demandait d'exécuter pour accéder à ces exercices (Clément, C : I, 58-60).

2.2.3. Quelle part autodidacte revendiquée par les acteurs ?

La moitié des élèves du collège A interrogés affirme avoir appris *« tout seul »* à utiliser Internet, à l'instar de Olivia ou encore Valentin qui explique que sa familiarisation avec l'outil numérique est antérieure au moment où l'apprentissage de cet outil a été envisagé à l'école primaire : *« Avant qu'on le fasse à l'école primaire, j'avais déjà Internet, je savais déjà l'utiliser ! »* (Valentin, A : I, 26). William dit avoir appris à faire des recherches sur Internet *« tout seul, comme un grand »* (William, A : I, 24).
Évidemment, ces affirmations ne manquent pas de nous interroger, car nous ne sommes pas parvenue dans les entretiens à faire s'exprimer davantage ces élèves sur les modalités de familiarisation. Ils repoussent systématiquement l'éventualité d'un recours à un tiers ou d'un apprentissage par imitation : *« Non, non, j'ai appris tout seul, je vous dis. Besoin de personne, c'est pas compliqué »*, affirme William sur un ton qui n'appelle pas à une nouvelle insistance de notre part (William, A : I, 26), *« J'ai fait ça tout seul, je vous dis »* (Valentin, A : I, 30). De la même manière, Olivia s'emporte lorsque nous lui demandons si elle n'a pas eu recours à l'observation d'autrui pour apprendre à utiliser Internet : *« Ben non, pourquoi vous voulez que j'ai fait ça ? J'ai fait toute seule, c'est pas difficile ! »* (Olivia, A : I, 30).

Cet apprentissage autodidacte d'Internet, les professeurs documentalistes interrogés le revendiquent unanimement, selon des modalités un peu différentes.
Pr-Doc C évoque *« l'époque où on faisait des formations systématiques aux gens pour connaître Internet, on allait au CRDP*[85] [...] *On nous a expliqué tout, point par point, puisque tout le monde était au même point, tout le monde découvrait Internet »* (Pr-Doc C : II, 62-64). Outre ces rudiments, c'est ensuite par sa *« pratique perso »*, par sa volonté personnelle de développer des compétences en matière de recherche numérique, que la professeure documentaliste du collège C a appris à utiliser Internet, et à faire évoluer ses pratiques en même temps que l'outil (Pr-Doc C : II, 66-68).

[85] Centre Régional de Documentation Pédagogique.

Plus jeune que Pr-Doc C[86], Pr-Doc B raconte avoir *« découvert super tard »* Internet dans sa scolarité, puisqu'il lui a fallu attendre l'année de Licence pour avoir une formation méthodologique à l'outil de recherche numérique à l'université (Pr-Doc B : I, 04). Elle reconnaît qu'ayant pu s'équiper ensuite d'un poste connecté à Internet depuis son domicile, elle a développé des compétences et connaissances en matière de recherche d'information sur Internet, employant pour décrire cette modalité d'apprentissage un verbe très significatif : *« se débrouiller »* (Pr-Doc B : I, 06).

Quant à Pr-Doc A, de la même génération que Pr-Doc B, il constate l'importance de *« l'autodidaxie »* dans son processus personnel de formation à Internet (Pr-Doc A : I, 08). Le professeur documentaliste du collège A souligne l'absence de formation véritable à l'université dans ce domaine, et la nécessité qui s'est imposée à lui de se former seul. Il explique que son degré d'expertise personnelle en termes de recherche lui a été très utile pour se former à la recherche d'information numérique. Il reconnaît en effet avoir *« adapté des stratégies de recherche »* à la recherche sur Internet, transférant des schèmes cognitifs tel que le recours aux opérateurs booléens (Pr-Doc A : I, 12). Pour développer ses compétences et connaissances de recherche sur Internet, l'enseignant a entrepris une démarche toute personnelle consistant à *« faire des recherches sur Internet sur "comment faire une recherche" »* (Pr-Doc A : I, 26).

[86] Pr-Doc C est âgée au moment de notre enquête de 41 ans. Pr-Doc A et Pr-Doc B ont respectivement 32 et 30 ans. Cf. Volume 2, Annexe « Protocole de recherche », p. 11.

Chapitre 2

Croisement de sentiments d'expertise

Les discours tenus par les professeurs documentalistes et les élèves sont traversés par la problématique de l'expertise, qui a donc retenu toute notre attention tout au long de notre recherche.
D'après François Tochon, qui a consacré un ouvrage de référence sur ce thème, l'expertise caractérise la capacité pour une personne à organiser une vaste connaissance propre à un domaine en ayant à sa disposition une quantité de plans internes auxquels elle est capable de recourir dans une situation après un tri et une évaluation personnelle de ces plans. L'activité de l'expert inclut donc, selon Tochon, des méta-connaissances sur ses propres stratégies lui permettant de sélectionner des méthodes de résolution de problème à des niveaux de planification très élevés (Tochon, 1993).

Cette définition de l'expertise constitue une base de réflexion, mais nous ne souhaitons pas, dans le cadre de notre recherche, porter un regard évaluatif sur l'expertise déclarée par les professeurs documentalistes et les élèves interrogés. C'est moins l'expertise objectivement constatable qui nous intéresse que le sentiment d'expertise ressenti par les acteurs interrogés, car ce sentiment de maîtrise de l'outil numérique structure de manière fondamentale le rapport à l'outil, mais aussi le regard porté sur les formations documentaires, que ce soit en amont ou en aval. C'est par l'imaginaire développé sur son expertise

personnelle et sur l'expertise d'autrui que chacun, élève comme enseignant, appréhende Internet comme objet d'enseignement-apprentissage.[87]

Lors des entretiens, chacun des interrogés fait part de son sentiment d'expertise, et définit son degré de maîtrise de l'outil numérique, dévoilant une relation complexe à l'échec (Section 1).

Mais l'expertise de l'autre fait aussi l'objet d'une évaluation par les acteurs interrogés. C'est ainsi que pèse sur les pratiques et les imaginaires des uns et des autres le sentiment du degré d'expertise d'autrui. Si les enseignants évaluent l'expertise de leurs élèves, ces derniers ne manquent pas de porter spontanément un jugement sur l'expertise de leurs professeurs documentalistes (Section 2).

1. Un sentiment d'expertise personnellement ressentie

Nous interrogeons ici le sentiment d'expertise dont font part beaucoup d'élèves interrogés et les trois professeurs documentalistes de notre étude, mais aussi l'absence d'expertise que certains déclarent.
Nous approchons ici fortement du sentiment d'auto-efficacité défini par Albert Bandura : « *L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 2007 : 12).

Comment les élèves et les professeurs documentalistes interrogés définissent-ils leur degré d'expertise en matière de recherche sur Internet, et sur quels indicateurs construisent-ils ce sentiment d'expertise ? Comment sont expliqués les "échecs" de certaines recherches menées sur Internet, et quelle influence ces "échecs" ont-ils sur le sentiment d'expertise personnelle ?

[87] L'impact de cet imaginaire sur l'expertise personnelle et l'expertise d'autrui est démontré dans la Partie 4 de ce présent opus.

Avant toute chose, il nous revient de préciser que nous avons distingué trois catégories de sentiments d'expertise personnelle : une expertise que nous avons qualifiée d'« affirmée » – l'acteur s'attribue un haut degré de maîtrise de l'outil de recherche numérique, et affirme réussir ses recherches sans conditions – ; une expertise que nous avons qualifiée de « nuancée » – l'acteur déclare maîtriser relativement l'outil numérique, il mentionne des difficultés dans le bon cheminement de certaines recherches ; et enfin, une non-expertise déclarée comme telle par les acteurs, qui disent ne pas maîtriser du tout l'outil de recherche numérique et être confrontés à de nombreux obstacles pour mener à bien leurs travaux de recherche sur Internet.

Sur l'ensemble de notre échantillon, près de 90% des élèves interrogés font part d'un sentiment d'expertise affirmée ou nuancée. Au sein de l'échantillon du collège A, aucun élève ne se déclare non-expert. Au contraire, le collège C est le seul établissement où aucun élève interrogé ne s'affirme pleinement expert de la recherche d'information sur Internet, alors que près de la moitié des élèves du collège B le font, et 75% des élèves du collège A.[88]

1.1. Une expertise affirmée de part et d'autre

40% des élèves interrogés, comme les professeurs documentalistes des collèges A et B particulièrement, font part d'un sentiment d'expertise affirmée. Chacun des acteurs définit cette maîtrise de la recherche numérique de manière spécifique.

1.1.1 "Je me débrouille", disent les élèves

Les élèves qui ont développé un sentiment d'expertise affirmée définissent cette expertise par l'emploi du verbe "se débrouiller", à l'instar de Loïc : *« Je sais peut-être pas tout faire, mais déjà une bonne partie... Je me débrouille bien en fait »* (Loïc, B : II, 22).

L'emploi de ce verbe est intéressant dans la mesure où il connote la sensation pour les individus de parvenir à *« se tirer habilement d'affaire »*[89], donc d'être confrontés à une situation complexe qu'ils parviennent à rendre moins confuse, mais dans une certaine mesure.

[88] Cf. Volume 2, Annexe « Représentation graphique des données recueillies » p.45.
[89] Sens figuré du terme apparu en 1822 selon Alain REY, in *Dictionnaire Historique de la Langue française*. Paris : Le Robert, 1998 : 536.

Ces propos font écho à cette « inventivité artisanale », ce « bricolage » que Michel de Certeau reconnaît aux acteurs dans leurs pratiques quotidiennes (Certeau, 2004 : XLV).

Les élèves se déclarant "experts" expriment surtout la satisfaction d'aboutir leurs recherches sur Internet : *« Je trouve ce que je cherche »*, explique Manon (Manon, A : I, 26). Léa, qui estime *« bien* [se] *débrouiller »* sur Internet, évalue son niveau d'expertise en comparaison avec celui de ses parents, qu'elle décrit comme subordonné au sien : *« Je n'ai besoin de personne pour faire mes recherches sur Internet, je suis même meilleure que mes parents, souvent je leur explique des trucs, parce qu'ils connaissent pas bien* [...] *En fait, heureusement que je suis là pour eux ! »* (Léa, B : I, 70). Ici comparer son degré d'expertise à celui d'autrui permet de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle.

L'activité de recherche d'information sur Internet apparaît très marquée par l'affect, les élèves employant pour décrire leur expertise des termes mélioratifs affectivement connotés.
A la question *« Que penses-tu de tes recherches sur Internet ? »*, Romain répond immédiatement : *« Que du bien ! »* (Romain, A : I, 40), et Valentine : *« Je les aime bien ! »* (Valentine, B : I, 24). Ils ne s'étendent pas sur le descriptif de ce qu'ils savent faire réellement en matière de recherche sur Internet. Ce qu'ils retiennent de cette activité, c'est un sentiment d'expertise, lié à une satisfaction de trouver une réponse à leur requête, et de cette satisfaction découle une affection pour cette activité de recherche numérique.

1.1.2. "Je trouve avec le temps", disent les professeurs documentalistes

Du côté des professeurs documentalistes interrogés, les réponses ne diffèrent pas fondamentalement de celles des élèves.
Ainsi la réponse de Pr-Doc B concernant son auto-évaluation des recherches menées sur Internet nous semble faire totalement écho à celle majoritairement donnée par les élèves : *« Oui, je trouve ce que je cherche... en interrogeant* Google, *en prenant du temps parfois, mais je trouve... J'ai pas d'exemple où j'ai pas réussi à trouver ce qui m'intéressait, en fait »* (Pr-Doc B : I, 56).

L'affect marque aussi les propos des professeurs documentalistes lorsqu'ils définissent leur expertise en matière de recherche sur Internet.

Lorsqu'il est interrogé sur la manière dont il évalue ses recherches personnelles sur Internet, Pr-Doc A met en exergue son expertise : *« Je les* [ses recherches] *juge très pro, je fais très attention à ce que je fais dans mes recherches, à bien mettre les opérateurs, à ne pas mettre les articles »* (Pr-Doc A : I, 60). Comme pour les élèves interrogés, il y a ici une forme de concordance entre un sentiment d'expertise affirmée et une estime de soi ancrée en relation avec l'activité de recherche sur Internet.

Et le professeur documentaliste d'aller plus loin encore dans l'expression de l'affect, en avouant un sentiment de vexation lorsqu'il ne trouve pas l'information cherchée de suite : *« Je considère que si je ne peux pas trouver tout de suite l'information, comment est-ce que je peux apprendre à des élèves à le faire ?! »* (Pr-Doc A : I, 60). Pr-Doc B met pareillement en avant son statut professionnel pour corroborer son sentiment d'expertise personnelle en matière de recherche sur Internet : *« "experte", le mot est peut-être un peu fort, parce que c'est tellement vaste, comme espace, Internet, que personne peut maîtriser le système à fond. Mais c'est certain, par rapport aux élèves, je suis experte, je sais comment faire, que faire et ne pas faire. Oui, je suis prof doc, quoi ! »* (Pr-Doc B : I, 64).

Au contraire de Pr-Doc A et Pr-Doc B, Pr-Doc C ne se déclare pas *« satisfaite »* des recherches qu'elle mène sur Internet, évoquant le temps nécessaire à consacrer pour trouver l'information de qualité qu'elle recherche. Elle reconnaît d'ailleurs ne pas trouver forcément toujours ce qu'elle cherche (Pr-Doc C : I, 52-56). En fait, Pr-Doc C se déclare *« experte dans la recherche livresque »* (Pr-Doc C : II, 74), mais elle refuse de s'attribuer une quelconque expertise en matière de recherche sur Internet. Et pour cause, selon elle : *« On en peut pas être expert d'Internet, je pense, c'est un domaine trop vaste. Je reconnais complètement la modestie de ma connaissance »* (Pr-Doc C : II, 76).

1.2. Une relation complexe à l'échec pour les élèves

Nous avons questionné les élèves interrogés sur leur ressenti face à l'échec de certaines actions de recherches[90]. La relation à l'échec apparaît complexe, marquée avant tout par une volonté de ne pas "dire l'échec".

A l'instar de Marion, beaucoup d'élèves éprouvent le besoin de positiver leurs recherches sur Internet, comme si en dire du mal constituait pour eux une impossibilité quasi-morale : *« Faut chercher quand même un peu, mais bon, je trouve souvent ! ... Des fois, ça met du temps, c'est pas forcément ce que je veux, mais bon, je trouve quand même assez vite, on peut pas dire le contraire ! »* (Marion, A : I, 24).

Après avoir affirmé *« Je trouve tout ce que je cherche »*, Olivia reconnaît que certaines de ses recherches sur Internet se sont déjà soldées par un échec. Elle ne sait comment expliquer cet échec tout en supposant qu'elle y a une part de responsabilité. Très vite, la collégienne montre surtout qu'elle ne souhaite pas s'appesantir sur cet aspect négatif de ses recherches sur Internet : *« Mais bon, c'est rare que ça m'arrive, la plupart du temps je trouve bien ce que je cherche ! J'aime pas trop parler de ça, de toute façon le plus souvent je trouve bien, je me débrouille ! »* (Olivia, A : I, 60).

1.2.1. L'acceptation d'une certaine fatalité

Il est frappant de remarquer combien sont nombreux les élèves qui ne parviennent pas du tout à expliquer l'échec de certaines de leurs recherches sur Internet. Julien avoue : *« Je l'explique pas trop en fait... »* (Julien, A : I, 32), cependant que William déplore de ne pas toujours trouver sur Internet les mêmes informations selon les sites visités, mais sans savoir pourquoi (William, A : I, 16-18).

Il nous semble déceler derrière ses aveux d'impuissance à expliquer les raisons de l'échec une certaine attitude fataliste vis-à-vis du processus de recherche sur Internet. Les propos de Soumia en attestent : *« Y a rien à faire, c'est comme ça. Des fois, sur Internet, ça marche pas,*

[90] Nous n'avons sur la problématique de l'échec pas été en mesure de recueillir des éléments auprès des professeurs documentalistes, ceux-ci ne mentionnant jamais un échec de recherche sur Internet, tout au plus la nécessité de passer du temps pour aboutir certaines recherches.
Si Pr-Doc A déplore le bruit documentaire important qui résulte des recherches qu'il effectue sur Internet, il réagit en se positionnant en expert de la connaissance du fonctionnement d'un moteur de recherche : *« Mince, si c'était fait par des professionnels, la recherche sur Internet, ça irait quand même cents fois mieux ! »* (Pr-Doc A : I, 42).

c'est pas de ta faute, c'est la faute d'Internet, c'est comme ça. C'est tout » (Soumia, C : II, 44). Dylan semble également accepter avec fatalisme l'échec de certaines de ses recherches sur Internet : *« Parfois ça marche pas, et me demandez pas pourquoi, je sais pas, c'est comme ça »* (Dylan, C : I, 44). Océane résume la situation de beaucoup : *« Je sais pas, c'est un vrai mystère pour moi !* [rires] *»* (Océane, C : I, 54).
Dans ce cas l'activité de recherche d'information sur Internet semble vécue de manière relativement passive par les élèves interrogés, dans la mesure où ils subissent le résultat de la recherche, tout comme son échec, sans avoir la capacité à verbaliser l'erreur commise par eux-mêmes, ou le facteur technique ayant engendré l'échec de la recherche.

1.2.2 L'explication de l'échec en question

Nous avons pu amener d'autres interrogés à mentionner l'élément à l'origine de l'échec de certaines de leurs recherches sur Internet. Les explications sont souvent incertaines, dévoilant un manque de maîtrise du fonctionnement de l'outil, et partant du processus de recherche d'information sur Internet.

Certains interrogés ne comprennent pas les raisons de l'échec de certaines de leurs recherches sur Internet. Mais, comme Alexandre, ils ont une certitude : *« En tout cas, c'est pas ma faute ! »* (Alexandre, B : I, 36). A l'image d'Alexandre, Charles n'endosse pas la responsabilité de ses échecs de recherches menées sur Internet : *« Internet, il ne comprend pas bien en fait »* (Charles, B : I, 36). Sont ici prêtées à l'outil des vertus de compréhension propres à l'intelligence humaine : les individus expliquent l'échec de leur démarche par une lacune de l'outil numérique.

Conscient d'éprouver des difficultés à trouver parfois l'information qu'il cherche, Arthur refuse pour autant de s'y attribuer une part de responsabilité personnelle : *« C'est le site qui est mal fait, la page elle est pas claire* [...] *J'y peux rien »* (Arthur, B : I, 52).
Il s'agit de se dédouaner ici d'une quelconque faute personnelle, il semble inconcevable d'engager sa propre responsabilité dans les difficultés rencontrées : c'est l'outil ou encore l'interface graphique qui sont mis en cause, facteurs complètement indépendants de la démarche individuelle de recherche.

D'autres s'interrogent sur la corrélation entre la demande de recherche qu'ils formulent et l'offre informationnelle proposée par l'outil numérique.

C'est le cas de Mathys. S'il a conscience de l'impact des fautes d'orthographe dans la requête sur le succès de sa recherche, il est aussi convaincu qu'il exige parfois de connaître un contenu qui *« n'est pas très connu »* (Mathys, B : I, 71). Une explication qui dédouane tant lui-même que l'outil numérique.

L'explication de Giovanny, sensiblement identique, montre une connaissance de la provenance du contenu informationnel, puisqu'il mentionne clairement dans ses propos l'action d'autres êtres humains à l'origine de l'offre informationnelle proposée sur Internet : *« Ils* [les auteurs des sites] *n'ont pas mis les choses que je veux ! »* (Giovanny, C : I, 62). Le collégien sait donc que l'offre informationnelle dépend d'une action humaine initiale, et comprend ainsi la dichotomie parfois émergeant entre son désir informationnel (on pourrait parler même de besoin d'information) et le contenu auquel il est finalement confronté.

Certains acteurs, plus rares cependant, en arrivent à questionner la pertinence de leur propre démarche de recherche, soulevant la possibilité d'une faillibilité de cette dernière : *« De temps en temps, je dois me tromper, c'est de ma faute, je pense, mais je sais pas trop pourquoi »* (Soumia, C : I, 34). Vincent impute sans hésiter ses échecs de recherche sur Internet aux fautes d'orthographe qu'il peut commettre, ou à des confusions de manipulation : *« Il faut que je fasse attention, en fait »* (Vincent, C : I, 70).

Dans ce cas, les interrogés n'écartent pas une responsabilité personnelle dans l'échec de certaines de leurs recherches sur Internet, même si la difficulté reste dans la clarification de cette responsabilité, et la mise en mots des facteurs de faillibilité.

Romain semble toucher du doigt une explication plus développée de ses difficultés de recherche sur Internet, en incriminant une démarche adoptée pas toujours adéquate et une tendance au découragement de sa part : *« En fait, il y a plusieurs sites, je prends le premier direct, à la rigueur celui d'après, et puis si je trouve pas, j'arrête, je cherche pas plus »* (Romain, A : I, 46).

Ce qui ressort le plus des discours tenus par les interrogés tentant de trouver une explication à l'échec de certaines de leurs recherches sur Internet, est le sentiment de ne pas parvenir à "se faire comprendre" par l'outil numérique. Il y a ici conscience d'une nécessité de décentration de la part de l'utilisateur qui souhaite optimiser sa démarche de recherche.

Claire a ainsi conscience de ne pas utiliser *« les bons mots »* susceptibles d'engendrer une réponse qui la satisfasse de la part de l'outil (Claire, B : I, 34). Émilie ressent pareillement l'inadéquation entre sa requête et les réponses décalées de l'outil (Émilie, A : I, 56). Le caractère polysémique d'une requête apparaît central dans cette problématique.

1.3. Un sentiment d'expertise fragile chez certains collégiens

Si pour les collégiens cités précédemment, les difficultés rencontrées lors de certaines recherches menées sur Internet, voire même leur échec, donnent lieu à des explications incertaines, cela ne les empêche pas d'avoir développé un sentiment d'expertise personnelle plutôt positif en matière de recherche sur Internet. Malgré les difficultés et les éventuels échecs, ces élèves s'adonnent spontanément à l'activité de recherche sur Internet.
Au contraire, pour d'autres collégiens, le sentiment d'expertise personnelle est tellement fragile qu'il les conduit à des attitudes beaucoup plus réticentes et des discours bien plus négatifs lorsqu'ils sont amenés à effectuer et évaluer une recherche sur Internet.

1.3.1. Des échecs mal vécus

Les élèves interrogés qui ont un sentiment d'expertise personnelle fragile annoncent sans détour leur absence d'expertise : *« Je suis nulle »*, prévient Sabrina (Sabrina, C : I, 36).
La collégienne explique longuement lors de l'entretien les difficultés qu'elle éprouve à faire une recherche sur Internet, d'autant qu'elle est convaincue qu'il faut connaître l'adresse URL précise du site souhaité pour faire une recherche sur Internet : *« Si j'ai pas l'adresse, je peux pas la taper, et du coup je peux pas aller sur le site que je veux ! »* (Sabrina, C : I, 32).
Même aveu d'impuissance, lié à une dégradation de son estime de soi, chez Marie : *« Je sais pas m'en servir, je suis une catastrophe sur Internet ! »* (Marie, B : I, 12).

Nous avons pu noter que si les élèves appréciant Internet pour faire des recherches disent avoir connu "parfois" des échecs, ceux qui s'avouent peu à l'aise avec Internet mentionnent clairement, et même souvent de manière très détaillée, un exemple précis de recherche ayant échoué. Cet exemple semble alors cristalliser leur échec – et donc leur

sentiment de manque d'expertise – face à l'outil numérique. Il apparaît même élevé au rang de symbole d'une recherche menée difficilement, et de leur absence d'expertise.

Claire se souvient ainsi d'une recherche sur les cygnes noirs, menée lorsqu'elle était scolarisée à l'école primaire, ayant donné lieu à un silence informationnel prégnant. Selon ses dires, de sa recherche avaient seulement émergé une photo d'un cygne noir et une phrase de légende. Et Claire, visiblement encore très déçue de cette recherche peu satisfaisante, de conclure : *« Et j'avais pas de livre sur les cygnes noirs, donc c'était pas marrant du tout, j'étais toute seule avec mes difficultés »* (Claire, B : I, 42).

Marie exprime la détresse vécue lors d'une recherche manquée sur Internet : *« Je m'en souviens bien, c'était une recherche sur la mode au temps des châteaux forts, ben... moi, j'ai vite compris que j'étais démodée, là ! [rires] Pas moyen de m'en sortir, j'étais toute bloquée, je voyais rien qui correspondait à ce que je cherchais, c'était juste horrible !... »* (Marie, B : I, 56).

Comme Claire et Marie, Nicolas a le souvenir d'une expérience de recherche malheureuse sur Internet : une recherche sur les instruments de musique africains. Le collégien raconte le temps passé pour trouver une information pertinente au regard de ce sujet de recherche. Plusieurs fois dans l'entretien, il fait référence à cette recherche comme si elle cristallisait véritablement son sentiment d'impuissance face à Internet. Incapable d'expliquer les raisons de cet échec (*« Je sais même pas pourquoi »*), Nicolas retient de cette situation une sensation d'isolement, de délaissement (*« Mon cousin était pas là, c'était terrible »*) (Nicolas, C : I, 32). Cette expérience a été tellement mal vécue par le jeune garçon qu'elle constitue sa seule et unique expérience de recherche "en autonomie" Nicolas sur Internet ; il commente en des termes très durs : *« J'ai arrêté là, la catastrophe ! »* (Nicolas, B : I, 46).

On voit bien, en analysant ces exemples, que les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'agentivité humaine, et que cette thèse de Albert Bandura s'applique pareillement à l'appréhension de l'activité de recherche sur Internet. Celui qui estime ne pas être en mesure de produire des résultats ne cherche même pas à les provoquer (Bandura, 2007).

1.3.2. Une expertise en construction

Si Claire, Marie et Nicolas lors du premier entretien apparaissent en difficulté face à Internet, et ne le cachent pas, ils ont un discours très différent lors du second entretien, qui a lieu en fin d'année scolaire. Leur sentiment d'expertise personnelle apparaît moins fragile : *« Je sais faire des recherches, je sais me servir d'Internet »*, affirme désormais Nicolas (Nicolas, B : II, 26), cependant que Claire déclare se sentir *« plus à l'aise »* (Claire, B : II, 36).

À l'affirmation d'un sentiment d'expertise personnelle est liée une valorisation de l'image de soi. Nicolas en est la preuve ; lui qui, en fin d'année reconnaît avoir développé ses compétences en matière de recherche sur Internet, véhicule une tout autre image de lui, beaucoup plus positive : *«Je ne suis plus un bébé, je me débrouille bien tout seul, j'aime bien»* (Nicolas, B : II, 46).

Marie est fière d'avoir développé une plus grande assurance en matière d'utilisation d'Internet. Elle décrit les vrais efforts qu'elle a dû fournir pour accéder à ce degré d'expertise : *« J'ai pris beaucoup de temps pour déchiffrer, et puis maintenant j'ai l'habitude, ça va. J'utilise les signes pas aussi bien qu'elle* [sa sœur aînée], *mais déjà pas mal, à peu près. Au début, je voyais tout le temps des* id, lol, *je me disais "mais qu'est-ce que c'est que ça ?!"*, *"mais qu'est-ce que ça veut dire ?" ! »* (Marie, B : II, 36).
Tout en reconnaissant qu'elle s'est vraiment familiarisée avec Internet, Marie prévient que son expertise est encore en construction : *« Je vous ai dit que ça allait mieux avec Internet, mais bon, je ne suis pas non plus une spécialiste ! »* (Marie, B : II, 64).

2. Regard sur l'expertise d'autrui

Les expériences vicariantes jouent un rôle fondamental dans la construction des croyances d'efficacité personnelle, non seulement par la transmission de compétences mais aussi et surtout la comparaison avec ce que font les autres. Une comparaison sociale s'exerce, qui influence directement l'évaluation d'auto-efficacité effectuée par l'individu (Bandura, 2007).

Si les interrogés confient lors des entretiens leur sentiment d'expertise personnelle, ils ne manquent pas d'exprimer un jugement sur le degré d'expertise qu'ils reconnaissent aux autres acteurs. Quelles influences le regard porté sur l'expertise d'autrui a-t-il sur le sentiment d'expertise personnelle ? Quels jugements les professeurs documentalistes portent-ils sur l'expertise des élèves en matière de recherche sur Internet, et inversement comment les élèves considèrent-ils l'expertise des professionnels de l'Information-documentation dans ce domaine ? Dans quelle mesure la présence numérique de chacun se développe-t-elle sous un regard social permanent ?

2.1. Des exemples de collégiens sous le joug de l'expertise d'autrui

Beaucoup d'élèves mentionnent l'existence dans leur entourage proche d'une personne à laquelle ils reconnaissent un haut degré d'expertise, en comparaison avec le degré qu'ils s'attribuent. L'admiration est de mise lorsqu'il s'agit d'évoquer ce proche expert : Valentine vante les compétences de sa sœur aînée, *« forte en informatique »* (Valentine, B : I, 60), qui *« sait toujours faire ce qu'il faut ! »* (Valentine, B : II, 43).

2.1.1. Une dépendance à l'expertise d'autrui

Cependant l'expertise d'autrui – ou en tout cas le degré d'expertise reconnu à autrui – fait parfois ombrage au développement d'un sentiment d'expertise personnelle.
Ainsi, lorsque nous demandons à Valentine comment elle procède si sa sœur ne peut être à ses côtés pour faire une recherche sur Internet, l'adolescente fait de grands yeux et s'écrit spontanément : *« Oh, alors là, je sais pas !... Il vaut mieux ne pas y penser ! »* (Valentine, B : II, 47). Une dépendance à l'expertise d'autrui fait jour ici : sans sa sœur, Valentine n'ose pas faire elle-même ses recherches.

Cette absence d'autonomie agace Sabrina. Lors de l'entretien, la collégienne ne parvient pas à se remémorer le nom du moteur de recherche qu'elle utilise sur Internet, et à ce moment elle évoque cette dépendance et paraît très en colère contre elle-même : *« Je sais pas le prononcer, c'est un drôle de nom... Je sais pas ce que c'est... Oh la la, je suis nulle ! ...*

C'est ma mère, elle s'est connectée et elle m'a mis sur la page-là, elle me met là-dessus, et après je fais la recherche dessus, mais... je ne sais pas ce que c'est, c'est n'importe quoi ! » (Sabrina, C : I, 36)[91].

Les propos de Sabrina témoignent d'un faible sentiment d'expertise personnelle, qui est accentué par le degré important d'expertise qu'elle confère à sa mère.

Or « un faible sentiment d'efficacité personnelle favorise la dépendance à l'égard du contrôle par procuration, ce qui réduit les occasions de construire les compétences pour agir efficacement » (Bandura, 2007 : 33). Par « système de contrôle par procuration », le psychologue canadien entend les modalités mises en œuvre par un individu pour chercher des personnes ayant de l'influence et du pouvoir pour effectuer les changements qu'il souhaite.

C'est bien le cas de Olivier qui, parce qu'il *« ne sait pas faire »* (Olivier, B : I, 72), décline une série de conduites d'évitement qui lui permettent de ne pas se trouver confronté à la problématique de la recherche sur Internet : il délègue ses recherches à sa sœur aînée, ou à un camarade de classe, répartissant les tâches de manière à pouvoir personnellement se cantonner à la recherche dans les ouvrages documentaires (Olivier, B : I, 103-110).

Alors que le domicile parental est équipé d'Internet, c'est chez sa grand-mère que Nicolas utilise l'outil numérique. La raison de cette option tient au fait que chez sa grand-mère vit son cousin, qui apparaît dès le premier entretien avec le collégien comme un personnage primordial pour les relations entretenues avec Internet. En effet, Nicolas prête à son cousin de nombreuses compétences informatiques et informationnelles : *« Lui, il sait tout faire sur Internet, il connaît les sites, il sait faire les jeux, il trouve tout ce qu'il veut ! »* (Nicolas, B : I, 26). Au nom de ces qualités de manipulation et de recherche sur Internet conférées à son cousin, Nicolas confie à ce dernier ses tâches personnelles de recherche.

De la même façon, Marie n'entretient que fort peu de relation directe avec Internet. Elle se situe dans une situation de dépendance à quelqu'un d'autre dès qu'elle est confrontée à Internet. Ainsi explique-t-elle que sa grande sœur est *« une vraie pro sur Internet »* (Marie, B : I, 20), et le degré d'expertise important qu'elle attribue à sa sœur aînée en matière d'utilisation d'Internet lui permet de justifier sa mise en retrait personnelle. Au collège, Marie dévoile pareillement des conduites lui permettant de toujours s'appuyer sur l'expertise de quelqu'un pour aller sur Internet : soit elle exécute les gestes commandés par un camarade

[91] Précisons que Sabrina déclare elle-même utiliser peu souvent Internet (Sabrina, C : I, 10), auquel elle accède chez sa grand-mère ou une amie de sa mère. Sa difficulté à énoncer le nom du moteur de recherche exploité pour effectuer une recherche numérique s'explique à notre avis par le faible usage d'Internet qu'elle a.

(Marie, B : I, 42), soit elle s'efface complètement devant la maîtrise ostensible d'un pair (Marie, B : I, 90).

Pour autant, il ne faudrait pas considérer que ces conduites d'évitement sont bien vécues par ces élèves. Au contraire, Marie exprime force regrets quant à cette situation de dépendance à l'expertise d'autrui, et a conscience de l'impact de ses conduites d'évitement sur son autonomie potentielle : *« C'est embêtant, ça, parce que je vais jamais savoir me débrouiller toute seule, mais bon : j'y arrive pas ! »* (Marie, B : I, 98). Les propos de la collégienne laissent entrevoir un important sentiment d'impuissance, d'autant que les observations menées au sein du CDI nous ont permis de faire la connaissance d'une élève très autonome dans ses méthodes de travail, rigoureuse et soucieuse de réussir. Son manque d'autonomie sur Internet est vécu par elle comme un échec cuisant.

2.1.2. Une dépréciation de soi

Le sentiment d'expertise personnellement ressentie et l'estime de soi vont indiscutablement de pair. Ainsi les élèves qui agissent sous la dépendance de l'expertise d'autrui se déprécient beaucoup au regard de leur "absence" de compétences en matière de recherche sur Internet : *« Je suis nul »*, répète Olivier à trois reprises lors du premier entretien (Olivier, B). Olivier se déprécie d'ailleurs d'autant plus en référence à son camarade précédemment interrogé : *« Je suis sûr, Loïc, il vous a dit plus de choses mieux que moi, moi je connais pas Internet, j'aime pas, alors voilà, je suis nul »* (Olivier, B : I, 130).

Le sentiment d'incompétence personnelle est accentué par un phénomène prégnant de comparaison sociale.

William, par exemple, se sent beaucoup moins à l'aise que ses camarades : *« Ils connaissent par cœur l'ordi, le clavier, tout ça, alors que moi, je galère quand même pas mal sur la question »* (William, A : II, 12). Julien exprime la même différence de niveau entre ses camarades et lui-même : *« Pour moi, du coup, c'est plus compliqué... »* (Julien, A : II, 50).

Quant à Nicolas, lorsqu'il évoque les compétences de son cousin en matière de recherche d'information sur Internet, il ne tarie pas d'éloges. Et c'est d'ailleurs à la lumière des capacités techniques et informationnelles de son cousin que l'adolescent évalue ses capacités personnelles, et exprime un fort sentiment d'incompétence et de détresse : *« Quand je vois mon cousin faire, je me dis que j'arriverai jamais à faire comme lui ! »* (Nicolas, B : I, 28).

2.2. Expertise des élèves et des professeurs documentalistes : regards croisés

Internet est un objet socialement partagé, et en ce sens chacun, élève comme enseignant, développe à son égard un sentiment d'expertise personnelle. Chacun, enseignant comme élève, porte aussi un jugement sur le degré d'expertise de l'autre, ce qui conditionne ensuite l'appréhension de la formation à Internet, ainsi que sa réception et son évaluation.

2.2.1. Quand les professeurs documentalistes évaluent l'expertise de leurs élèves

Pr-Doc C note que les élèves ont tendance à accorder naturellement une *« confiance totale dans ce que l'écran leur propose »*, ce qui constitue pour elle une caractéristique générationnelle liée à l'importance prise par les médias dans la société (Pr-Doc C : II, 20). Elle refuse cependant d'adopter un comportement vindicatif à l'égard de ces jeunes utilisateurs : *« Évidemment, ça me pose problème, mais je n'y vais pas bille en tête en disant "Ouh la, attention, attention, attention !"* [...] *Je suis contre les discours du style "ah, les jeunes, ils font n'importe quoi !". Je suis contre parce que je ne trouve pas ça constructif du tout »* (Pr-Doc C : II, 14-20).

Pr-Doc A est beaucoup moins clément. A notre question portant sur les pratiques de recherche des élèves sur Internet, sa réponse est sans appel : *« Ah la la, des fois, ça fait peur !* [...] *C'est... tout et n'importe quoi ! »* (Pr-Doc A : II, 04). Néanmoins le professeur documentaliste reconnaît que les recherches menées par les élèves aboutissent généralement à un résultat correspondant au besoin d'information préalablement défini. Il déplore cependant le temps que prend le processus de recherche sur Internet aux jeunes élèves, et juge ces recherches *« perfectibles »* (Pr-Doc A : II, 70-78).

Quant à Pr-Doc B, elle emploie un vocabulaire assez "guerrier" lorsqu'il s'agit d'évoquer les pratiques de recherche des élèves sur Internet, et la nécessité qui s'impose à elle, professionnelle, de composer avec. Ainsi parle-t-elle de *« bataille contre l'impression »* (Pr-Doc B : II, 94), et effectue, à propos de l'encyclopédie collaborative en ligne *Wikipédia*, *« une grande campagne d'alerte »* (Pr-Doc B : II, 108). Lors de leurs recherches sur Internet,

elle juge les élèves de 6ème *« pas du tout autonomes, pas du tout mais alors pas du tout ! »* Pr-Doc B : II, 90). Parlant de *« catastrophe »* pour caractériser le comportement de recherche des élèves (Pr-Doc B : I, 62), elle affirme même que *« certains* [d'entre eux] *sont complètement largués »* (Pr-Doc B : II, 92).

Les professeurs documentalistes pointent, selon différents degrés, les lacunes des élèves en matière de recherche sur Internet. Mais la difficulté essentielle pour eux semble résider dans un sentiment d'expertise partagé, qui rend leur mission d'enseignement plus compliquée.

Pr-Doc A souligne longuement le fort sentiment d'expertise développé par tout un chacun face à Internet, qui "fonctionne" sans manipulations complexes. Il raconte ainsi les difficultés auxquelles il se heurte au quotidien lorsqu'il tente d'avertir un élève d'une pratique de recherche perfectible, celui-ci étant persuadé de chercher tout à fait correctement sur Internet, d'avoir déjà développé une expertise quasi-optimale (Pr-Doc A : II, 74). A ce moment de l'entretien, le professeur documentaliste laisse paraître un certain agacement face à cette nécessité permanente selon lui de *« se justifier »*, l'élève opposant à ses conseils une confiance totale à la fois dans ses pratiques personnelles de recherche et dans le fonctionnement de l'outil numérique en soi : *« Pour eux, ils connaissent Internet, on arrive à le faire fonctionner, on arrive à ouvrir les pages, on va avoir des réponses. Donc c'est bon. C'est forcément bon »* (Pr-Doc A : II, 76).

2.2.2. Quand les élèves évaluent l'expertise de leur professeur documentaliste

Selon l'établissement étudié, nous avons pu noter que les élèves ne portaient pas du tout le même jugement sur l'expertise de leur professeur documentaliste en matière de recherche sur Internet.

2.2.2.1. Une expertise discutée (collèges A et B)

Au sein du collège A, les élèves interrogés ont tendance à considérer que le professeur documentaliste a développé le même degré d'expertise en matière de recherche sur Internet qu'eux-mêmes.

Manon explique que l'expertise de Pr-Doc A en matière de recherche sur support papier est non seulement indiscutable, mais en plus bien supérieure à celle des élèves ; mais son discours n'est pas le même en ce qui concerne la recherche sur Internet :

AC : *« Sur Internet,* [Pr-Doc A] *ne peut pas vous aider ?*

Marion : *Non, c'est pas pareil, il ne peut pas... Mais sur les livres, il les a lus, il les connaît, et il sait bien faire des recherches dans les livres, donc ça nous aide, forcément.... »* (Manon, A : I, 78-80).

Ayant conscience que le contenu informationnel sur Internet est tel qu'il échappe au professeur documentaliste, Manon juge plus pertinent de recourir à l'aide du professeur documentaliste pour une recherche dans le fonds documentaire du CDI, dont le contenu informationnel est circonscrit.

Au sein du collège B, les discours des élèves sont encore plus extrêmes dans la séparation nette d'une expertise sur support papier et sur Internet chez le professeur documentaliste.

Pour Frédéric : *« C'est pas sa spécialité, Internet, elle* [Pr-doc B]*, ce qu'elle connaît bien, c'est les livres* [...] *Ça se voit, elle parle que des livres, elle veut pas qu'on va sur Internet, et pas du tout sur* Google*, alors ça se voit, quoi »* (Frédéric, B : I, 126-128).

Certes, comme pour Pr-Doc A, les élèves de Pr-Doc B attribuent à la professionnelle une réelle expertise en matière de recherche sur support papier. Mais grande différence : ils ne confèrent pas à Pr-Doc B, dans leur très grande majorité, une expertise en matière d'Internet.

Plus encore, ils sont beaucoup à être persuadés d'avoir décelé chez la professionnelle un manque d'assurance vis-à-vis de l'outil numérique, qui équivaut pour eux à une fragilité d'expertise. Ils semblent même s'interroger sur l'expertise de leur professeure en observant ses pratiques.

« Je ne sais pas trop si elle connaît bien Internet, en fait [...] *Des fois, je la vois chercher des trucs aussi, mais elle prend du temps, je trouve* [...] *J'ai pas l'impression qu'elle trouve parce que je la vois rien faire avec ça »* (Laurène, B : I, 116-118).

« La documentaliste [...] *je vois qu'elle cherche sur* Google *des trucs et je crois qu'elle essaie de comprendre comment ça marche, Internet, elle s'entraîne en fait...* [...] *Elle a jamais l'air très contente de ce qu'elle voit sur* Google *quand elle tape quelque chose, c'est comme si elle trouvait pas ce qu'elle cherche. Tandis que moi, ma sœur, elle cherche et je l'entends faire "Yes !" comme ça ! »* (Raphael, B : I, 98-100).

Seul Nicolas, non-expert déclaré lors du premier entretien, envisage de recourir à l'expertise de Pr-Doc B en cas de recherche sur Internet effectuée au CDI : *« J'aimerais bien faire une recherche sur Internet quand même... mais attention, avec Madame* [B] *!* [...] *Il faut qu'elle soit là, parce que mon cousin au CDI il est pas là, donc c'est Madame* [B] *qui peut le faire pour moi »* (Nicolas, B : I, 56-60). Le collégien envisage donc de faire appel à l'expertise de la professeure documentaliste qu'il substitue dans le cadre du CDI à celle de son cousin dans la sphère privée, pointant ici une complémentarité du rôle de ces experts reconnus à ses yeux.

2.2.2.2. Une expertise évidente (collège C)

Le discours des élèves du collège C interrogés est radicalement différent lorsqu'on les questionne sur l'expertise de leur professeure documentaliste.

Océane affirme que Pr-Doc C *« s'y connaît fort dans la recherche »*, que ce soit dans les livres ou sur Internet, ce qui a pour effet de rassurer l'adolescente, convaincue que l'expertise de l'enseignante va permettre de développer la sienne propre (Océane, C : II, 56-58).

De même Sabrina est rassurée par la présence de Pr-Doc C au CDI et lors des cours de Documentation, en cas d'utilisation d'Internet : *« Elle va pouvoir m'aider, si j'arrive pas à marquer l'adresse, elle va le faire pour moi, et ça ira tout seul*. *Madame* [C]*, c'est sûr, elle s'y connaît »* (Sabrina, C : I, 50).

Plus encore, Mélissa réagit avec un air offusqué lorsque nous lui demandons si elle fait confiance aux conseils de Pr-Doc C : *« Madame* [C]*, elle s'y connaît, c'est son métier, alors si elle le dit, c'est que c'est vrai, on peut lui faire confiance ! »* (Mélissa, C : II, 102).

Que retenir de ces regards croisés ?

Pr-Doc C juge avec clémence les pratiques non formelles de recherche des élèves sur Internet, lesquels lui reconnaissent à l'unanimité une expertise indiscutable en matière de recherche sur tous supports. Un tel accord rend l'enseignante légitime pour enseigner la recherche sur Internet aux yeux des élèves, et explique sans aucun doute aussi la réception et l'évaluation de la formation documentaire qui sera mise en place au sein du collège C.

Pr-Doc A et Pr-Doc B, qui portent un jugement acide sur les pratiques non formelles des élèves, ont une expertise reconnue par ces derniers en matière de recherche dans le fonds documentaire du CDI. Mais alors que les élèves estiment l'expertise de Pr-Doc A égale à la

leur en matière de recherche sur Internet, ils supputent que Pr-Doc B a une expertise peu assurée en matière de recherche sur Internet. Ce décalage installe beaucoup moins les professeurs documentalistes dans une position de légitimité à enseigner la recherche d'information sur Internet.

2.3. Une présence numérique adolescente sous le regard social

Objet socialement partagé, Internet fait l'objet d'une inscription sociale forte, et l'utilisateur du Net n'agit pas isolément. Nous avons pu voir que les enseignants jugent les pratiques non formelles de recherche développées par les élèves, et que ces derniers ne manquaient pas d'en faire autant envers leurs professeurs documentalistes. Il convient cependant, au vu de nos observations et entretiens, d'aller encore plus loin dans cette perspective sociale de l'utilisation d'Internet, et de décrire comment le regard social configure la présence numérique de chacun.

2.3.1. La comparaison comme valorisation du sentiment d'expertise personnelle

Si chacun développe un sentiment d'expertise personnelle, ce sentiment ne peut en réalité se développer sans qu'un regard social ne l'évalue.

2.3.1.1. Des mises en concurrence

Nous avons été frappée par la spontanéité des jugements de valeur émis sur l'expertise d'autrui, que ce soit lors des entretiens ou lors des phases d'observation de situations de recherche au CDI.

Ainsi Dylan, qui n'arrive pas à ouvrir *Google* au CDI, ne comprenant pas comment accéder au moteur de recherche depuis la page d'accueil de *Kwartz*, s'entend dire par Guillaume : *« Oh la la, t'es trop nul, toi ! »* (C, n.o. 17/11/2009).
A la fin du cours de Pr-Doc A en salle informatique, nous avons pu entendre ce dialogue entre Franz et son voisin :

- Franz : *« T'as pas d'ordi ? T'es pas normal, toi !*
- [pas de réponse du voisin, qui baisse les yeux et se concentre sur le rangement de ses affaires]
- Franz : *« Moi, j'en ai un, super puissant, c'est un XP Familial, tu vois ! »* (A, n.o. 10/03/2009).

Autre exemple, au sein du collège B cette fois. Une véritable compétition s'engage entre Arthur et Raphael, venus au CDI faire une recherche sur Internet :

- Arthur : *« Mais toi, tu sais rien faire ! Tu vas voir, je vais te laminer ! »* [...]

Raphael éprouve des difficultés à trouver ce qu'il cherche. Il s'adresse à Arthur : *« Pourquoi depuis tout à l'heure, toi, tu trouves plein de trucs très bien, et moi je trouve que dalle ?!*

-Arthur : *Parce que je te l'avais dit, je suis un boss d'Internet, moi ! »* (B, n.o. 09/03/2010).

Ces exemples de terrain prouvent combien l'expertise ressentie est tributaire de celle que les autres s'attribuent et attribuent à soi. Les situations de concurrence ne sont pas rares, dès lors que les élèves cherchent à légitimer leur expertise au regard d'autrui.

Vincent apparaît même soulagé de savoir déjà utiliser convenablement Internet, car cela ne le mettra pas en danger face au regard d'autrui lors de la séance d'enseignement : *« C'est mieux, plutôt qu'on dise "T'as vu, il sait pas s'y prendre" ! »* (Vincent, C : I, 94). Le jugement de l'autre est craint, parce qu'assorti à ce jugement il y a le sentiment d'expertise personnelle que l'on entretient, et qui contribue à une appréhension positive de l'activité de recherche sur Internet.

La comparaison sociale et la mise en concurrence qui en découle sont parfois très mal vécues par les élèves. Nous pensons à cette situation de recherche observée au sein du collège B, où Marc et Lucas effectuent côte à côte une recherche sur un événement local. Marc engage d'emblée une compétition avec Lucas : *« Allez, vas-y, on va voir qui arrive à trouver le premier ! »*. Lucas semble en difficulté, ne parvenant pas à trouver un document le satisfaisant. Marc ne manque pas de commenter immédiatement : *« Mais tu sais rien faire, toi ! T'es méga lent, j'y crois pas ! »*. Lucas quitte le poste informatique, sans dire un mot, ni achever sa recherche. Lorsque nous l'interrogeons sur cet abandon, il nous explique : *« J'en ai marre, et puis Marc est toujours derrière mon dos, il dit que je suis nul, ça m'énerve »* (B, n.o. 04/05/2010).

2.3.1.2. Des discours véhiculant une norme sociale

Lors des entretiens, nous avons souvent senti la présence d'une *« instance-tiers »* qui médiatise la conversation, selon la théorie pragmatique des actes de langage : ce Tiers, absent, symbolique, confirme que *« parler,* [c'est] *toujours parler sous couvert de discours de référence implicites, d'imaginaires qui font office de norme sociale, au nom desquels les énoncés prennent leur valeur sémantique »* (Charaudeau, 2004 : 30).

C'est ainsi qu'Alexandre s'exclame : *« Je ne vois pas qui peut dire que c'est compliqué* [de faire des recherches sur Internet] *! »* (Alexandre, B : I, 30), quand Valentin assène : *« c'est simple de faire une recherche sur Internet, personne peut dire le contraire ! »* (Valentin, A : I, 38). Ces remarques illustrent bien la norme véhiculée, et le discours attendu sur l'outil numérique. C'est ainsi que bien qu'ayant expliqué lors de l'entretien rencontrer parfois des difficultés à aboutir ses recherches sur Internet, Océane se refuse à dénoncer cette difficulté : *« C'est juste que des fois, je sais pas trop pourquoi ça marche pas, mais sinon c'est pas dur, non, non, c'est facile ! Je vois pas qui peut dire que c'est dur, non, c'est pas dur du tout ! »* (Océane, C : I, 56).
De même, lors de la séance de formation à Internet, Pr-Doc B questionne les élèves afin de savoir qui ne dispose pas à domicile d'une connexion à Internet : *« Madame, demandez pas l'impossible ! »*, commente tout haut Louis avant de développer : *« Ben quand même, quoi, avoir Internet c'est évident pour tout le monde ! »* (B, S1, B2).
Lors de l'entretien, Émilie, qui n'a pourtant pas de connexion Internet à domicile, apparaît convaincue de la facilité d'utilisation de l'outil numérique, énonçant *« C'est facile à utiliser, en fait ! Tout le monde le sait de toute façon »* (Émilie, A : I, 30).

Le discours tenu par ces élèves semble exprimer une *doxa*, applicable à tous en toutes circonstances. Certains se font le relais d'un discours technologique très moralisant, à la manière de Sabrina qui prédit un sombre avenir à ses camarades en difficulté lors de l'activité portant sur le *Permis Internet* pendant la séance d'enseignement : *« S'ils ne connaissent pas Internet à ce point-là, ils sont mal partis dans la vie quand même ! Franchement, je suis contente de pas être à leur place ! »* (Sabrina, C : II, 53). Arthur confirme : *« Ceux qui ont du mal* [...] *il faut qu'ils s'y mettent parce que on peut pas galérer comme ça sur Internet, il faut se débrouiller dessus ! »* (Arthur, B : I, 110).

2.3.2. La crainte de l'exclusion du groupe social

La présence numérique développée par chaque adolescent semble devenue aujourd'hui un facteur non négligeable de leur intégration et de leur assimilation au groupe. Plusieurs élèves évoquent la *«pression»* qu'ils ont le sentiment de subir, face à l'expertise auto-proclamée de leurs pairs en matière de recherche sur Internet.

2.3.2.1. Une absence d'expertise qu'on ne dit pas

Aucun élève n'avoue à ses pairs son manque d'expertise, et la mutualisation de connaissances et compétences entre pairs apparaît dès lors volontairement limitée.
Julien ne souhaite pas bénéficier de l'expertise de ses camarades pour améliorer sa maîtrise d'Internet, et ce parce qu'il ne veut pas que son "absence d'expertise" soit repérée par les autres : *« Chacun fait sa recherche sur Internet, je me débrouille tout seul. Et puis j'aime pas trop le dire, quoi »* (Julien, A : I, 42). Il va même jusqu'à qualifier ce *« problème »* de *« honte*, et se compare aux autres : *« Tu galères sur Internet alors que tout le monde sait le faire bien, t'es le seul, ça le fait pas... »* (Julien, A : I, 44-46).
De la même façon, pendant la séance d'enseignement, nous repérons une élève qui ne parvient pas à accéder à Internet. Elle n'ose pas demander de l'aide : *« Tous les autres, ils savent le faire ! »*, nous explique-t-elle (A, S2).

Le regard de l'Autre semble omniprésent dans les pensées des interrogés qui conduisent leurs actions en fonction de cette dimension sociale.
Samantha confie s'être beaucoup inquiétée, pendant l'activité de recherche liée à la réalisation du *Défi Internet*, du regard de ses camarades sur ses difficultés : *« Là, même, j'angoissais en même temps que je trouvais pas, parce que je me disais "Si ils trouvent, et que moi je trouve pas, je vais me taper la honte", ça m'angoissait, ça, pendant que je cherchais ! »* (Samantha, C : II, 48). On voit ici que la pression sociale prédomine, prenant le pas sur la concentration à apporter à l'activité de recherche elle-même. L'adolescente emploie des termes très forts pour caractériser ses sentiments : *« angoisse »*, *« honte »* sont des termes faisant état d'un mal-être lié à la présence du regard d'autrui.

2.3.2.2. Surtout ne pas « être à la traîne »[92]

Certains élèves nous ont confié ne pas se sentir à l'aise avec l'outil numérique, et ont établi spontanément une corrélation entre cette distance à l'outil et un malaise ressenti face au groupe social auquel ils appartiennent. Dès lors, non seulement ils évitent de faire montre de leur absence d'expertise aux autres, mais ils n'hésitent pas à "faire des efforts" pour se montrer dignes d'être pleinement assimilés au groupe.

Prenons l'exemple de Claire, très symptomatique à notre goût.
Claire avoue se sentir *« un peu de côté »* dans la mesure où elle ne partage pas l'engouement et l'expertise (ou le sentiment d'expertise, serions-nous tentée de préciser) de ses camarades vis-à-vis d'Internet. Elle fait même un aveu : *« Des fois, même, j'invente des choses parce que je me sens de côté, je me dis "Ils vont se dire, elle y connaît rien", donc je fais attention. Alors, oui, je raconte "Oui, Internet, j'y vais souvent"* [rires] *C'est des bêtises, quoi ! »* (Claire, B : II, 88).
Les craintes de l'adolescente sont fondées : Claire se souvient en effet qu'en CM2, une camarade qui ne disposait pas d'Internet à domicile et n'était pas très habile en matière de manipulation informatique, était sujet de moqueries incessantes de la part des autres élèves. Dès lors, Claire *« préfère éviter »*, autrement dit : elle prend garde à ne pas révéler son manque d'expertise afin d'être intégrée au groupe social (Claire, B : II, 90).

Les pairs exercent une pression sociale, à laquelle les jeunes interrogés concernés tentent de se soustraire, notamment en adoptant les codes d'intégration au groupe.
Léa, par exemple, est déterminée à créer prochainement sa page *Facebook* car nombre de ses camarades parlent de cet outil, et la volonté d'être *« dans le coup »* est importante pour Léa ; elle a conscience de s'exclure du groupe si elle ne dispose pas aussi d'un espace sur le réseau social (Léa, B : I, 18-20).
Tout comme Léa, Raphael a créé une page *Facebook* de peur d'*« être à la traîne »* et *« muet comme une carpe pendant les récrés »* lors des discussions de ses camarades (Frédéric, B : I, 36-38).

[92]Raphael, B : I, 36.

Chapitre 3

Un champ de compétences et de connaissances techniques investi par les collégiens

L'appropriation de l'outil Internet est sans conteste facilitée par ses fréquences d'utilisation de la part des acteurs.

Pour désigner cet état de fait, nous nous permettons d'employer – en l'appliquant au contexte numérique – le concept de *« capital de familiarité »* développée par Jean-Claude Passeron. Celui-ci montre qu'à force de sillonner les rayons de la bibliothèque, certains usagers parviennent à se repérer et à s'approprier le fonds et le classement de l'espace documentaire (Passeron, 1982). Bien sûr, dans le cas d'Internet, ce concept n'apparaît pas aussi transposable puisque l'usager est alors confronté à un espace infini, sans classement préalable et défini. Toutefois, il paraît évident que la fréquence d'utilisation de l'outil numérique en favorise l'appropriation, tout au moins kinésthésique : un individu habitué à recourir à l'outil manipule d'autant mieux le clavier, la souris, mais aussi la transposition horizontal/vertical imposée à l'acte de lecture (du clavier à l'écran). Et, en sachant manipuler, son attention est davantage portée sur sa tâche intellectuelle. Julien, élève au collège A, effectue une corrélation constante entre ses difficultés à manipuler l'outil informatique (*« Je tape pas vite »*) et l'efficacité de ses recherches sur Internet (Julien, A : I, 54-58). Nicolas avoue sans détour : *« Je me débrouille pas super bien avec le clavier, alors je suis tellement concentré sur quelle touche je dois taper que la recherche, ben... je l'oublie même un peu des fois ! »* (Nicolas, B : I, 34). L'absence de familiarité à l'outil technique conduit ici à une perte d'attention sur l'activité de recherche elle-même, reléguée au second plan des préoccupations des jeunes utilisateurs.

Ce concept de *capital de familiarité numérique* nous semble donc tout à fait opérant dans ce contexte, même s'il n'empêche nullement les représentations mentales erronées de subsister, intervenant sur les habitudes manipulatoires bien plus que sur les représentations cognitives.

En outre, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, chaque élève interrogé développe face à Internet un sentiment d'expertise qui structure sa relation à l'outil de recherche numérique, mais aussi sa pratique personnelle de l'outil, et – nous le verrons plus tard – son appréhension de la situation d'enseignement-apprentissage.

Avant tout ce sentiment d'expertise est lié à un sentiment de maîtrise de l'outil, par le développement d'habiletés techniques observables en situation. Mais "réussir" une action ne signifie en aucun cas la "comprendre" ou savoir "expliquer" comment on y est parvenu, et il nous importe d'évaluer les connaissances techniques des acteurs interrogés (Section 1).

Ensuite, ce sentiment d'expertise est lié à un sentiment de maîtrise du vocabulaire technique, socialement répandu (« réseau », « logiciel », « site », « moteur de recherche »...). Nous nous attachons donc à comprendre la relation de signification créée par les interrogés entre le vocabulaire technique manipulé et la compréhension conceptuelle qui émane de leurs propos, mettant à jour les concepts spontanés construits par chacun dans son rapport quotidien au monde (Section 2).

Signalons que nous entendons par « connaissance » une information subjectivement assimilée par l'individu, par opposition à la connaissance socialement validée et objectivée dans un document ou un discours qu'est le savoir.

1. Développement d'habiletés techniques

Rejoignant l'idée selon laquelle l'accès à "l'information" est fortement compromis sans maîtrise, au moins partielle, du dispositif technique (Ghitalla et al. 2003), nous avons porté une attention minutieuse à la manière dont les collégiens appréhendent physiquement l'outil informatique : cela passe par l'observation du positionnement corporel lors de la consultation, mais aussi par l'évaluation du degré d'expertise de l'élève dans le maniement de la souris, et ses conséquences sur l'accès à l'information, à savoir maîtrise du fenêtrage, notamment.

1.1. Quel pouvoir sur la technique ?

Pourquoi parler de « pouvoir » sur la technique en évoquant les habiletés manipulatoires développées par les élèves de 6ème ?
La manipulation technique réussie met l'utilisateur en position de force et de maîtrise. En parvenant à maîtriser le clic, et donc à juguler, le flux du texte, l'utilisateur pense manipuler le texte non pas seulement "techniquement" mais aussi et surtout intellectuellement, persuadé donc de maîtriser cet écrit (Vigué-Camus, 1999).

1.1.1. L'aisance technique : une question d'habitude

L'aisance manipulatoire de certains adolescents observés est incontestable.
Lucile, élève de 6ème au collège B, fait preuve d'une grande dextérité : gauchère elle a la main droite sur la souris, la main gauche est chargée d'écrire sur le support papier. Elle recopie mot pour mot la page du site qu'elle a repérée, en suivant les mots qu'elle écrit avec la souris (B, n.o. 25/11/2008).
Lucile explique son aisance technique par une habitude de manipulation de l'outil informatique : *« Pour moi, c'est pas dur, je le fais tout le temps ! »* (Lucile, B, n.o. 25/11/2009), ce qui appuie l'élaboration d'un concept de capital de familiarité numérique.
De la même façon, Gauthier explique que la recherche d'information sur Internet ne constitue pas pour lui de difficulté particulière car il *« a l'habitude avec l'ordinateur »* (Gauthier, A : I, 24). Son propos témoigne d'une assimilation entre l'activité intellectuelle de recherche d'information et l'activité manipulatoire : les compétences techniques semblent garantir, dans ses dires, la réussite d'une activité qui est avant tout intellectuelle.

Le discours de Gauthier corrobore également l'idée selon laquelle les difficultés techniques gênent l'appropriation de l'outil, comme en témoigne de manière prégnante Marie.
Marie pointe longuement les difficultés techniques de manipulation qu'elle connaît sur Internet. La collégienne déplore son manque d'habileté lorsqu'il s'agit de taper sur le clavier, avouant : *« J'arrive pas à me repérer sur le clavier »* (Marie, B : I, 70). Elle admire en comparaison sa sœur aînée, capable de taper sans regarder le clavier, alors que elle-même doit réaliser constamment des allers-retours entre le clavier et l'écran (Marie, B : I, 102).

Marie souffre beaucoup de ce manque d'habileté manipulatoire qui voue à l'échec certains de ses travaux scolaires : elle relate ainsi un cours en salle informatique où elle a été incapable de suivre le rythme, bloquée par l'utilisation de l'outil informatique (Marie, B : I, 96).

Nous avons pu constater en situation un tel problème lors d'une séance en salle informatique menée au sein du collège C. Les élèves y sont amenés à mettre en page un travail d'écriture. Parmi eux, Jérémy tape avec un doigt, lettre par lettre. Il regarde sa feuille, puis positionne son doigt sur le clavier, puis l'écran pour vérifier ce qu'il a tapé. Conscient du temps qu'il met à réaliser ce travail, il est désemparé : *« C'est toujours comme ça*, nous dit-il, *j'ai du mal à retenir les touches, à lire, à tout faire en même temps ! »* (C, n.o. 08/12/2009).
William, élève au collège A, explique *« ramer un petit peu sur l'ordi »* et raconte pareillement qu'une telle difficulté manipulatoire lui a posé des soucis lors du cours de formation à Internet où il a eu le sentiment d'être *« à la traîne »* (William, A : II, 08-10).

Pour ces élèves, les habiletés techniques ne semblent pas suffisamment développées pour permettre un détachement de l'acte manipulatoire, et une centration optimale sur la tâche intellectuelle à réaliser.

1.1.2. Des fonctionnalités inconnues

Si beaucoup d'élèves témoignent d'habiletés techniques incontestables, ils sont nombreux à méconnaître certaines fonctionnalités simples d'Internet, ce qui les conduit à des manipulations parfois inutiles, ou encore à des comportements très significatifs.

La barre de recherche *Google*, intégrée aux navigateurs, semble poser problème aux élèves observés, qui ne l'utilisent que très rarement pour effectuer une recherche directement dans le moteur de recherche, et trahissent par leurs manières de l'utiliser une méconnaissance de son utilité.
Ainsi beaucoup saisissent « Google » dans la barre de recherche pour accéder à la page d'accueil du moteur de recherche. La barre de recherche est vue comme un moyen d'accéder à *Google*, et pas comme la possibilité d'utiliser directement le moteur de recherche. Une telle démarche ne constitue évidemment pas une économie de temps ni de manipulation, objectif à la base des concepteurs de cette barre d'outils *Google*[93].

[93] Outre, évidemment, les enjeux économiques liés à l'intégration dans le navigateur de cette barre de recherche.

Bien qu'installée, la barre de recherche *Google* est souvent ignorée des élèves. Dylan, par exemple, saisit « Google » dans la barre d'adresses. La page de résultats s'affiche, et il clique à nouveau sur le logo *Google* pour accéder à la page d'accueil du moteur de recherche, et enfin saisir sa requête (C, n.o. 17/11/2009).

Beaucoup d'élèves saisissent également leur requête directement dans la barre d'adresses, dont ils ne connaissent pas la fonctionnalité, et qu'ils confondent avec la barre de recherche de *Google*.

En outre, malgré une aisance déclarée en matière de manipulation technique, nous avons pu noter chez beaucoup d'élèves la peur de perdre le contrôle sur l'outil technique. Ce souci de ne pas "perdre la main" en quelque sorte est illustré fort justement par la manière de gérer le fenêtrage : contrôle maximal de l'ouverture et de la fermeture de fenêtres du style pop-up.

Cette manière de fermer rapidement une fenêtre qui s'est ouverte de façon intempestive correspond selon Ghitalla et al. à une volonté de *« sortir de l'emprise de la technique imposée par le système »* (Ghitalla et al., 2003).

Qui plus est, lors d'une recherche sur Internet, certains élèves de 6ème ont tendance à fermer complètement Internet pour clore leur recherche, relançant ensuite le navigateur pour effectuer une recherche différente à l'aide d'une nouvelle requête.

1.2. "Comment ça marche, Internet ?"

Consciente que accomplir une action ne suffit pas à témoigner de sa compréhension, et à verbaliser la procédure et ses motifs, nous avons interrogé les élèves sur le fonctionnement-même d'Internet, que certains n'imaginent pas du tout : *« Je sais pas du tout ! »* (Claire, B : I, 46), *« Aucune idée »* (Franz, A : I, 48).

1.2.1. Un certain miracle manipulatoire

- *« Et concrètement, tu sais comment ça fonctionne, Internet ?*

- William : *Oui, c'est très simple : on tape* Internet Explorer*, après il y a* Google *qui s'affiche, on marque la recherche qu'on veut faire, et après on choisit parmi les recherches qui ont été données »* (William, A : I, 46).

- Franz : *Ben, je tape quelque chose et ça fait* Google [...] *Il y a un petit rectangle, et à côté il y a marqué* ok. *T'appuies dessus et tu es sur* Google » (Franz, A : I, 28-32).

Expliquer le fonctionnement d'Internet n'est pas aisé pour les élèves interrogés, qui emploient un vocabulaire imprécis, et ne savent pas expliquer les procédures en œuvre.

Le discours de Valentin est également significatif : *« On a juste à cliquer sur l'icône, sur le bureau* [...], *on clique sur le* e, *le* e bleu. *Et puis après, il y a* Google, *et du coup il y a des informations, et tout. On fait la recherche, quoi »* (Valentin, A : I, 102-104).

Il décrit une démarche linéaire, simple (*« juste »*, *« du coup »*) sans nommer précisément la fonctionnalité utilisée – le navigateur de recherche – définie par son apparence iconique – le *« e bleu »* – sur le bureau de l'ordinateur.[94]

Les discours des élèves relatant le fonctionnement technique de l'outil relèvent de l'évocation d'un certain miracle manipulatoire : l'action technique n'est pas conscientisée, ne donne pas lieu à une verbalisation.

Émilie tente pourtant d'expliquer le fonctionnement technique d'Internet : *« Ben, dans le cerv..., non* [rires]*, dans la tour y a comme une ..., une carte et tout ce qu'on... Internet, il est dedans, et dès qu'on va chercher un truc, il cherche dedans. Il essaie de trouver »* (Émilie, A : I, 90). L'outil technique est personnifié, doté d'un cerveau, qui agit pour l'utilisateur, en lieu et place de ce dernier, qui va jusqu'à prêter à la machine des intentions en termes d'efforts à la manière de la volonté humaine.

[94] Notons en outre la corrélation qu'il effectue entre le fait d'accéder à *Google* et celui de détenir en conséquence *« des informations »*.

1.2.2. Des connaissances techniques situées

Interrogés sur le fonctionnement technique d'Internet, les élèves de 6ème font état de connaissances techniques liées à l'équipement nécessaire pour accéder à Internet, à la manière de Gauthier qui énumère : l'électricité, la ligne téléphonique, ainsi que la présence de *« quelque chose pour aller sur Internet »*, qu'il ne sait pas nommer mais dont il sait qu'à la maison il s'agit d'une *Livebox* (Gauthier, A : I, 59-62).
De même, Romain dit : *« Je sais qu'on a besoin d'un boîtier, je sais pas trop son nom en vrai, moi c'est la* Livebox*, mais je sais qu'il y en a ils ont* Neuf*, tout ça... »* (Romain, A : I,70).

Les connaissances techniques des élèves apparaissent souvent très contextualisées, situées, limitées à un espace intime (le domicile parental en général).
Pour décrire le dispositif technique nécessaire pour accéder à Internet, Valentine convoque les éléments descriptifs du dispositif connu à domicile : *« Moi, à la maison, il y a une clé, une clé usb je crois, qu'on met dans l'ordinateur, et après il faut appuyer sur « se connecter », et puis c'est bon. Enfin, en tout cas, chez moi, Internet, ça marche comme ça »* (Valentine, B : I, 44).

Les connaissances techniques ne font pas l'objet d'une verbalisation de la part des élèves, elles sont davantage liées à des compétences manipulatoires, des procédures enregistrées et reproduites de manière systématique, sans que les objets utilisés ne soient nommés, et encore moins conceptualisés.
« Le gestionnaire Internet, on clique dessus, puis on ouvre, et puis on va sur le côté, et puis on clique sur Google*, et puis il y a la page de présentation de* Google *qui s'affiche »* (Blandine, A : I, 44) : la démarche décrite ici par Blandine est marquée par des étapes manipulatoires successives, extrêmement situées puisque la collégienne fait appel à l'écran mémorisé à la maison pour décrire le fonctionnement d'Internet selon elle. Elle n'emploie pas de vocable technique pour ce faire, si ce n'est le terme de *« gestionnaire Internet »* qui renvoie à l'appellation commerciale donnée par le fournisseur d'accès.

L'intégration de procédures ainsi systématisées sans que les connaissances ne soient globalisées conduit à une dépendance à l'environnement technique situé pour beaucoup d'élèves, qui recherchent en cas de connexion dans un lieu autre des éléments de repère leur permettant d'effectuer une comparaison avec le dispositif familier.

Sabrina, élève au collège C, est dans ce cas. Elle est en mesure d'énumérer la procédure nécessaire, par étapes, pour se connecter à Internet au collège[95], mais reconnaît ne pas savoir se connecter si le dispositif technique n'est pas exactement le même (Sabrina, C : I, 60).

Certes, on pourrait opposer à ces remarques qu'il s'agit là du rapport communément entretenu à toutes les techniques par tout un chacun. Cependant Internet n'est pas un outil technique comparable à d'autres tels qu'une dynamo ou encore un moteur à explosion. En effet, Internet permet de réaliser une activité intellectuelle, et de sa conceptualisation dépend la maîtrise d'un certain nombre de tâches intellectuelles : parce que nous savons qu'Internet est un réseau, et que nous avons une définition conceptuelle opérationnelle de cette notion de réseau, nous sommes en mesure de comprendre l'environnement informationnel d'une recherche numérique ou de percevoir l'enjeu d'un réseau social ; parce que nous savons comment fonctionne un moteur de recherche, nous sommes capables d'envisager une décentration cognitive, propre à une formulation de requête plus efficiente. La connaissance technique d'Internet influence donc fortement l'appréhension conceptuelle et intellectuelle de l'activité de recherche numérique.

2. Manipulation conceptuelle de l'outil

En 2001 George-Louis Baron et Éric Bruillard préviennent contre l'imagerie collective d'une simplicité d'emploi d'Internet – et plus généralement de l'informatique. Les deux chercheurs de l'INRP[96] soutiennent que les procédures informatiques reposent en réalité sur des modes sophistiqués de traitement automatique de données, et par conséquent nécessitent *« une forme de compréhension de ce qui est en jeu »* (Baron, Bruillard, 2001 : 164).

Dans une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation soutenue en 2007, Cédric Fluckiger a cherché à repérer les compétences techniques construites par les jeunes. Il y montre qu'une manipulation plutôt aisée de l'outil s'accompagne d'une absence de compréhension du

[95] Rappelons que Sabrina ne dispose pas à son domicile d'accès à Internet.
[96] Institut National de Recherche Pédagogique. Il s'agit du statut de ces auteurs en 2001. Actuellement, Georges-Louis Baron est Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris V, Éric Bruillard est Professeur des Universités à l'ENS Cachan.

fonctionnement et du processus. Les schèmes d'utilisation sont incorporés, mais il ne décèle pas de savoirs explicites ou de règles formalisées (Fluckiger, 2007).

Dans notre étude portant sur la manière dont est appréhendée la recherche d'information sur Internet en tant qu'objet social partagé et en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage, nous ne pouvions faire l'économie de nous interroger sur la manipulation conceptuelle dont témoignent les élèves de 6ème interrogés.
Comment verbalisent-ils leurs pratiques numériques, et comment nomment-ils les objets et dispositifs convoqués quotidiennement ?
Nous avons également étudié plus précisément trois concepts-clés de la recherche d'information[97] sur Internet, que sont les concepts d'Internet, de réseau, et de moteur de recherche. Nous verrons que les difficultés des élèves sont grandes à expliciter de tels concepts : *« C'est un peu mélangé tout ça, dans ma tête ! »* (Soumia, C : II, 56).

2.1. Un déficit de conceptualisation

« Nous pensons qu'une partie des difficultés des élèves trouve sa source dans le fait qu'ils ont du mal à se forger des représentations globales des systèmes qu'ils utilisent et dont ils ne voient souvent qu'une série de vues partielles, constituées lors de la résolution d'un nombre limité de tâches disciplinaires. De plus, les interfaces actuelles, qui donnent à l'utilisateur l'illusion de faire[98] *directement sans nécessiter le recours à un langage, ne facilitent pas la conceptualisation »* (Baron, Bruillard, 2001 : 170).

2.1.1. Une verbalisation difficile

Les élèves interrogés éprouvent de grandes difficultés à verbaliser leurs pratiques sur Internet. Le plus souvent, ils ne parviennent pas à dénommer et expliquer précisément leurs actions ni les objets qu'ils manipulent pourtant aisément lorsqu'on les observe. Nous avons vu

[97] Nous considérons ces trois concepts comme des concepts-clés d'une formation à Internet, si l'on en juge à la fois par l'omniprésence de leur évocation dans les discours des professeurs documentalistes, mais aussi dans les formations continues dispensées aux enseignants lorsqu'il s'agit d'évoquer des formations à la recherche d'information sur Internet.
[98] Souligné dans le texte.

précédemment combien leurs discours à ce sujet sont constitués d'une suite d'opérations et d'événements. Pour Cédric Fluckiger, cela témoigne d'*« une faible compréhension des processus informatiques sous-jacents »* (Fluckiger, 2008 : 55).

Le vocabulaire technique approprié fait souvent défaut aux élèves lors des entretiens pour expliciter leurs actions.

Marion hésite ainsi beaucoup à définir les termes qu'elle emploie ; elle qualifie notamment *Google* de *« centre de recherche »* (Marion, 1 : I, 28). L'adolescente exprime d'ailleurs le regret de ne pas maîtriser le langage technique : *« Des fois, je sais pas trop dire, je connais pas bien les mots qu'il faut »* (Marion, A : I, 82).

De la même manière, en décrivant sa démarche de recherche, Marie est gênée de ne pas être en capacité d'employer un vocabulaire juste : *« Je vais taper dans la case du haut, je sais pas comment on l'appelle »* (Marie, B : I, 76). Et comme pour Marion, cette difficulté langagière à nommer précisément un élément la bloque dans ses explications.

Le vocabulaire constitue même parfois un obstacle à la compréhension des propos, et nous avons été confrontée à des situations d'entretien où nous avons pleinement expérimenté le fait de ne pas partager un vocable commun avec les élèves de 6ème.

Un problème de vocabulaire se pose ainsi lors d'une question posée à Alexandre :

- AC : *« Tu fais des jeux en ligne ?*
- Alexandre : *Non, des jeux sur Internet, gratuits, mais pas en ligne, ça, jamais »* (Alexandre, B : I, 41-42).

Ici, les lacunes langagières du sujet concernant le lexique lié à Internet ont fait obstacle à l'acte de communication, dont elles ont entravé le bon déroulement.[99] Nous verrons plus loin que ces écarts de langage et de représentations influent également fortement sur la réception des formations documentaires mises en place.

2.1.2. Des approximations lexicales

Les élèves interrogés dans le cadre de notre étude nomment de nombreux mots de vocabulaire spécifiques au monde numérique, notamment à Internet. Toutefois il faut prendre

[99] Précisons que nous nous sommes bien gardée de pointer au cours de l'entretien ce problème de vocabulaire afin de ne pas briser l'équilibre relationnel installé entre l'interrogé et le chercheur.

garde à ne pas croire que l'individu sait parce qu'il emploie une terminologie portant en elle une image de sérieux. Si l'on se penche de près sur les acquis, on peut se rendre compte que les individus n'ont en fait intégré que des mots, des formules "creuses", dont ils n'ont pas saisi le sens. Il en résulte que ce savoir n'est ni opératoire ni transférable.

Ainsi, lorsqu'ils parlent d'Internet, les élèves de 6ème interrogés ont souvent recours à des termes techniques inappropriés, et effectuent de nombreuses approximations lexicales.
Le concept le plus fréquemment employé est celui de logiciel. Les collégiens utilisent ce terme pour définir l'ordinateur, autant qu'Internet, en passant par les logiciels effectifs de traitement de texte. Valentin, par exemple, définit Internet comme *« un logiciel de recherche »* (Valentin, A : I, 98), de même qu'il définit *Wikipédia*, utilisé fréquemment lors de ses consultations à domicile, tantôt comme *« un site »* (Valentin, A : I, 70), tantôt comme *« un petit logiciel »* (Valentin, A : I, 72). Le même phénomène d'approximation lexicale fait jour lorsqu'il confond impression et photocopie à partir de l'ordinateur (Valentin, A : I, 76-80).
Quant à Julien, durant toute la durée de notre premier entretien et pendant les séquences d'observation menées avec lui, il emploie le terme de *« mot de passe »* en lieu et place de celui de « mot-clé » (Julien, A : I).

Ces exemples montrent à quel point la "manipulation conceptuelle" dont font état les élèves interrogés est purement verbale : le concept est un mot, employé de manière floue, souvent interchangeable avec un autre.

2.1.3. Des confusions conceptuelles

Les confusions conceptuelles sont nombreuses de la part des interrogés lorsqu'il s'agit de définir les statuts de différents outils sur Internet.
C'est le cas de Mathys expliquant avoir effectué une comparaison qualitative des différents outils de recherche numérique à sa disposition à domicile, qui compare *Google* et *Firefox* en parlant des moteurs de recherche, confondant donc moteur de recherche et navigateur de recherche (Mathys, B : I, 61). Romain, lui, confond les statuts et fonctions de *Google*, *Quick Time* et *Wikipédia*, trois outils qu'il exploite lors de ses navigations personnelles à la maison (Romain, A : I, 26-32).

Pour effectuer ses recherches sur Internet, Valentine dit utiliser systématiquement *Mozilla Firefox*, installé en page d'accueil sur l'ordinateur utilisé à son domicile, dont elle loue la facilité d'utilisation. Toutefois la collégienne commet une confusion entre la fonction du navigateur et le partenariat que *Firefox* entretient avec le moteur de recherche *Google*. Valentine est persuadée de ne pas utiliser *Google* pour faire ses recherches sur Internet, alors qu'en réalité c'est précisément ce moteur de recherche qu'elle exploite, *via* le navigateur *Mozilla Firefox* (Valentine, B : I, 23-30).

S'il affirme être au point concernant Internet, se déclarant expert d'Internet durant les entretiens, Mathys souhaite cependant apprendre, à l'occasion des formations documentaires à Internet, *« comment avoir Word »* (Mathys, B : I, 89). Le flou conceptuel de cette réplique est réel : le collégien ne distingue pas l'utilitaire de traitement de texte et Internet.
Dès lors on peut déjà prévoir une déception pour lui lors des formations à Internet, déception due au fait que son horizon d'attente ne correspond pas au projet de formation, puisqu'il est d'emblée empreint d'une faute d'interprétation conceptuelle.

2.2. Trois concepts à la loupe

A l'occasion de cette recherche de doctorat, nous avons pu constater une évolution très frappante dans les trames discursives des interrogés. Lorsqu'en Master 2 nous avions interrogé les représentations d'Internet chez les adolescents, dans leurs propos dominaient les expressions métaphoriques. Beaucoup employaient pour définir Internet des expressions imagées telles que *« une toile d'araignée énorme », « une bibliothèque géante »*.[100]
Lors de ces deux années d'investigation, jamais aucun élève n'a eu recours à la métaphore pour définir Internet, ou décrire son fonctionnement. Chacun cherche à trouver le vocable juste pour expliquer le fonctionnement technique de l'outil, pour le définir. Beaucoup pensent aussi employer un vocable technique juste. Insistons qu'il ne s'agit pas pour nous d'accorder un primat au performatif, loin de là, en nous interrogeant sur le descriptif technique que les élèves opèrent lors des entretiens ou observations menés avec eux. Nous sommes simplement convaincue de l'importance de ces connaissances techniques pour une manipulation

[100] CORDIER, Anne. *Collégiens et Internet : des imaginaires aux pratiques*. MASTER 2 Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de Annette Béguin-Verbrugge. Université de Lille III, 2006.

intellectuelle de l'outil de recherche numérique. Nous sommes en outre consciente qu'un hyper discours techniciste est susceptible de dévoiler une absence de prise de distance critique à l'outil.

Qu'en est-il lorsque nous nous penchons de près sur la définition de trois concepts-clés de la recherche d'information sur Internet ?

2.2.1. Internet

2.2.1.1. Des tentatives de mises en mots

- AC : *« Et si tu devais expliquer à quelqu'un ce que c'est, Internet, tu lui dirais quoi ?*
- Corentin : *Euh... Je serais bien embêté, en fait !* [rires] » (Corentin, C : I, 35-36).

Il est difficile pour les élèves de verbaliser ce qu'est Internet.

Pour certains, la mission se révèle impossible. C'est le cas pour Romain. Lorsque nous lui demandons de donner une définition d'Internet, il nous répond, visiblement très embarrassé : *« Ouah !* [rires] *... C'est un logi... c'est un... comment dire ? ... Pfff...* [...] *Je sais pas comment l'expliquer en fait ! »* (Romain, A : I, 64-66).

Pour d'autres, la mission s'avère également très complexe, car elle les confronte à la nécessité de trouver les mots justes, et à la prise de conscience d'une lacune langagière. Ainsi pour Valentine, Internet est *« un truc pour faire des recherches »* (Valentine, B : II, 51). Elle essaie d'être plus précise et s'interroge devant nous : *« "Logiciel", je sais pas vraiment si c'est un logiciel, parce que... un logiciel, c'est plus des CD, non ? des CD audio, je crois, je sais pas... »* (Valentine, B : II, 55). Giovanny, lui, répond de manière assurée qu'Internet est *« un moteur de recherche »* (Giovanny, C : I, 34). Mais nous le mettons en difficulté ensuite :

- AC : *« Tu mets quoi derrière ce mot-là ?*
- Giovanny : *Ben... Je sais pas trop en fait ! ... Non, je sais pas ... »* (Giovanny, C : I, 35-36).

A la question portant sur la définition d'Internet, la plupart des élèves répond par l'usage qu'il est possible d'en faire : *« C'est pour faire des recherches... plein de choses dessus »*, explique Loïc (Loïc, B : I, 77) ; *« Ben, Internet, ça sert à faire des recherches* [...], *à faire quelques jeux, on peut imprimer par exemple des photos... on peut regarder des clips...*

voilà, je pense que c'est tout » (Blandine, A : I, 88) ; *« C'est un site pour faire des recherches »* (Soumia, C : I, 54).

2.2.1.2. Des définitions marquées par l'affect

Quoi qu'il en soit, les définitions données par les collégiens interrogés apparaissent très souvent marquées par l'affect, chacun engageant souvent ses émotions et son jugement personnel dans l'acte définitionnel. Les définitions conceptuelles données par les élèves disent beaucoup sur eux-mêmes et leur rapport à l'outil technologique.
Comme le dit Franz : *« Internet, c'est super pour faire des recherches »* (Franz, A : I, 34).
Valentin lui-même définit Internet par le plaisir que cela lui procure de trouver ce qu'il cherche (Valentin, A : I, 72).

La définition d'Internet construite par certains élèves apparaît traversée de discours sociaux sur l'outil numérique.
La définition de Claire s'apparente à un précepte adressé à un interlocuteur imaginaire : *« Ça peut vraiment t'aider, mais ça peut aussi ne pas t'aider. Il vaut mieux chercher dans les livres »* (Claire, B : I, 44). Cette définition montre les sentiments ambigus de la collégienne à l'égard d'Internet, qui l'attire tout en l'inquiétant. Elle est d'ailleurs assortie d'une prescription visant à plébisciter le support papier.
Céleste se fait l'écho d'un discours également très moralisateur : « [Internet] *C'est comme une glace, c'est bon mais quand on en mange trop, ça donne mal au ventre* [...] *Internet, c'est bien parce qu'on peut aller chercher des documents sans avoir à feuilleter des hures des tas de bouquins, on peut trouver facilement des jeux, mais d'un autre côté, on peut des fois tomber sur des sites qui sont pas vraiment pour nous, ou on peut aussi quand on a trop regardé avoir mal aux yeux »* (Céleste, B : II, 56-60).
Pareillement, William relaie un discours très normatif, dont on peut se demander la part d'influence de la prescription d'utilisation de l'outil au domicile : *« C'est pour faire des recherches, pas n'importe quoi... On peut se faire prendre à télécharger ou bien à aller sur d'autres sites »* (William, A : I, 44).

2.2.2. Réseau

Le concept de réseau apparaît déterminant pour la compréhension du fonctionnement d'Internet, et de la recherche d'information numérique.
Lors de notre pratique professionnelle quotidienne, nous relevons régulièrement des demandes d'élèves interrogeant s'il est possible, à partir d'un poste informatique autre que celui utilisé lors d'une précédente venue, d'accéder au même site, ou s'ils pourront envoyer un *e-mail* à un ami à partir d'un autre poste que celui du domicile. Ces questionnements en disent long sur l'incompréhension réelle du support et de la notion de réseau par les élèves[101].
Benjamin, élève au collège C, s'interroge à ce propos : *« Je sais pas comment tu fais pour avoir* Google *en fait, je sais pas si c'est fourni avec l'ordinateur, ça, je sais pas à vrai dire »* (Benjamin, C : I, 62).

Seul Mathys prononce le mot « réseau » lors des entretiens, définissant Internet comme *« un réseau mondial »* (Mathys, B : I, 45). L'emploi du terme de réseau nous a surprise, car peu d'élèves de 6ème utilisent spontanément ce mot. Et si Mathys ne sait pas précisément expliquer le concept de réseau, il connaît les disparités d'équipement à Internet dans le monde, en raison de la disproportion de pouvoir économique entre les différents pays : *« Je sais que dans tous les pays il pourrait y avoir Internet, mais dans les pays pauvres c'est compliqué d'avoir un ordinateur »* (Mathys, B : I, 47). Cette connaissance du terme et des enjeux liés peut s'expliquer par le contexte familial dans lequel Mathys évolue ; son père dessinateur industriel pour l'armée navale est, selon les dires de l'adolescent, un passionné d'informatique, et le père et le fils échangent souvent à propos d'Internet ou encore de logiciels d'info-graphisme.

2.2.3. Moteur de recherche

Le terme de « moteur de recherche » est fréquemment employé par les interrogés. Cependant le concept ne donne pas lieu à des définitions très claires de leur part.
La définition donnée par Gauthier reflète un flou certain et en même temps souligne le caractère utilitaire du moteur de recherche à ses yeux : *« C'est* [...] *quelque chose qui nous*

[101] On voit bien ici que la connaissance technique lacunaire est une entrave au bon déroulement de l'activité intellectuelle.

renseigne » (Gauthier, A : I, 38). De la même façon, Mathys ne sait pas comment définir le moteur de recherche, mais il en indique la fonctionnalité : *« C'est là où tu tapes ta recherche »*. Sa définition laisse ensuite entrevoir tout un imaginaire des possibles : *« C'est la page où tu peux faire qu'est-ce que tu veux, tu peux marquer tout ce que tu veux »* (Mathys, B : I, 67).

Le moteur de recherche est donc appréhendé avant tout par l'usage que l'on en fait. D'autres élèves le décrivent de manière presque "physique". Ainsi Charles dit : *« C'est comme* Google*. C'est quand il y a un rectangle avec « chercher » marqué dedans »* (Charles, B : II, 48). Loïc décrit aussi : *« Le moteur de recherche, je sais pas, on clique, on tape quelque chose, et puis on trouve »* (Loïc, B : II, 34).

En réalité, si les élèves parviennent parfois à clairement faire la correspondance entre le terme « moteur de recherche » et l'outil *Google*, le concept n'est pas opératoire pour autant. C'est ce que confirme Céleste : *« Je sais que c'est ce mot-là, après ce que c'est en vrai, c'est autre chose ! »* (Céleste, B : II, 70).

SYNTHÈSE

L'approche écologique qui est la nôtre des pratiques informationnelles nous a permis de mettre en valeur le rôle fondamental de l'environnement dans lequel le sujet instaure sa relation à l'outil de recherche numérique. Relevant de l'action située, les pratiques non formelles dépendent fortement du contexte dans lequel elles s'inscrivent, et au sein duquel le sujet négocie également son positionnement, son espace d'expression.

D'ores et déjà, considérer les professeurs documentalistes et les élèves interrogés comme des individus sociaux au sein de leurs sphères non formelles respectives, a été pour nous riche d'enseignement : des lignes-forces se dégagent, qu'il nous faut garder à l'esprit pour envisager ensuite l'expression des pratiques non formelles au sein d'un lieu d'influences formelles (le CDI).

Une sphère non formelle structurant la relation à l'outil numérique

Pour les élèves comme pour les professeurs documentalistes interrogés, Internet a pleinement intégré le quotidien, et la sphère familiale s'est organisée en fonction de cet outil, objet de négociations au sein des fratries, ou même des couples pour les adultes.

L'activité de recherche ou de communication sur Internet est vécue par les interrogés comme un temps pour soi, réservé à soi. Cela est d'autant plus vrai lorsque la connexion à Internet peut s'effectuer dans un espace personnel, comme c'est le cas pour 40% des collégiens interrogés. Lorsque la navigation est exclusive, une relation faite d'intimité est tissée avec l'outil numérique. Les discours des adolescents concernés et des professeurs documentalistes se rejoignent tout à fait sur ce point.

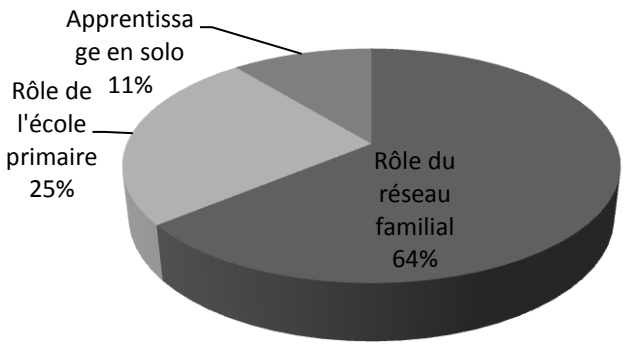
Les adolescents ont toutefois à intégrer leur utilisation d'Internet au sein de la sphère familiale, et sous le regard – plus ou moins sensible – des parents. Ceux-ci exercent un contrôle ou une régulation de l'usage d'Internet de manière prégnante pour 75% des adolescents du collège C, lesquels vivent de manière positive cette attitude parentale, vue comme un souci de protection envers eux mais aussi comme un droit parental à proprement parler. Au contraire, les élèves du collège B, qui déclarent pour 65% d'entre eux une régulation parentale, font part d'un sentiment de colère à l'égard de leurs parents, jugeant ce contrôle intrusif. A mi-chemin entre ces deux cas de figure, la moitié des élèves du collège A

affirme que leurs connexions ne font l'objet d'aucun contrôle à domicile. C'est là un chiffre bien plus important que dans les deux autres établissements.

Professeurs documentalistes et élèves interrogés se distinguent fortement dans l'appréhension située des usages et pratiques numériques qui sont les leurs.
Ainsi les élèves effectuent une dichotomie nette entre les usages déployés au sein de la sphère non formelle (communication numérique, pratiques de jeux en ligne) et les usages déployés dans la sphère scolaire, laquelle apparaît comme le lieu par excellence de la recherche numérique. Cette forte distinction entre pratiques personnelles d'Internet et pratiques scolaires confirme la thèse de Jacques Piette, élaborée en 2005, opposant « l'Internet des jeunes » et « l'Internet de l'école » (Piette, 2005).
Au contraire cette distinction n'a pas lieu d'être pour les professeurs documentalistes de notre étude, dont les pratiques professionnelles d'Internet envahissent la sphère non formelle, et se mêlent aux pratiques personnelles de l'outil numérique.

Des formes de médiation aux caractéristiques propres

Fondamentalement, Internet n'est pas un objet d'enseignement-apprentissage. C'est un objet socialement partagé, comme nous l'avons démontré dans cette partie de notre travail. Un objet socialement partagé, et socialement appris, pourrait-on ajouter. En effet, notre investigation a mis en lumière les médiations s'opérant pour que chacun s'approprie l'outil, au sein de la sphère non formelle.



Sur la totalité de l'échantillon interrogé, c'est le réseau familial qui apparaît comme le premier vecteur de familiarisation avec l'outil de recherche numérique. Les adolescents

mentionnent le rôle d'un parent, d'un frère ou d'une sœur, qui a joué un rôle de médiateur dans leur processus d'appropriation d'Internet. Pour les adolescents des collèges A et B, c'est un "expert installé" au sein de la sphère non formelle qui a transmis les savoir-faire et connaissances à propos de l'outil numérique. La démarche de formation est sensiblement différente pour les élèves du collège C, qui sont nombreux à évoquer ce que nous nommons un "effet formation" : un parent, ayant suivi un stage de formation professionnelle sur Internet, a fait bénéficier les autres membres de la famille des apprentissages issus de ce stage. Quoi qu'il en soit, cet apprentissage issu du réseau familial se caractérise par une atmosphère sereine et confiante, les adolescents insistant sur la patience et la bienfaisance des médiateurs du réseau familial.

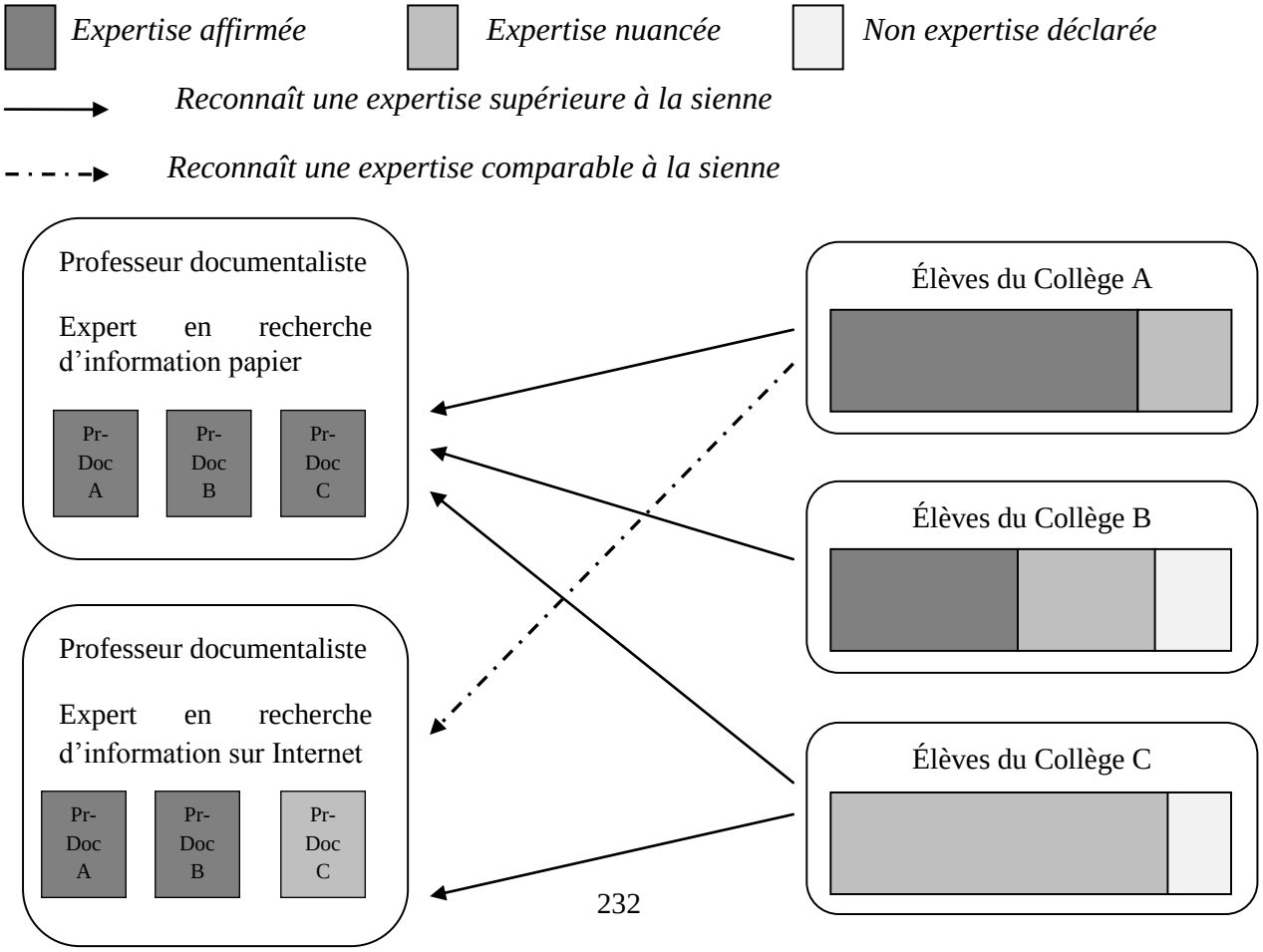
L'école primaire se voit reconnaître par les interrogés un très faible rôle dans l'apprentissage de la recherche d'information sur Internet, les élèves dénonçant d'ailleurs souvent une faible familiarisation avec l'outil informatique en général lors de leur scolarité élémentaire.
Les élèves du collège C interrogés se distinguent quelque peu de cette affirmation, puisqu'ils sont 22% à conférer à l'institution scolaire un rôle dans leur appropriation d'une démarche de recherche d'information sur Internet. Pour autant, leurs discours à ce sujet ne sont pas positifs : loin de décrire une atmosphère confiante ou de partage, à l'instar de celle qui caractérise l'apprentissage *via* le réseau familial, les collégiens font part de méthodes pédagogiques prescriptives. Le processus de familiarisation s'est limité, selon leurs dires, à la reproduction de procédures dûment imposées par l'enseignant.

Quant au rôle des pairs, il apparaît nul dans la transmission de compétences ou de connaissances en matière de recherche d'information sur Internet. Les pairs ne sont mentionnés que comme acteurs de discussions vouées à l'échange de "bonnes adresses", Internet étant un outil fédérateur en termes de pratiques ludiques.
Il n'est pas question pour les interrogés de s'appuyer sur l'expertise éventuelle d'un pair adolescent pour progresser ou apprendre des éléments de manipulation ou de recherche sur Internet. Ce recours apparaît pour eux inenvisageable, tant il constitue l'aveu d'une expertise fragile. Les pratiques informationnelles sur Internet sont même l'objet de mises en concurrence rudes entre adolescents, véhiculant une norme sociale très forte sur l'expertise supposée répandue en matière de recherche sur Internet.

Le sentiment d'expertise : un élément déterminant de notre travail

La problématique du sentiment d'expertise personnelle en matière de recherche sur Internet traverse tous les discours des interrogés, professeurs documentalistes et élèves. Il renvoie pour nous au sentiment d'efficacité personnelle, défini par Albert Bandura (Bandura, 2007). Chacun développe face à Internet un sentiment d'expertise personnelle qui structure sa relation à l'outil, mais chacun est amené aussi à évaluer l'expertise d'autrui en matière de recherche sur Internet. Ces regards croisés se sont révélés extrêmement féconds pour nous qui envisageons les modalités selon lesquelles Internet, objet socialement partagé, est reconfiguré en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage. Nul doute que ces regards croisés sur l'expertise d'autrui, associés aux regards portés sur son expertise personnelle, influent de manière forte sur les horizons d'attente, les objectifs et les déroulés des séances de formations documentaires consacrées à Internet.

Voici une représentation de ces regards croisés sur l'expertise en matière de recherche d'information sur Internet :



Ce sentiment d'expertise personnelle apparaît fondamental car profondément structurant dans la relation entretenue par le sujet avec l'outil numérique. C'est ainsi qu'un sentiment d'expertise personnelle affirmée ou nuancée contribue à une image positive de soi, et de l'activité de recherche numérique. Au contraire les élèves se déclarant non experts développent une image d'eux-mêmes négative. Cette dépréciation de soi face au groupe social s'accompagne d'un sentiment d'impuissance lors de l'activité de recherche numérique, laquelle est généralement placée alors sous l'expertise d'un tiers.

Le rapport à l'échec éventuel d'une recherche d'information sur Internet est véritablement différent en fonction du sentiment d'expertise personnelle : les élèves ayant un sentiment d'expertise affirmée ou nuancée reconnaissent que parfois leurs recherches échouent, et ne savent véritablement pas comment expliquer cet échec (diversement attribué à une fatalité technique, une démarche personnelle faillible ou encore une inadéquation entre la demande formulée et l'offre informationnelle disponible) ; pour les élèves se déclarant non-experts, l'échec d'une recherche précise est gardée en mémoire, cristallisant le sentiment de lacunes en matière de recherche d'information sur Internet, et les conduisant à ne pas réitérer seuls cette expérience.

Les discours des professeurs documentalistes interrogés dévoilent un affect similaire à celui des élèves lorsqu'il s'agit de déterminer leur expertise en matière de recherche d'information sur Internet. Si tous trois se reconnaissent experts en recherche d'information sur support papier, seuls Pr-Doc A et Pr-Doc B s'estiment pareillement experts en matière de recherche d'information sur Internet.

Les trois professionnels considèrent l'expertise des élèves en matière de recherche sur Internet limitée, mais Pr-Doc C tient des propos beaucoup plus nuancés que ses deux collègues sur cette question. Elle évoque surtout un comportement générationnel, et souhaite à tout prix éviter les discours normatifs ou dépréciatifs sur les pratiques informationnelles de ses élèves.

Les enseignants n'échappent pas au jugement des élèves, qui reconnaissent sans conteste une expertise poussée de ces professionnels en matière de recherche d'information papier. Toutefois les interrogés sont plus partagés en ce qui concerne l'expertise de leur professeur documentaliste sur Internet. C'est ainsi que les élèves du collège C affirment que Pr-Doc C a une expertise forte en matière de recherche sur Internet, au même titre que la recherche d'information papier, mais que les élèves du collège A pensent que leur professeur documentaliste a développé une expertise comparable à la leur sur Internet. Ils ne confèrent

donc pas à l'enseignant une expertise supérieure, ce qui signifie aussi qu'il est dès lors beaucoup moins à leurs yeux dépositaire d'un pouvoir de formation à la recherche d'information sur Internet, que dans les supports informationnels "traditionnels". Quant à Pr-Doc B, ses élèves cantonnent son expertise à la recherche d'information papier, convaincus qu'elle n'a pas une expertise affirmée en matière de recherche d'information sur Internet. Nul doute qu'une telle évaluation ne manquera pas d'impacter sur l'appréhension et la réception des formations documentaires dispensées par Pr-Doc B.

Troisième partie

Expression du non formel au sein d'un lieu d'influences formelles

Introduction

L'imaginaire de la technique abonde dans les discours et les pratiques développés autour d'Internet, et en ce sens retient particulièrement notre attention dans cette partie, dans la mesure où il est indéniablement facteur de structuration des usages et pratiques de l'outil.

Non sans agacement, Philippe Breton note combien les discours technologiques abondent, discours qui selon lui sont « un mélange de publicité, de propos, de science-fiction et de vulgarisation ». Et le sociologue de signaler que ces discours sont le fait de tous les types de personnes, pas nécessairement spécialistes du domaine de l'information, de la communication ou des techniques, qui s'expriment en réalité non pas sur Internet lui-même, mais sur les potentialités de changement sociétal que renfermerait Internet (Breton, 1996).
Sur le plan des discours institutionnels, ces craintes sont visiblement confirmées. Prenons pour illustration les discours émanant de la mise en place du plan RE/SO 2007[102], qui n'échappent pas aux espérances d'égalitarisme grâce aux réseaux. Les TIC y sont envisagées sous un jour extrêmement favorable, vues véritablement comme la promesse d'un monde meilleur : « Les TIC nous promettent une société où l'accès à la culture, au savoir, à l'information, sera plus facile, et plus largement partagé ».
Ce discours n'est globalement pas celui des éducateurs qui, au contraire, apparaissent effrayés par les conséquences des discours mythifiant Internet, et ont tendance à proférer des propos très critiques vis-à-vis de l'outil numérique. Citons ces propos tenus par une formatrice lors d'un stage inscrit au Plan Académique de Formation intitulé « Nouvelles Pédagogies documentaires » : *« Ce stage est important, parce qu'il faut bien le dire : nos élèves font n'importe quoi avec Internet, et il faut qu'on lutte contre Internet au quotidien »*. Cette même formatrice évoque *« une génération du moindre effort »*, cependant qu'une des professeurs

[102] Plan Pour une République numérique dans la Société de l'Information, présenté par le premier ministre Jean-Pierre Raffarin, le 12 novembre 2002.

documentalistes stagiaires décrit le comportement des élèves sur Internet en ces termes : *« Ça fonce et ça ne réfléchit pas »*. Une autre stagiaire remporte l'adhésion majoritaire des membres du groupe de formation lorsqu'elle déclare : *« Internet, c'est vicieux, ils [les élèves] se sentent très forts avec, et en fait c'est un outil très dangereux »*.[103]

Or Érik Neveu souligne l'importance de ne pas remplacer les discours qui contribuent à mythifier la place des technologies de l'information dans nos sociétés par la production de discours qui « souvent par défaut d'observation attentive et respectueuse des pratiques, glissent vers la production de contre-mythologies elles aussi réductrices » (Neveu, 1990 : 48).

Face à cette bataille discursive, Philippe Breton considère comme un « faux-débat » celui qui oppose « technophiles » et « technophobes ». La question n'est pas d'être "pour" ou "contre" les réseaux. Il s'agit plutôt de maintenir une rigoureuse distinction entre les outils et l'usage que l'on en fait, et surtout la place et la signification qu'une société leur accorde (Breton, 1997 : 24). Le chercheur appelle de ses vœux une « laïcisation des techniques », autrement dit un discours face à Internet qui se tiendrait à égale distance des croyances quasi-religieuses dont on affuble les nouvelles technologies, et de l'hostilité qu'elles provoquent souvent par réaction (Breton, 2000).

Dans un même souci de pointer la présence prégnante d'un imaginaire de la technique au sein des discours, Yves Jeanneret montre que même l'appellation « technologies de l'information » est porteuse d'imaginaire. Le professeur d'université en Sciences de l'Information et de la Communication relève la « vertu mystérieuse » (sic) conférée à ces objets par ce titre, vertu de traiter l'information. Le discours est ainsi présent d'emblée dans la désignation-même des objets qu'il est censé accompagner (Jeanneret, 2001a).
Dès lors Yves Jeanneret affirme sa préférence pour l'emploi du terme « médias informatisés », car finalement les « technologies de l'information » ne sont rien d'autre que des médias – des dispositifs matériels qui contiennent des documents – qui ont la particularité d'être informatisés (Jeanneret, 2003).

C'est au sein de cette société imprégnée de discours technologiques, participant à l'élaboration d'un imaginaire social, que professeurs documentalistes et élèves rencontrés lors de notre étude construisent leur rapport à l'outil numérique, structurent leurs pratiques de

[103] L'ensemble de ces propos a été pris en note par nous-même lors de ce stage auquel nous avons participé en tant que stagiaire, dans le cadre de notre formation professionnelle continue.

recherche d'information sur Internet, et leurs conceptions de la recherche d'information (Chapitre 1).

Or intimement influencé par la société à laquelle il appartient, l'être humain incorpore des fragments de social qu'il exprime souvent tels quels, sans se les approprier de manière verbale. De telles formules récurrentes constituent une opportunité exceptionnelle pour le chercheur, qui en recueillant ces fragments observe directement le social à l'œuvre. Ces fragments sont d'autant plus intéressants lorsque peu personnalisés ils circulent d'un individu à l'autre sans subir de modifications : ils témoignent alors de processus sous-jacents essentiels et occupent une « position cruciale dans le processus de construction de la réalité » (Kaufmann, 2007 : 95). Le pouvoir de structuration sociale d'une idée est en effet d'autant plus important que celle-ci est banalisée et largement socialisée.

Nous verrons comment les imaginaires de la recherche d'information sur Internet émanent des discours tenus par les élèves et les professeurs documentalistes interrogés. Si les uns apparaissent majoritairement séduits par la recherche d'information numérique, à laquelle ils confèrent de grandes qualités intrinsèques, les autres se montrent plus réticents, et surtout préoccupés par les représentations que les élèves ont de la recherche d'information sur Internet.

Lors des entretiens sont spontanément comparés les supports d'information, les interrogés déployant des argumentaires précis pour louer l'utilisation de l'un ou de l'autre lors d'une recherche d'information. Ces argumentaires en disent long également sur l'imaginaire de l'activité de recherche d'information.[104]

Nous porterons ensuite un regard analytique sur la relation de connivence que les élèves – mais aussi les professeurs documentalistes – entretiennent avec l'outil de recherche (Chapitre 2).

Cette relation de connivence est fortement liée à la représentation que les interrogés ont de l'outil de recherche numérique. Cette représentation est fondamentale à déceler, pour que notre propos ait un sens et une pertinence ensuite. Rappelons avec Jean-Claude Sallaberry que

[104] Nous avons délibérément choisi d'évoquer les conceptions de la recherche d'information et les avis portés sur les supports de recherche dans cette partie intitulée « Expression du non formel au sein d'un lieu d'expressions formelles ». Nous avons en effet ici l'intention de prendre le terme « expression » dans un double sens, celui de déclaration (discours et pratiques) et celui de déploiement de pratiques observées. Nous ne pouvons à notre sens ignorer l'effet écologique qu'ont pu provoquer les entretiens menés avec les acteurs au sein du CDI, lieu d'influences formelles, et ne pouvons nier l'influence possible du cadre symbolique sur les conceptions et pratiques déclarées par les interrogés.

la représentation est « cette capacité, détenue par chacun, de pouvoir (se) construire une image, à propos d'un objet, de pouvoir penser l'objet » (Sallaberry, 1996 : 19). Trop souvent, la représentation est d'ailleurs assimilée à l'erreur. Elle est en fait un moment particulier de la pensée, laquelle est en constante évolution. Nous ne souhaitons donc porter aucun jugement sur les représentations développées par les élèves et les professionnels, et surtout ne pas les considérer comme des « productions gratuites exemptes de signification » (Giordan, 2005 : 259). Ces modes de raisonnement possèdent une cohérence propre, et nous allons le montrer dans le prochain développement.

Les discours tenus sur les outils de recherche numérique servent à plébisciter quasi-unanimement ces outils, bien que ce plébiscite ne fasse pas nécessairement l'objet d'une argumentation construite après comparaison entre plusieurs outils de recherche. Nous montrerons que ces outils font surtout l'objet d'une légitimation sociale dans la sphère non formelle, conduisant les élèves à les adopter spontanément et à les considérer comme des instances de validation. Dès lors une tension paradoxale fait jour dans la sphère formelle, où les professeurs documentalistes apparaissent véritablement pris en tenaille entre les discours sociaux largement répandus, et leur rôle professionnel propre.

Pour mettre en lumière les interactions entre imaginaire et pratique, nous avons fait le choix d'observer précisément une activité très significative : la formulation de la recherche. Nous constaterons que cette action problématique pour les élèves révèle une véritable aliénation au moteur de recherche, non seulement parce que les collégiens observés développent une conception dialogique de cette activité, mais aussi parce que leur capacité de décentration cognitive est très éprouvée lors de cette pratique. Une pratique qui interroge de manière prégnante l'expertise de chacun, et notamment du professeur documentaliste, dont les interventions sur les formulations de recherche des élèves paraissent parfois mises à mal.

Nous consacrons pour terminer cette partie un chapitre à la situation de recherche instaurée au CDI, une situation influencée par les imaginaires de la recherche d'information sur Internet et par les imaginaires développés sur les pratiques non formelles de recherche sur Internet (Chapitre 3).

Le CDI revêt un caractère prescriptif très fort, qui transparaît à travers les propos des élèves interrogés. Aller sur Internet au CDI nécessite de respecter un certain nombre de règles, tant en ce qui concerne l'accès à l'outil de recherche numérique, qu'en ce qui concerne ses modalités d'utilisation. Plus surprenant peut-être encore, faire une recherche au CDI

implique pour les élèves de se conformer à une démarche de recherche précise, prescrite par les professeurs documentalistes. Une démarche qui révèle une hiérarchisation rigoureuse des supports d'information, mais aussi un attachement à un outil professionnel – le logiciel documentaire – érigé en outil de référence pour la recherche documentaire. Nous interrogeons l'interprétation que les usagers font de ces prescriptions de la part de leurs professeurs documentalistes.

Au sein du CDI, une fois sur Internet, les élèves voient leur démarche de recherche non formelle mise à l'épreuve du cadre institutionnel. L'activité de recherche sur Internet menée par les collégiens est particulièrement encadrée par les professionnels, très vigilants, contraignant les pratiques ordinaires des élèves, parfois même de manière stricte. Il nous est venu alors une question dont la formulation est un peu provocatrice : le CDI est-il un espace approprié à une recherche sur Internet ? Une question qui ne manque pas de substance, si l'on en juge par la manière dont les élèves considèrent l'apport du centre de ressources multimédias dans leur apprentissage personnel de la recherche numérique.

Chapitre 1

Conceptions de la recherche d'information

La recherche d'information a un caractère cognitif structurant fort. En ce sens, la forme symbolique permet l'action humaine : les problématiques de recherche des élèves sur Internet sont étroitement liées à leurs représentations d'Internet, et du processus de recherche d'information numérique. De même, les pratiques de formation des professeurs documentalistes concernant Internet trouvent leur ancrage dans les représentations que ces professionnels ont développé de la recherche d'information sur Internet, et des pratiques non formelles des élèves.

C'est pourquoi nous nous intéressons aux imaginaires développés par les acteurs interrogés sur la recherche d'information, et les pratiques documentaires sur Internet.

Les imaginaires développés par les élèves et les professeurs documentalistes sur la recherche d'information sur Internet retiennent notre attention, en tant que facteurs déterminants de structuration de leurs pratiques non formelles et formelles (Section 1).

C'est aussi le rapport aux différents supports de recherche qui fait l'objet d'une analyse, dans la mesure où les deux types d'acteurs situent spontanément, et de manière systématique, la recherche sur Internet en regard à son équivalent dans le support papier. Les argumentaires construits par élèves et professeurs documentalistes en faveur de l'un ou l'autre support de recherche dévoilent un certain nombre d'imaginaires de la recherche d'information, de représentations sur les pratiques documentaires convoquées (Section 2).

1. Imaginaires de la recherche d'information sur Internet

Nous analysons ici les discours tenus par les élèves et les professeurs documentalistes interrogés à propos de la recherche d'information sur Internet : quels arguments avancent-ils pour expliquer leurs pratiques non formelles de recherche sur Internet ? quelle description font-ils du processus de recherche d'information numérique ?
Par ces éléments issus de notre terrain d'investigation, nous espérons modestement contribuer à l'enrichissement des approches cognitives de la recherche d'information, qui ont pour vocation de décrire les processus cognitifs tels qu'ils se déroulent effectivement chez l'individu lors de cette activité, ainsi que les facteurs individuels qui influencent l'organisation de ces processus et leur efficacité (Dinet, Rouet, 2002).

1.1. Des élèves sous le charme

Très majoritairement, les élèves de 6ème de notre échantillon total laissent transparaître dans leur propos un imaginaire de la recherche d'information sur Internet très positif, qui leur permet de voir sous un jour favorable les pratiques documentaires sur Internet. Nous avons fait le choix de titrer cette partie par l'expression « sous le charme » pour pointer la force de cette vision positive de la recherche d'information sur Internet, ainsi que l'affect caractérisant les propos des collégiens.

1.1.1. La simplicité de la démarche

Une de nos questions a particulièrement surpris les collégiens interrogés : « Trouves-tu compliqué de faire une recherche sur Internet ? ».
Laurène, tout en répondant à la question, ne manque pas d'ailleurs de nous faire remarquer son incongruité à ses yeux : *« Non ! ... Elle est bizarre, votre question !* [...] *C'est pas « compliqué » de faire des recherches sur Internet ! Tout le monde en fait, des recherches sur Internet ! Je trouve ça très facile ! »* (Laurène, B : I, 48-50).

De manière générale, c'est la simplicité de la démarche de recherche sur Internet qui est louée par les élèves de prime abord.
Durant l'entretien, Loïc emploie à cinq reprises l'expression *« c'est simple, c'est pas compliqué »* (Loïc, B : I). Valentine insiste également : *« Faire des recherches sur Internet, c'est trop facile ! »* (Valentine, B : I, 76).
La réponse de Julien concernant la recherche d'information sur Internet est singulièrement intéressante à étudier : *« J'aime bien, c'est facile, tu tapes le mot de passe*[105]*, et puis voilà c'est bon »* (Julien, A : I, 26). En une phrase, l'on passe de la manipulation technique à l'échéance de la recherche, avec une formule plutôt expéditive (*« voilà, c'est bon »*). La réponse de l'adolescent est en même temps profondément marquée par un engagement affectif de sa part, créant un lien de cause à effet (et inversement ?) entre son affect et le sentiment de facilité éprouvé lorsqu'il effectue une recherche d'information sur Internet.

Les professeurs documentalistes des collèges de notre étude ont tout à fait conscience de la simplicité attribuée par les élèves à la démarche de recherche sur Internet : *« Les élèves ont l'impression de maîtriser l'écran, l'image, la recherche, par un côté un peu systématique, rapide, magique, attribué à tout ça »* (Pr-Doc C : II, 02).

1.1.2. Le vœu de recherche exaucé par Internet

Sans surprise, les élèves justifient leur recours à Internet par la rapidité avec laquelle ils ont le sentiment de trouver ce qu'ils cherchent, d'obtenir une réponse à leur demande d'information.

Plus précisément, à cette rapidité est liée une sorte de manipulation miraculeuse qui donne accès à l'information : *« Tu tapes et tu as la page, c'est pas compliqué ! »*, s'exclame Loïc (Loïc, B : I, 75). Valentin confirme : *« Ça dit tout de suite les informations »* (Valentin, A : I, 56).
A l'instar de Céleste, qui déclare *« On tape tout de suite tout ce qu'on veut, pis après on l'a »* (Céleste, B : I, 66), les collégiens interrogés allient donc recherche sur Internet et exaucement d'un vœu formulé par leurs soins. Internet devient même, à travers les propos de certains, un

[105] Durant la totalité du premier entretien, Julien emploie le terme de *« mot de passe »* en lieu et place de celui de *« mot-clé »*.

"petit génie", qui exauce vraiment les souhaits de chacun, rapidement de surcroît : *« Tu veux des images, tu cliques sur Images, tu veux du texte, tu as du texte, il te donne ce que tu demandes »* (Giovanny, C : I, 50).
L'enthousiasme des élèves ne fait pas de doute : *« Il y a tout ce qu'on veut sur Internet ! »* (Léa, B : I, 112). *« Il y a plein de choses à voir sur Internet, c'est comme un gros réservoir avec plein d'informations dedans, tu n'as qu'à prendre tout ce que tu veux, c'est très chouette ! »* (Raphael, B : I, 44).

1.1.3. La confiance dans les prestations de l'outil

Plus encore que la simplicité de la démarche et le sentiment de voir un vœu de recherche exaucé, les propos des élèves témoignent d'une grande confiance dans les prestations de l'outil Internet.

Cette confiance s'exprime au moyen d'expressions d'enthousiasme non feint de la part des interrogés : *« C'est chouette »*, lance Valentin (Valentin, B : I, 50). Ce plaisir est expliqué par la satisfaction de détenir *« les réponses »* (Valentin, B : I, 50). L'emploi de l'article défini signifie bien ici l'exhaustivité informationnelle que l'adolescent confère à Internet. Pour Manon aussi, la recherche d'information sur Internet donne le sentiment d'accéder à une totalité d'informations, de *« tout trouver »* (Manon, A : I, 38).
« J'admire Internet, moi ! », va même jusqu'à avouer Sabrina (Sabrina, C : II, 74). Elle explique vouer cette admiration à l'outil numérique en raison des opportunités infinies offertes par l'utilisation d'Internet. L'adolescente apparaît même fascinée par la somme de connaissances qu'Internet transmet : *« Je trouve ça trop super ! »* (Sabrina, C : II, 76).

Cette confiance est aussi une confiance envers "l'expertise" d'Internet pour permettre à l'élève d'accéder à des informations fiables : *« Internet, pour moi, c'est là que ça dira pas de mauvaises choses. Parce que les gens qui font des sites, ils savent plus de choses que moi »* (Mélissa, C : II, 76).

1.2. Des professeurs documentalistes préoccupés

Du côté des professeurs documentalistes, sans surprise, les discours sur la recherche d'information sur Internet sont bien plus nuancés, mais surtout il est bien difficile de récolter les conceptions qu'ils développent sur leurs propres pratiques documentaires ; les pratiques non formelles des élèves occupent les discours des professionnels.

1.2.1. Le danger de l'illusion

D'emblée, le professeur documentaliste du collège A pointe la dichotomie entre le sentiment de *« trouver quelque chose »* et la pertinence de l'information recherchée (Pr-Doc A : I, 06). Il signale que cette dichotomie n'est pas vécue seulement par les élèves, mais que tout usager du web – dont lui – est confronté à cette illusion de la recherche facile et efficace.

Pr-Doc A s'attarde néanmoins davantage sur l'appréhension de la recherche d'information sur Internet par les élèves. Il se soucie fortement de la confusion créée dans leur esprit entre la compréhension humaine et l'outil numérique, les élèves posant même parfois des questions complètes au moteur de recherche comme si ce dernier était un être humain (Pr-Doc A : II, 04).

Le professionnel s'inquiète de la confiance que les élèves accordent à Internet, le considérant comme *« un super cerveau qui sait tout, et qui va leur répondre, leur donner toutes les réponses »* (Pr-Doc A : II, 04). Il souligne combien cette confiance conduit les jeunes internautes à considérer les informations trouvées sur Internet comme étant « la[106] *réponse à leur question »* (Pr-Doc A : II, 06).

Comme Pr-Doc A, Pr-Doc C est frappée par *« la confiance totale »* que les élèves accordent à l'information sur Internet (Pr-Doc C : II, 12). Une confiance qu'elle déclare spontanée, et fortement liée au pouvoir de l'écran (Pr-Doc C : II, 14).

[106] Insistance de l'interrogé sur ce mot.

1.2.2. Un discours ambivalent

Les professeurs documentalistes semblent finalement tellement préoccupés par les pratiques non formelles de recherche sur Internet des élèves qu'il est difficile de recueillir leurs représentations sur leurs propres usages et pratiques d'Internet. Systématiquement, la conversation engagée dévie sur les élèves, et les préoccupations suscitées par leurs achoppements sur Internet[107].

Ainsi, en demandant à Pr-Doc B ce qu'elle pense d'Internet, de façon générale, elle répond : *« C'est un moyen d'informations... extra, si on sait s'en servir !... parce que le problème, c'est que les élèves cherchent pas à comprendre, en fait »* (Pr-Doc B : I, 02). De même, à l'interrogation portant sur sa conception personnelle de la recherche d'information sur Internet, la préoccupation de l'élève, très vite, intervient dans sa réponse : *« Tu trouves n'importe quoi, donc un élève qui le sait pas, il peut tomber dans le panneau »* (Pr-Doc B : I, 60).
C'est Pr-Doc C qui effectue de suite une distinction significative lorsque nous lui demandons ce qu'elle pense d'Internet : *« Moi, en tant que personne privée ou en tant que professionnelle ? »* (Pr-Doc C : I, 12).

Les discours des professeurs documentalistes apparaissent dès lors très ambivalents, oscillant sans cesse entre l'expression de leurs conceptions personnelles, et le jugement émis sur les pratiques non formelles des élèves.
Une véritable distorsion émane des emplois lexicaux des professeurs documentalistes, entre la manière dont ils qualifient Internet dans le cadre de leur utilisation strictement personnelle (Pr-Doc B : *« génial »*, [I, 02], *« extra »* [I, 02], *« efficace »* [I, 24], *« beaucoup de possibilités »* [II, 122]) et les termes auxquels ils recourent lorsqu'ils sont amenés à considérer Internet dans le cadre de l'utilisation de l'outil par les élèves (Pr-Doc B : *« bêtement »* [II, 42], *« cherchent pas à comprendre »* [I, 02], *« largués »* [II, 82], *« ils ne se cassent pas la tête »* [II, 82], *« perte de temps »* [II, 119]).

[107] On peut toutefois souligner ici l'existence d'un biais constitué par notre statut d'enquêtrice. Nous avons en effet contractualisé les modalités d'investigation avec les enseignants en insistant nous-même sur notre volonté de recueillir leurs avis sur les pratiques de recherche d'information des élèves, et leurs agissements professionnels adoptés en lien. Le cadre général de notre protocole, présent dans l'esprit des professeurs documentalistes lors des entretiens, a peut-être sensiblement influencé les orientations de leurs discours.

Mais ces mêmes enseignants ont conscience d'avoir tendance à diaboliser Internet. C'est ainsi que de prime abord, Pr-Doc A qualifie Internet en tant qu'outil de recherche de *« performant mais dangereux »* (Pr-Doc A : I, 02), avant de se raviser plus tard au cours de l'entretien : *« J'ai utilisé le terme « dangereux » tout à l'heure, mais c'est un peu exagéré »* (Pr-Doc A : I, 48). Il justifie l'emploi de ce qualificatif en dénonçant *« l'illusion qu'on peut trouver sans problème »* des informations sur Internet (Pr-Doc A : I, 04).
De la même manière, Pr-Doc B reconnaît en fin d'entretien : *« D'un autre côté, on crache un peu trop dans la soupe ! »* (Pr-Doc B : II, 130).
Cet écart de positionnement du sujet au cours des entretiens peut s'expliquer par l'influence du cadre symbolique dans lequel nous avons effectué notre recueil de données. Nous avons certes souhaité interroger les ressentis des enseignants en tant qu'individus sociaux, mais nous ne pouvons nier l'effet écologique et contextuel de notre recueil, qui les a davantage placés d'emblée comme professionnels de l'Éducation nationale. Dès lors ont-ils été amenés à endosser de manière plus naturelle les discours prescriptifs, accompagnés d'une forme de diabolisation de l'outil numérique, qu'ils adoptent en tant que professionnels de l'Information-documentation.

2. Rapport aux différents supports de recherche

Notre travail centré sur les pratiques documentaires sur Internet questionne nécessairement le rapport instauré au document par les interrogés. Or le rapport au document numérique est construit différemment du rapport au document papier, ne serait-ce que par l'utilisation sociale de ce document, dont les caractéristiques font l'objet de discours d'accompagnement sur les pratiques spécifiques développées par ses utilisateurs ou encore les enjeux liés à son appropriation.

Dans un article où il interroge le concept de « document numérique », Dominique Cotte souligne la rupture fondamentale qui s'est opérée entre les documents produits jusqu'au dernier tiers du XXème siècle et ceux produits depuis. Cette rupture est la conséquence de l'intrusion du technique dans la phase de réception de l'objet, là où jusqu'alors l'appareillage technique n'était nécessaire que pour la production de l'objet. Ce transfert du technique du

côté de la réception introduit un rapport complètement nouveau au document. La machine joue en effet un rôle non négligeable dans la confrontation entre l'usager et le document (Cotte, 2004).

Ce rôle fondamental du technique dans la relation entretenue par les acteurs interrogés avec l'outil Internet a déjà été souligné précédemment, mais nous allons voir ici qu'il est aussi un moyen de justification du recours au support numérique.
Spontanément, lorsque nous parlons d'Internet aux interrogés, ceux-ci utilisent comme point de comparaison le support papier, élément de référence commun qui permet pour les uns de justifier le recours préférentiel à Internet, et au contraire pour les autres de justifier la distance adoptée vis-à-vis de l'outil numérique.

Quoi qu'il en soit, concernant le choix des supports pour une recherche librement engagée (c'est-à-dire affranchie des prescriptions formelles, et des contraintes environnementales éventuelles), les statistiques des trois établissements sont extrêmement semblables. Le recours préférentiel à Internet domine très largement dans les trois collèges de notre étude (67% des élèves interrogés recourent à Internet en premier lieu).
Cependant, si dans les collèges A et C, c'est souvent la manipulation de l'objet-livre ou l'accès à un type de document inexistant au domicile qui motivent le recours au support papier, dans le collège B le recours au support papier semble davantage constituer un refuge pour des élèves qui éprouvent des difficultés à mener seuls une recherche sur Internet.

Nous nous préoccupons donc ici des argumentaires développés par les interrogés pour justifier le recours préférentiel à l'un ou l'autre support de recherche, des argumentaires qui en disent long sur l'imaginaire de l'activité de recherche d'information, et sur la recherche d'information dans les supports concernés. Des imaginaires qui ne manquent évidemment pas d'influer ensuite sur les pratiques non formelles, et les pratiques de formation mises en place.

Cette analyse des argumentaires développés par les interrogés met en lumière les représentations autonomes.
Selon le postulat cognitiviste, un corpus, pris dans sa totalité, est cohérent en tant que reflétant une structure cognitive, donc une structure cohérente, même si en procédant à l'analyse segmentaire de ce corpus on met toujours en évidence des éléments de significations locales,

diverses, divergentes, souvent même contradictoires. C'est ce qu'on appelle les « représentations autonomes » (Flament, 1997).

Prenons pour exemple cette expression souvent prononcée par les élèves rencontrés : *« Il y a tout sur Internet ! »*. Cette expression montre que les interrogés ont une même représentation d'Internet, mais cela n'engendre pas dans leurs pratiques individuelles la même réaction : pour certains, cette conviction est source d'exaltation, et conduit à un enthousiasme lors de la recherche, et une multiplication des requêtes ; pour d'autres, cette conviction fait peur, ils se rétractent et veulent éviter cette abondance. La représentation de référence est pourtant exactement la même : l'idée d'une totalité informationnelle sur Internet.

Il en est de même pour cette expression fortement galvaudée dans les discours des interrogés : faire des recherches sur Internet, *« c'est facile »*. Si tous les discours font émerger une représentation de référence identique – la facilité d'utilisation d'Internet pour mener à bien une recherche d'information –, il n'en reste pas moins que cette représentation autonome donne lieu à des attitudes différentes. En effet, certains acteurs s'appuient sur ce sentiment de facilité pour développer des pratiques de recherche d'information sur Internet. Pour d'autres, cette facilité d'utilisation conférée à Internet, opposée à leur sentiment de non-expertise personnelle, conduit à un renoncement de leur part à exploiter l'outil numérique pour faire des recherches.

2.1. Du côté des élèves

2.1.1. L'argumentaire du temps

Les collégiens interrogés à propos d'Internet, et parlant spontanément de la recherche d'information dans le support papier, développent un argumentaire du temps précis, et très lié à l'intervention du technique dans la relation usager-document dont parle Dominique Cotte (Cotte, 2004).

2.1.1.1. Immédiateté de l'information sur Internet

Le recours à Internet est expliqué par l'économie d'efforts qu'il représente, en regard de la dépense cognitive – et par conséquence, temporelle – que provoque la recherche sur support papier.

Pour Manon, faire une recherche sur Internet *« va plus vite »*, mais en plus cette recherche s'avère *« plus pratique* [dans la mesure où on] *n'est pas obligé de chercher dans les livres,* [on] *perd moins de temps »* (Manon, A : I, 48). La recherche dans les livres exige de la part de la collégienne des efforts qui la découragent : repérer à l'aide du sommaire le chapitre pertinent, lire le contenu proposé, constituent pour Manon des efforts que seule la recherche sur support papier nécessite (Manon, A : I, 70). La recherche sur Internet revêt à ses yeux un caractère d'immédiateté et d'accès à l'information, assimilé pour l'adolescente à une appropriation de l'information.

Pareillement, Émilie considère qu'il vaut mieux utiliser Internet pour faire des recherches car *« on a juste à taper et à regarder »* (Émilie, 1 : I, 102). Ce lien entre la manipulation technique et le résultat obtenu effectué par les collégiens interrogés renforce la sensation d'immédiateté de l'information sur Internet.

D'ailleurs, Thomas plébiscite la recherche sur Internet au détriment d'une recherche sur support papier qu'il considère fastidieuse et complexe : *« Sur Internet, il te donne la bonne information, il n'y a pas à chercher »* (Thomas, B : I, 82). Et l'adolescent d'ajouter : *« Il faut avouer que c'est un peu bête d'aller perdre du temps dans un livre, tandis que sur Internet il y a tout et tout de suite ! »* (Thomas, B : I, 84).

Comme Thomas, Camille considère que la démarche de recherche dans les livres nécessite beaucoup d'efforts de la part de l'usager, alors que sur Internet *« il n'y a pas à se casser la tête* [...] *Internet, il donne la réponse, il n'y a pas à la chercher. Il cherche pour nous, en fait ! »* (Camille, C : I, 80). Confusion entre accès et appropriation à l'information, et sensation d'une technique omnisciente se conjuguent pour donner le sentiment d'une immédiateté de la procédure intellectuelle.

Même chez les élèves qui se déclarent non experts en recherche d'information sur Internet, la comparaison entre le temps exigé par une recherche sur support papier et une recherche sur Internet se fait au bénéfice du support numérique.

Ainsi, alors qu'il a longuement confié tout au long du premier entretien les difficultés rencontrées pour effectuer une recherche sur Internet, insistant particulièrement sur le caractère chronophage pour lui de cette recherche numérique, contre toute attente Nicolas donne primauté à Internet sur les livres car *« ça va plus vite »* (Nicolas, B : I, 62). Il exprime ici une représentation sociale largement répandue qui apparaît en totale opposition avec l'expérience personnelle qu'il nous décrit.

Du côté de Claire, la réponse apportée est plus ambigüe. L'adolescente est séduite par l'absence d'immédiateté qui caractérise selon elle une recherche sur support papier : *« Dans les livres, c'est mieux, au moins on a cherché, on n'est pas tout de suite allé sur l'ordinateur pour avoir la bonne réponse »* (Claire, B : I, 34). Ce propos est intéressant à plus d'un titre : tout en faisant part de sa préférence pour le support papier, car l'effort de recherche y est sensible, la collégienne laisse paraître tout un imaginaire de la recherche d'information sur Internet, considérée comme efficace puisqu'on y obtient *« tout se suite la bonne réponse »*. Son discours apparaît dès lors assez contradictoire : pourquoi s'infliger une démarche de recherche qu'elle considère plus longue alors qu'il lui est possible de faciliter son travail, et donc de s'économiser ? On peut avancer l'hypothèse que Claire est marquée par un fort discours de légitimité, assimilant le travail sur Internet à un "non-travail", synonyme de volonté de limiter l'effort, caractéristique qui lui semble indigne du statut d'élève. Il n'empêche, tout en rejetant pour son utilisation personnelle Internet comme outil de recherche, elle véhicule, à travers ses propos, une vision du support numérique positive en termes d'efficacité et d'immédiateté de l'information.

2.1.1.2. Structuration de l'information dans les livres

Lorsque certains, largement majoritaires, louent le caractère immédiat de l'accès à l'information que permet Internet, d'autres, essentiellement non-experts déclarés, mettent en avant le caractère structuré du support papier, auquel ils recourent dès lors de manière préférentielle pour faire une recherche.

Olivier, non-expert déclaré[108], oppose d'emblée Internet à la lecture : *« Internet, je sais pas faire, lire c'est mieux »* (Olivier, B : I, 64). S'il fait preuve d'une grande aisance dans la manipulation des ouvrages documentaires, le collégien exprime un rejet d'Internet, qui nous semble lié à une forme de complexe d'infériorité développé. Ne "sachant pas" utiliser Internet pour faire des recherches, Olivier se réfugie dans la lecture (et la recherche) papier dont il maîtrise les codes.

C'est également le cas de Marie, qui ne parvient pas à effectuer seule ses recherches sur Internet. Elle plébiscite naturellement le support papier avec lequel elle a développé un important degré d'expertise, lui permettant de *«* [se] *débrouiller très bien, toute seule »* (Marie, B : I, 94).

Habituée à utiliser livres et encyclopédies, Marie complimente la structuration de l'information dont fait preuve le support papier : *« C'est bien écrit, noir sur blanc* [...] *Sur Internet, faut cliquer sur plein de trucs, je ne comprends pas tout... Dans un livre, il y a un titre, après il y a des sous-titres... »* (Marie, B : I, 36).

Marie désigne le support papier comme recours exclusif préférentiel pour ses recherches. Elle y trouve un cadre rassurant, dont elle maîtrise les codes. Les schèmes incorporés dans le cadre d'une lecture documentaire sur papier n'étant pas transférables pour elle sur Internet, la collégienne apparaît désemparée face à la recherche d'information sur Internet.

William pointe également le rôle structurant d'éléments-clés de compréhension de l'information sur support papier, comme le sommaire ou l'index (William, A : I, 56).

Ce que tous ces élèves soulignent, c'est la familiarité qu'ils entretiennent avec le support papier, dont ils ont appris l'utilisation – dans le cadre scolaire – et qui dès lors les assure d'une démarche mémorisée en amont : *« C'est mieux d'aller dans les livres parce que là, tu peux chercher ce que tu veux exactement... Par exemple, tu trouves des chapitres avec des titres clairs, tout ça, tandis que sur Internet, on sait pas trop comment ça marche* [...] *Je préfère les livres, quoi, c'est plus facile, c'est plus clair »* (Sabrina, C : I, 40).

[108] Rappelons bien, pour éviter toute confusion, que nous ne considérons pas les élèves à travers le prisme du cadre expert/novice en recherche d'information, cadre auquel nous n'adhérons pas du tout. Lorsque nous parlons ici de « non-expert déclaré », nous soulignons bien le *sentiment d'expertise personnelle* que l'élève a décrit, et ne portons aucun jugement de valeur sur les pratiques du collégien concerné. Il s'agit de son ressenti personnel lié à l'évaluation qu'il fait de son expertise en matière de recherche d'information.

2.1.2. L'argumentaire de la confiance

Auparavant, les espaces documentaires mis à disposition de l'usager faisaient l'objet d'une validation documentaire en amont par le professionnel de l'information. Cette problématique de validation documentaire se trouve aujourd'hui complètement renversée avec Internet : c'est à l'usager que revient, en aval, la responsabilité de valider l'information, avec tous les risques et les difficultés qu'un tel cadre comporte (Serres, 2004).
Quelle confiance envers l'information les collégiens interrogés ont-ils en fonction des supports de recherche convoqués ?

2.1.2.1. La validité de l'information en question

Les élèves de 6ème n'érigent pas systématiquement le support papier en détenteur de la "vérité informationnelle". L'idée qu'il convient d'aller vérifier dans les livres ce qu'ils ont trouvé sur Internet, chère à leurs professeurs documentalistes, ne les effleure pas. Il n'y a pas dans leur esprit de "chaîne de validation" stricte, mais plutôt un aller-retour aléatoire entre les deux types de supports pour vérifier l'information. Valentin exprime très justement cette absence de hiérarchisation des supports en termes de sentiment de validité de l'information : *« Je fais plus confiance à Internet. Mais des fois, ça m'arrive de regarder sur Internet, et puis ensuite d'aller vérifier dans les livres si c'est la même chose »* (Valentin, A : I, 100).

Rares sont les élèves qui témoignent d'une conscience qu'une validation en amont a eu lieu pour les documents exploités sur support papier : *« Sur Internet, il y a des informations qui sont pas toujours vraies, parce que tout le monde il peut écrire dessus, tandis que dans les livres il y a pas tout le monde qui peut écrire, et donc ce qu'on trouve dans le livre, c'est plus vrai »*, dit Corentin, qui est l'un des seuls à être en mesure d'expliquer réellement la problématique de la validité de l'information selon les supports (Corentin, C : I, 74).
Sabrina, elle, semble ressentir cette problématique, davantage parce qu'elle perçoit une dichotomie entre les supports : *« Je vois bien que le dictionnaire, c'est plus sérieux. Il y a pas de pub, tout ça »* (Sabrina, C : I, 26).

D'autres – c'est la grande majorité des collégiens rencontrés – ont connaissance de la problématique de la validité de l'information sur Internet, mais cela ne les éloigne pas pour autant du support numérique, auquel ils recourent de manière préférentielle.

Gauthier, par exemple, admet qu'une plus grande confiance peut être accordée dans le support papier car l'auteur y est généralement connu, tandis que sur Internet il y a bien souvent absence de référent auctorial (Gauthier, A : I, 112). Toutefois le collégien, féru d'Internet déclaré, ne semble pas vouloir s'appesantir sur cet aspect quelque peu négatif, concluant rapidement : *« Mais bon, c'est pas non plus super gênant »* (Gauthier, A : I, 112).

De la même façon, utilisatrice modérée de l'outil numérique, Blandine n'est pas indifférente aux discours dénonçant l'absence de validité éventuelle de l'information sur Internet. Elle reconnaît que cette absence de validité pose problème au regard de la confiance souvent conférée à Internet : *« On va dire "oh sur Internet, ça va aller", et puis de temps en temps c'est faux »* (Blandine, A : I, 30). Mais l'adolescente ne préconise pas pour autant de délaisser la recherche sur Internet, elle mentionne simplement la nécessité de bien vérifier les informations recueillies sur Internet (Blandine, A : I, 34).

Ils sont nombreux, les collégiens interrogés lors de notre étude, à déclarer avoir davantage confiance dans le contenu informationnel du support papier (*« Les livres, ils ont été écrits par des écrivains »*, précise Marion, A : I, 72) que dans celui trouvé sur Internet (*« On sait pas par qui ça a été écrit »*, reconnaît Marion, A : I, 74). Mais dans leur grande majorité, ils ne voient pas là une raison de modifier leur comportement de recherche, leur rapport à Internet, et le recours préférentiel à l'outil de recherche numérique.

Seuls les non-experts déclarés semblent très sensibles aux discours entendus sur la production d'informations non validées sur Internet, et influencés par la connaissance de cette problématique.

Olivier exprime la crainte de se trouver de manière inconsciente face à des informations fausses. Il en tire une conclusion nette : *« Je comprends pas qu'on puisse faire des recherches dans un truc qui dit des trucs faux ! »* (Olivier, B : I, 110).

Marie est également très inquiète de ce problème de validité de l'information sur Internet, consciente que la responsabilité de la validation lui revient et qu'elle n'a pas nécessairement les connaissances et/ou les compétences pour exercer pleinement cette responsabilité : *« Si je fais une recherche, c'est que justement je ne connais pas le sujet, donc ça va être difficile pour moi de dire si l'information est juste ou pas... »* (Marie, B : II, 104).

2.1.2.2. Exhaustivité de l'information sur Internet

Pour Mathys, pas de doute : *« Quand t'es dans un livre, t'es pas sûr que tu vas trouver, alors que sur Internet, t'as beaucoup plus de chance de trouver, parce que tu as des millions de sites, et même des milliards... »* (Mathys, B : II, 50).
Cette sensation d'exhaustivité informationnelle sur Internet est importante chez les collégiens interrogés qui sont unanimement convaincus de cette dernière, et délaissent en conséquence le support papier.
Cette exhaustivité informationnelle est liée au sentiment d'être servi, personnellement, par la machine : *« Il y a des livres, on va tourner les pages et puis on va rien trouver, tandis qu'avec Internet, on a forcément une page qui va s'afficher pour nous »* (Giovanny, C : I, 90).

Sur Internet, l'information semble concentrée : *« Il y a plus d'informations sur Internet que dans les livres, tu dois avoir plusieurs livres sur l'Égypte pour pouvoir faire une recherche sur l'Égypte, par exemple, alors qu'avec Internet, il y a tout sur un seul site »* (Franz, A : I, 32).
Valentine exprime sa difficulté à se repérer dans l'univers foisonnant des livres. Elle trouve compliqué de repérer l'ouvrage qui correspond le mieux à sa recherche. Au contraire Internet lui donne l'impression de concentrer tout son besoin informationnel en un seul site, au caractère totalisant : *« Sur Internet, on met un site et on a tout, tout de suite »* (Valentine, B : I, 58). Ainsi Internet apparaît comme un outil pratique dans la mesure où il concentre les informations en un seul endroit, ne nécessitant pas un croisement des documents exploités. Dans la bouche de Laurène, Internet devient même un document totalisant, et non plus un support d'information, et elle compare ce document totalisant aux documents papiers : *« Internet, il n'y en a qu'un, c'est avec l'ordinateur, tandis que les livres, il y en a beaucoup, et on sait pas toujours lequel il faut prendre pour faire sa recherche »* (Laurène, B : I, 104).

Plus encore, non seulement Internet est totalisant mais il constitue aussi une sorte de corne d'abondance de l'information, là où le livre est vu comme un produit fini, non extensible : *« Il y a des noms qui sont pas forcément dans le dictionnaire, mais ils sont sur Internet, comme des noms propres par exemple. Ils sont pas tous dans le dictionnaire, parce qu'il y en a trop, alors que sur Internet on peut tout mettre »* (Romain, A : I, 68).

2.1.2.3. La sécurité garantie dans les livres

Comme tous les élèves de 6ème interrogés qui ont avoué être peu à l'aise avec Internet, Marie met en avant les "dangers d'Internet" : abondance de publicités, problème de virus informatiques... (Marie, B : I, 58-62). Et comme les autres élèves dans ce même cas, l'adhésion à ces discours de méfiance permet à la collégienne d'ériger le support papier en support de référence informationnelle, rassurant : *« Dans les livres, on n'a jamais ça ! »* (Marie, B : I, 62).
Céleste fait d'ailleurs longuement part des désagréments susceptibles de survenir avec l'utilisation du support numérique : elle énumère pêle-mêle l'inefficacité relative des contrôles parentaux, la difficulté connue à la maison pour installer Internet, le risque de virus (Céleste, B : I, 52-67).

En conséquence, le support papier apparaît rassurant, sécurisant même. Olivier est très réceptif au discours de méfiance vis-à-vis d'Internet tenu par sa mère, il en devient même un relais auprès de nous.
Plus encore, il fait part du sentiment de maîtrise ressenti lors d'une recherche sur support papier, et oppose cette sensation de maîtrise à l'impression de ne pas pouvoir cerner l'information sur Internet, de ne pas pouvoir en cadrer lui-même les contours : *« J'aime pas trop ça, le fait qu'on ne peut pas contrôler sur Internet, le livre, lui, tu l'ouvres, tu le fermes, tu décides de la page où tu vas, c'est mieux »* (Olivier, B : I, 124).

2.1.3. L'argumentaire du plaisir

La notion de plaisir apparaît centrale dans les discours tenus par les collégiens interrogés à propos de la recherche d'information. Celle-ci est évaluée certes en fonction de son efficacité ressentie, mais aussi en fonction du plaisir éprouvé lors de son processus.

2.1.3.1. Manipuler l'outil informatique

Avec Internet, la relation au document est profondément modifiée. Lors d'une recherche faisant appel à des documents papiers, l'usager est amené à apprivoiser peu à peu le document, à lier une sorte de relation physique avec ce document dont il analyse les contours,

les caractéristiques, effectue des hypothèses quant à son contenu. Avec le document numérique, l'usager entretient une relation technique avec l'environnement de travail (la souris, le clavier, l'interface et ses modalités de fonctionnement). La relation, de physique et analytique, devient physique, technique et exploratoire.

C'est la dimension manipulatoire de la relation au document numérique qui procure du plaisir aux jeunes interrogés.

Manon préfère faire des recherches sur Internet plutôt que dans des livres justement par plaisir de manipuler un ordinateur : *« C'est bien de taper »*, dit-elle (Manon, A : I, 70). Gauthier (A : I, 52) et Valentine (B : I, 52) notamment confirment ce plaisir d'un rapport empirique à l'outil.

Cette relation technique est aussi la possibilité pour les élèves d'avoir l'impression d'agir pleinement lors d'une recherche d'information, d'être tout à fait actifs par le fait de manipuler. Steven explique ainsi qu'il n'apprécie pas la fixité corporelle imposée selon lui par le support papier. Au contraire, lui qui aime *« bouger, taper sur l'ordinateur, toucher la souris »* apprécie particulièrement la recherche sur Internet (Steven, A : I, 74).

Les élèves éprouvant des difficultés à manipuler l'ordinateur sont nombreux à préférer la recherche sur Internet, précisément parce que cette activité les oblige à se familiariser avec l'outil. C'est ainsi dans un souci de progresser dans son appréhension manipulatoire de l'outil lui-même que Julien préfère recourir à Internet pour faire ses recherches (Julien, A : I, 50).

2.1.3.2. Confort et flânerie dans les livres

Rares ont été les élèves rencontrés qui, à l'instar de Marie et Olivier, donnent la primeur à la recherche dans les livres au détriment de la recherche sur Internet. Pour ces élèves, une corrélation peut être faite entre le plaisir de lire, de se réfugier de manière solitaire dans l'acte de lire, et la primauté accordée à la recherche papier.

Certains élèves soulignent pourtant la fatigabilité de la lecture sur écran. Beaucoup se plaignent d'avoir mal aux yeux face à l'écran, d'avoir du mal à voir les différents signes, voire même pour certains, au bout d'une heure de recherche, de ressentir des douleurs corporelles (mal de coup, mal de dos) *« Ça fait mal aux yeux, ça pique très vite »* (Marie, B : I, 96).

Ce paramètre n'est pas à négliger : tout le corps est engagé dans la lecture d'écran, plus encore quand dans le cadre d'une lecture papier, et la souffrance du corps a tendance à engendrer chez le jeune lecteur une perte d'attention, ou en tout cas un déplacement de son attention, du contenu informationnel à "l'expression" de son corps.

Éprouvée physiquement par la luminosité de l'écran qui lui provoque rapidement des douleurs aux yeux, Céleste préfère dès lors la lecture traditionnelle sur papier, jugée plus confortable (Céleste, B : I, 106-108).

Au-delà du confort procuré par la recherche d'information sur support papier, certains élèves soulignent le plaisir également ressenti par le fait de "prendre son temps" lors d'une recherche dans les livres.

Pour Soumia, la recherche sur Internet est un recours nécessaire dans le cas où la recherche dans les livres n'aurait pas porté ses fruits. Elle préfère en effet *« le rapport au livre »* (Soumia, C : I, 68) qui semble lui procurer davantage de plaisir, de confort, mais aussi de sérénité : « [Sur Internet] *il faut cliquer, aller vite, il y a plein de trucs qui s'affichent, même quand on veut pas les voir, c'est pas du tout pareil. Tandis que dans les livres, on ouvre une page, on a le temps de la découvrir, de regarder les images, de feuilleter, tout ça. C'est vraiment différent »* (Soumia, C : I, 72).

Marion fait part de ce même attachement au rapport physique entretenu avec le support papier : *« J'aime bien toucher les livres, tourner les pages, regarder les images »*, confie-t-elle (Marion, A : I, 70).

Cependant Marion trouve la recherche sur Internet bien plus rapide : *« On peut trouver tout de suite ce qu'on veut* [sur Internet], *alors que dans les livres on trouve pas tout de suite »* (Marion, A : I, 70).

Certains élèves plébiscitent le livre lorsqu'il s'agit davantage de flâner que de mener une recherche dans un temps optimal. Les propos de Mélissa reflètent bien cet apparentement de la recherche dans les livres à une flânerie, sans objectif d'efficacité : *« Sur Internet, tu trouves facilement, tu y vas, tu tapes ce que tu cherches et tu trouves, alors que dans les livres, tu cherches vraiment, tu passes du temps, mais c'est du bon temps que tu passes parce que c'est agréable ! »* (Mélissa, C : I, 76).

L'on note que la recherche d'information dans les livres est vue ici de manière positive en ce qu'elle procure comme plaisir de profiter d'un support qui demande un temps

d'apprivoisement. Mais, plus encore, derrière ces discours se profile l'imaginaire d'une recherche d'information sur Internet facile, sans efforts à fournir, et rapide.
Nous retenons également par ces propos un déplacement des intentions de la part de ces élèves précis : le livre est utilisé pour la détente, le plaisir ; Internet davantage pour la recherche d'information, à des fins d'efficacité immédiate, de rentabilité temporelle, pourrait-on dire.

2.2. Du côté des professeurs documentalistes

Le discours des professeurs documentalistes quant aux supports de recherche est rigoureusement différent de celui des élèves. Si ceux-ci apparaissent partagés sur certains éléments, notamment en fonction de leur sentiment d'expertise personnelle, les professeurs documentalistes ont un discours strictement identique sur les supports de recherche, employant même parfois les mêmes termes pour désigner un état de fait.

2.2.1. Une « culture livresque »[109]

Les professeurs documentalistes interrogés revendiquent en des termes forts une *« culture livresque »* (Pr-Doc C : I, 56), une *« culture du livre »* (Pr-Doc B : I, 48). Le terme de *« culture »* est très significatif, car il met en avant l'idée de valeurs à partager pour appartenir à un groupe social identifié et identifiable.
Notons une fois de plus qu'il est particulièrement difficile de saisir dans les discours des professeurs documentalistes ce qui relève de leur jugement personnel, en tant qu'individu social usager d'Internet, et ce qui relève davantage du jugement du professionnel confronté à des usagers adolescents d'Internet.

2.2.1.1. Des modes d'accès connus et transférables

Pour justifier la préconisation de recourir aux livres pour la recherche, plutôt qu'à Internet, Pr-Doc B emploie le même argumentaire de l'immédiateté que les élèves, mais de

[109] Pr-Doc C : I, 56.

manière radicalement opposée : *« C'est pas intéressant de prendre trois heures à trouver une bonne information sur Internet, si on a des livres à disposition sur le même sujet »* (Pr-Doc B : II, 72)[110]. Pr-Doc C est du même avis : elle explique aux élèves, lorsqu'ils viennent faire des recherches au CDI, que le livre présente des clés d'accès (sommaire, index, lexique), facilitant son exploitation rapide. Pr-Doc A insiste beaucoup, dans les formations documentaires qu'il met en place, sur l'identification systématique des clés d'accès au livre documentaire pour enjoindre les élèves à réinvestir ces modes d'accès lors de recherches ultérieures. Pr-Doc B fait d'ailleurs à ce propos part d'une conviction intime : *« Je sais pertinemment que dans un livre, ce sera plus facile, il y a des éléments repérables dans tous les livres, ça existe pas sur Internet »* (Pr-Doc B : I, 48). Les modes d'accès au livre documentaire apparaissent donc transférables d'un livre documentaire à un autre ; une transférabilité qu'Internet ne permet pas, connu au contraire pour ses interfaces mouvantes et diversifiées.

2.2.1.2. Une profondeur de la recherche

Outre le transfert de modes d'accès connus, les professeurs documentalistes interrogés pointent la superficialité de la recherche à laquelle conduit selon eux le support numérique.
Ainsi là où les élèves sont enthousiastes devant le puits d'informations que constitue Internet, Pr-Doc C est plus nuancée, et exprime surtout l'idée d'une recherche non aboutie avec le support numérique : *« J'aurai toujours l'impression d'aller beaucoup plus en profondeur et beaucoup plus au cœur du sujet dans un livre, avec une grille de lecture que j'ai toujours à l'esprit, qui reste la même* [...] *Cette grille, pour moi, elle fonctionne pour tous les livres, pas pour Internet. J'attendrai et j'aurai toujours l'impression de trouver plus dans une recherche livresque que dans une recherche Internet »* (Pr-Doc C : I, 56). Pareillement Pr-Doc B évoque *« des recherches très superficielles »* (Pr-Doc B : I, 52) effectuées sur Internet. Soulignons qu'elle qualifie de *« superficielles »* les recherches sur Internet menées par les élèves, et non les siennes propres. On voit ici combien démêler le jugement personnel et le jugement professionnel est complexe, voire impossible.

[110] Céleste, de son côté, dit : *« C'est plus facile* [d'utiliser Internet] *pour ne pas aller chercher pendant deux heures un livre sur un sujet »* (Céleste, B : I, 08).

2.2.2. Un « réflexe Internet »[111]

Il ne faudrait pas croire pour autant que les professeurs documentalistes interrogés adoptent un discours négatif sur Internet lorsque nous parvenons à les faire s'exprimer sur leurs pratiques personnelles de l'outil numérique. Bien qu'ils affirment avoir une *« culture livresque »* (Pr-Doc C : I, 56), ils s'accordent tous pour parler d'une *« réflexe Internet »* : *« Moi j'ai le réflexe Internet au quotidien pour plein de choses ! »*, reconnaît d'emblée Pr-Doc B (Pr-Doc B : I, 08). Pr-Doc A confirme : *«* [Internet] *c'est un réflexe pour la recherche d'info »* (Pr-Doc A : I, 14), alors que Pr-Doc C raconte combien elle recourt de manière quotidienne à Internet, parlant elle aussi de *« réflexe »* (Pr-Doc C : I, 20).

2.2.2.1. Une exploration à portée de main

Les trois professionnels se réjouissent des potentialités de découvertes offertes par Internet, et ce en des termes très élogieux sur l'outil numérique :

« J'aime faire des recherches sur Internet, c'est une exploration infinie d'informations, que tu transformes en connaissances, sans même parfois t'en rendre compte » (Pr-Doc C : I, 38).

« Internet, c'est quand même génial pour la recherche d'info : tu as plein de chemins à explorer en quelque sorte, en ça faut l'avouer, c'est plus riche qu'un livre sur un sujet déterminé... » (Pr-Doc A : I, 20).

« Internet [...] *je l'utilise pour plein de choses, et aussi juste pour découvrir des trucs sur un sujet qui m'intéresse, tu vois. La dernière fois, j'ai passé un temps fou parce que je suis tombée sur un symbaloo sur la presse en ligne... Je te dis pas le temps que j'ai passé à regarder ça, c'était super intéressant ! »* (Pr-Doc B : I, 16).

Le vocabulaire employé est ici très positif : *« exploration infinie »*, *« génial »*, *« plein de chemins à explorer »*, *« plus riche »*, *« super intéressant »*. Les professionnels s'enthousiasment pour un outil de recherche qui leur paraît enrichissant pour leur culture personnelle, et qui leur donne satisfaction dans cette possibilité offerte d'*« explorer »* des univers en nombre infini. Un argumentaire de la facilité est également déployé lorsque Pr-Doc C parle d'une transformation par le sujet internaute d'informations en connaissances, par un processus quasiment inconscient.

[111] Pr-Doc B : I, 08.

2.2.2.2. Un esprit critique toujours en éveil

Toutefois les professeurs documentalistes apparaissent prudents quant à cette possibilité d'exploiter les richesses de l'outil de recherche numérique. Unanimement ils pointent la vigilance à laquelle contraint de manière constante la recherche sur Internet.

Pr-Doc A et Pr-Doc C soulignent un esprit critique toujours en éveil de leur part lorsqu'ils effectuent une recherche sur Internet : *« Le problème, avec Internet, c'est cette question de fiabilité de l'info, tu vois. Pour moi c'est un vrai problème, et quand je fais une recherche sur le net, j'y pense tout le temps »* (Pr-Doc A : I, 62). Si Pr-Doc A dit *« tout le temps »* se préoccuper de la fiabilité informationnelle sur Internet, Pr-Doc C reconnaît *« avoir ça présent à l'esprit »* et être dès lors contrainte *« de passer énormément de temps pour trouver l'information pertinente, indépendante... »* (Pr-Doc C : I, 58). La professeure documentaliste du collège C oppose cette vigilance liée à la recherche sur Internet à la sérénité ressentie lors d'une *« recherche livresque »* : *« Faire une recherche sur Internet, ça t'oblige à jamais baisser la garde, finalement »*, déclare-t-elle (Pr-Doc C : I, 58).

Pr-Doc B ne manque pas non plus d'évoquer cette problématique spécifique, selon les professionnels interrogés, à la recherche numérique. Toutefois, comme souvent dans les entretiens avec elle, on sent un glissement net entre son discours en lien avec ses pratiques personnelles et le discours éducatif qu'elle adopte en pensant aux élèves : *« Je suis armée quand même face à Internet, je connais, je pratique avec esprit critique, tu vois. Je sais que toutes les infos sont pas bonnes sur le net, je sais qu'il y a des pièges, je ne suis pas une exploratrice naïve du web. »* (Pr-Doc B : I, 62). L'enseignante effectue une distinction entre cet *« esprit critique »* dont elle fait preuve, grâce à la force de son expertise (elle se définit *« armée »* face aux problématiques numériques), et cette exploration *« naïve du web »*, qui est, dans sa bouche, celle qui caractérise les comportements de recherche des collégiens.

Chapitre 2

Une relation de connivence avec l'outil de recherche

« Dans la mesure où l'action technique, comme toute action humaine, ne peut pas exister sans prendre une forme symbolique, on ne peut ni concevoir ni utiliser une technique sans se la représenter » (Flichy, 2001b : 71).
Pourtant, avec Antoine Picon, Patrice Flichy s'accorde pour noter qu'en France l'histoire et la sociologie des techniques ont montré jusqu'ici peu d'intérêt pour la dimension de l'imaginaire. Les deux auteurs attribuent cet état de fait à une « attitude française », qui, selon eux, laisserait systématiquement de côté « tout ce qui ne tombe pas immédiatement sous le sens ou paraît moins solide que les dispositifs matériels et les faits socio-économiques » (Flichy, Picon, 2001 : 09-10).

L'étude des discours tenus par les professeurs documentalistes et les élèves constituant notre échantillon est riche d'enseignements pour nous, dévoilant l'imaginaire de l'outil de recherche, lequel éclaire les pratiques formelles et non formelles des uns et des autres. Les discours des acteurs interrogés témoignent d'une relation de connivence avec l'outil de recherche, qui a intégré leurs habitudes informationnelles.
Référons nous à John Dewey, pour qui l'habitude est un concept absolument central, considéré comme le ressort principal de l'action humaine. Selon le philosophe pragmatiste, l'habitude est « ce type d'activité humaine qui est influencée par une activité antérieure, et en ce sens acquise ; qui contient en elle-même un certain ordonnancement ou organisation d'éléments subordonnés de l'action ; qui est projective, qualitativement dynamique et prête à se manifester ouvertement ; et qui est opératoire sous une forme atténuée même si elle n'est

pas l'activité manifestement dominante » (Dewey, John. *Human nature and conduct*, 1922 : 31. Cité par Garreta, 2002 : 139).

Il est donc très instructif, dans le cadre de notre recherche, de repérer les discours tenus par les professeurs documentalistes et les collégiens interrogés à propos de l'outil de recherche. Sans surprise, deux outils de recherche sont cités de manière unanime : le moteur de recherche *Google* et l'encyclopédie collaborative *Wikipédia*. Nous ne souhaitons pas discuter de cette hégémonie – là n'est pas notre préoccupation de recherche – mais comprendre les raisons d'un tel plébiscite, et poser de manière sous-jacente la problématique de l'outil de recherche "idéal" (Section 1). Précisons que c'est à dessein que nous n'avons pas souhaité séparer ici l'argumentaire déployé par les professeurs documentalistes de celui tenu par les élèves de 6ème, car un parallélisme flagrant peut être constaté entre les propos tenus par ces acteurs ; parallélisme qu'il nous paraît essentiel ici de démontrer, dans la mesure où nous nous attachons à interroger les pratiques non formelles de ces individus sociaux.

En outre, au-delà des discours, les pratiques non formelles développées par les élèves sont une source d'informations fructueuse pour le chercheur, en ce qu'elles mettent à jour un imaginaire de la connivence avec l'outil de recherche. La pratique de formulation de la recherche est à ce titre tout à fait significative (Section 2).

1. Discours sur l'outil de recherche

À travers leurs discours, les professionnels et élèves de 6ème composant notre échantillon font part de leur imaginaire sur les outils de recherche qu'ils ont l'habitude d'utiliser sur Internet. Ils expriment un jugement qui est fortement teinté de discours sociaux à ce sujet.

1.1. Des outils plébiscités

Les outils de recherche évoqués par les interrogés sont fortement plébiscités par ces derniers, qui ne manquent pas d'en effectuer la louange. On remarque que cette utilisation est

exclusive, les usagers ne diversifient pas les outils de recherche auxquels ils recourent sur Internet.

1.1.1. Une exclusivité contrainte pour beaucoup d'élèves

Cette exclusivité semble néanmoins contrainte pour les élèves, qui reconnaissent au premier abord ne pas avoir l'occasion, pour diverses raisons, d'user d'un autre outil de recherche. Plus précisément, trois facteurs concourent à l'élaboration de cette exclusivité contrainte d'utilisation.

1.1.1.1. Une interface imposée

Nombreux sont les élèves de 6ème interrogés qui expliquent utiliser *Google* exclusivement comme outil de recherche. Pourquoi ?
« Parce que c'est le premier truc sur lequel je tombe quand je vais sur Internet » (Valentin, A : I, 44) ;
« C'est la page qui arrive quand je vais sur le Web » (Alexandre, B : I, 24) ;
« C'est le premier truc qui s'affiche quand j'allume Internet à la maison » (Camille, C : I, 50).

L'équipement informatique à domicile est ainsi souvent configuré de manière à accéder directement à la page d'accueil de *Google*. La navigation passe alors de manière systématique par ce moteur de recherche. Les adolescents n'effectuent pas là un choix d'outil, mais subissent l'installation du dispositif informatique à domicile, et agissent dans le cadre d'une interface imposée.

1.1.1.2. « Je ne connais que ça »[112]

Outre l'interface imposée, qui constitue un premier facteur expliquant l'exclusivité d'utilisation d'un outil de recherche, nous avons relevé un deuxième facteur, avoué par nombre d'interrogés, à la manière de Claire et Steven : *« Pour l'instant, je ne connais que ça »* (Claire, B : I, 24), *« C'est le seul que je connais »* (Steven, A : I, 48).

[112] Claire, B : I, 24.

Cette absence de connaissance d'un autre moteur de recherche est jugée *« embêtant*[e] » par Pr-Doc A, qui trouverait souhaitable que les élèves connaissent d'autres outils afin de diversifier leurs pratiques, mais le professeur documentaliste tempère : *« C'est pas dramatique non plus ! »* (Pr-Doc A : I, 48).
Les collégiens eux-mêmes regrettent cette absence de choix à laquelle ils sont confrontés. Claire reconnaît que ce choix par défaut lui pose problème : *« Pour dire qu'on aime un parfum de glace, il faut en connaître plusieurs, pour dire « je préfère celui-là », « j'aime moins celui-là ». Là, je peux pas faire ça, je n'ai aucune idée de ce qu'il y a d'autres, si même il y en a d'autres. Alors, je peux pas dire de mal de* Google*, c'est sûr, mais en même temps je dis du bien sans pouvoir comparer »* (Claire, B : I, 32).

Pour d'autres, encore, cette exclusivité contrainte, liée à une méconnaissance d'autres moteurs de recherche, conduit à entretenir une représentation erronée des potentialités de recherche.
Ainsi Blandine utilise exclusivement *Google* pour faire ses recherches sur Internet. Et pour cause : *« On n'a que ça à la maison, je crois »* (Blandine, A : I, 40). Comme Samantha (*« Moi, j'ai que* Google *! »*, C : I, 38) et Clément (*« Il n'y a que ça chez moi pour faire des recherches »*, C : I, 34), la collégienne est convaincue de l'existence unique d'un moteur de recherche, puisqu'il lui semble que seul cet outil lui est accessible à domicile.

1.1.1.3. Une hypervalorisation

Si Mathys affirme que *Google* est *«* [son] *moteur de recherche préféré »*, c'est parce qu'il en a testé d'autres (Mathys, B : I, 59). Il est le seul collégien interrogé qui nous a fait part d'une démarche spontanée et volontaire de découverte de plusieurs moteurs de recherche. Il a essayé plusieurs outils, mais il les juge *« pas terribles : j'aime pas les couleurs, et je trouve moins bien avec les autres »* (Mathys, B : I, 61). Sa préférence va donc à *Google*, installé en page d'accueil sur son ordinateur personnel.
De la même manière, Pr-Doc A utilise le plus souvent *Google* pour faire ses recherches sur Internet, parce qu'à ses yeux *« c'est le plus puissant »* moteur de recherche existant (Pr-Doc A : I, 32). Pour justifier cette qualification, il s'appuie sur sa connaissance des potentialités du moteur de recherche, notamment l'utilisation multiple d'opérateurs permise avec *Google*, et la recherche par URL (Pr-Doc A : I, 34). Le professionnel témoigne toutefois d'une pleine

conscience de ce qu'il nomme *« une aberration »*, à savoir la gestion de la pertinence des réponses sur *Google* (Pr-Doc A : I, 34).

Les cas de Mathys et de Pr-Doc A apparaissent cependant isolés, au regard de l'ensemble de notre échantillon d'analyse. En effet, la grande majorité des interrogés plébiscitent le moteur de recherche *Google*, s'adonnant à une hypervalorisation de ce dernier, sans pour autant s'appuyer sur des éléments de comparaison pour justifier ce plébiscite.
« Pour moi, c'est le meilleur », assène Vincent (Vincent, C : I, 60). Olivia, quant à elle, justifie son recours systématique à *Google* pour effectuer ses recherches par le fait que cet outil est à ses yeux *« le plus simple »* (Olivia, A : I, 48). L'emploi du superlatif absolu témoigne du haut degré de qualité attribué par la collégienne au moteur de recherche. Mais cet emploi peut également soulever une interrogation paradoxale : comment Olivia peut-elle avancer une telle affirmation alors qu'elle n'a jamais utilisé un autre moteur de recherche que *Google*, donc jamais pu faire de comparaison ? Nous avons pu relever cette contradiction dans bon nombre d'entretiens menés avec les élèves de 6ème interrogés.

La problématique du moteur de recherche "idéal" apparaît en filigrane des propos tenus par les collégiens.
Beaucoup semblent convaincus que *Google* tend à se rapprocher de la perfection, et en ce sens ne parviennent pas à imaginer que cet outil fasse l'objet d'une amélioration. Et pour cause : *« Je le trouve déjà fort, moi ! »* (Florian, C : I, 54). L'admiration éprouvée par Florian pour le moteur de recherche est telle qu'il confère d'ailleurs à l'outil un caractère quasi-humain : *« Google, c'est quand même super rapide, et puis il y a plein de choses, il connaît plein de choses, c'est impressionnant quand même ! »* (Florian, C : I, 58).
Devant tant de qualités, et d'efficacité ressentie, difficile donc pour les jeunes utilisateurs de *Google* d'en envisager une amélioration.

Certains se risquent néanmoins à proposer une amélioration du moteur de recherche.
C'est le cas de Loïc, dont la réponse en dit long sur son imaginaire de l'outil et de la recherche d'information sur Internet : *« Ce qu'il faudrait faire, c'est que sur* Google, *tout ce que les gens disent, ce soit des choses vraies, qu'on enlève les choses fausses que des gens mettent, ça serait bien. Enlever aussi les choses qui ne sont pas en rapport avec ce qu'on a tapé »* (Loïc, B : II, 64).

De la même façon, Marion déplore les multiples propositions de pages émanant de *Google*. Elle souhaiterait que lui soit d'emblée indiqué *« le bon site, celui dont on a besoin pour son travail »* (Marion, A : I, 34). Mélissa (collège C) et Gauthier (collège A) énoncent le même souhait.

Nous voyons qu'est ici demandée à la machine une capacité de traitement de l'information qui est propre à l'intelligence humaine, seule capable d'évaluer l'adéquation entre l'information présentée et son besoin personnel d'information. *Google* paraît tellement efficace et "humain" aux collégiens que ceux-ci en viennent à exiger de cet outil une capacité qui leur est propre.

1.1.2. Un plébiscite argumenté

Si au premier abord le plébiscite de certains outils de recherche ne fait pas l'objet d'une argumentation en bonne et due forme par les collégiens, ne serait-ce que par absence de possibilité de comparaison, d'aucuns attribuent ensuite, en guide de justification d'utilisation, des critères qualitatifs déterminés à ces outils. Les professeurs documentalistes argumentent aussi leur utilisation de l'outil de recherche numérique.

1.1.2.1. Sobriété

Comme le remarque Brigitte Simonnot, l'interface de la page d'accueil de *Google* place d'emblée la recherche d'information comme service-phare de la société (Simonnot, 2008a). Selon John Batelle, d'ailleurs, les fondateurs de *Google Inc.* ont longtemps défendu avec force le principe d'une interface pure et simple du moteur, qui ne soit pas envahie par la publicité (Battelle, 2006).

Dans les faits, cette sobriété apparente de *Google* semble constituer son point fort. Parmi les interrogés, seul Thomas émet une réserve quant à l'interface du moteur de recherche, dont il déplore le ton homogène blanc, et le caractère bicolore des écritures qui rendent la présentation générale *« un peu triste »* à son goût (Thomas, B : I, 40-43). Au contraire, tous les autres interrogés louent la lisibilité de l'interface du moteur de recherche, laquelle donne lieu à une interprétation : *« J'aime bien, ça fait sérieux »*, nous confie Alexandre (B, n.o. 11/05/2008). La sobriété signe de "sérieux", voilà l'interprétation que les collégiens font de cette interface dépouillée : *«* Google*, il y a plus d'informations que* Yahoo *parce que* Yahoo,

c'est beaucoup de publicités. Google*, c'est sérieux, ça se voit à l'écran, il est tout blanc »*, remarque Florian (Florian, C : II, 62), effectuant donc une corrélation entre l'interface graphique et la qualité du contenu informationnel.[113]

Pr-Doc C apprécie pareillement la sobriété de l'interface de *Google* ; elle n'effectue cependant pas la même interprétation que les élèves, mais reconnaît que cette sobriété contribue à un confort de lecture et de recherche : *« J'apprécie énormément de pas avoir tous ces éléments parasites qui viennent gêner et déconcentrer »* (Pr-Doc C : I, 50).

1.1.2.2. Exhaustivité

Outre sa sobriété, le moteur de recherche *Google* est apprécié par les interrogés pour l'exhaustivité informationnelle dont il fait preuve.

Pour affirmer cette exhaustivité, Alexandre se fie à trois éléments : premièrement *«* Google*, ça a l'air complet »*, deuxièmement ses parents eux-mêmes utilisent le moteur de recherche français, troisièmement l'outil est facile d'utilisation (*« Il suffit de cliquer sur "Rechercher", et voilà c'est bon »* ; Alexandre, B : I, 28). Si l'on retrouve dans cet argumentaire le caractère "magique" de la recherche d'information, l'on voit surtout combien les choix graphiques impactent sur la conception de l'outil et les représentations mentales développées quant à la recherche sur Internet.

Même Olivier, pourtant rétif à la recherche d'information sur Internet, déléguant cette tâche à sa sœur aînée, explique : *« Je sais que ça* [Google] *donne les réponses aux questions que je donne à ma sœur »* (Olivier, B : I, 76).

L'abondance de "choix" de réponses dans *Google* est pour Clément une qualité, qui garantit à ses yeux systématiquement l'aboutissement de ses recherches (Clément, C : I, 36-38). Cette impression est renforcée par les différents onglets de recherche, que nombre d'élèves énumèrent (web, images, vidéos...). Dès lors, pour Laura, *Google « peut servir à tout* [...] *: si je veux chercher des photos, il y aura, si je veux chercher des documentaires, il y aura, si je veux chercher des gens qui donnent leur avis, il y aura »* (Laura, C : I, 26). On notera dans ces propos de Laura la présence également d'un futur de l'indicatif, qui ne souffre pas d'incertitude.

[113] Nous serions tentée d'ajouter ici que le "sérieux" apprécié et reconnu ici est également la ressemblance avec la page d'un livre, d'un cahier, etc.

1.1.2.3. Habitude et complicité

A la sobriété et l'exhaustivité s'ajoutent, dans l'argumentaire développé par les interrogés pour expliquer le plébiscite du moteur de recherche *Google*, l'habitude.
« Je me suis habituée à ce système-là ! », reconnaît Céleste (Céleste, B : I, 102).
« Je le connais, c'est bien », affirme Arthur (Arthur, B : II, 86).
Comme les élèves interrogés, Pr-Doc B explique le recours à *Google* par un habitus constitué au fil des années ; elle assimile d'ailleurs cette habitude à un *« réflexe »* (Pr-Doc B : I, 28), terme fort significatif.

Cette habitude confine à la connivence, voire à la complicité, si l'on en juge par les propos des élèves, souvent marqués d'affectivité.
Lorsqu'il évoque *Google*, Romain s'adonne à une description qui s'apparente à celle d'une relation humaine amicale : *« J'ai plus confiance avec* Google, confie l'adolescent [...] *parce que j'ai l'habitude d'être avec »* (Romain, A : I, 32-34). Il y a, dans l'emploi de l'expression *« être avec »*, une gradation à noter : de l'habitude d'utiliser un outil, d'être habitué à son interface et ses fonctionnalités, un glissement sensible est ici opéré vers une habitude teintée d'affect, ayant trait à la présence de "quelqu'un" qui rassure.

Plus encore qu'une habitude affective, une véritable complicité est décrite par les usagers.
Google, et les moteurs de recherche en général, ont selon Brigitte Simonnot transformé radicalement la perception de la recherche d'information chez les usagers, qui ne voient plus celle-ci comme complexe et anxiogène. Au contraire, le « jouer à chercher » s'est imposé (Simonnot, 2008a : 107).
En effet, Raphael déclare avec un enthousiasme non dissimulé : *« Je m'amuse avec* Google *»* (Raphael, B : I, 64). Et d'ajouter : *«* Google, *tu lui poses des questions, il va te répondre, toujours, quel que soit ce que t'as demandé. Alors, même quand je sais pas trop quoi faire, je tape des sujets comme ça, ou alors des noms, et je vois ce que* Google, *il me répond* [...]. *C'est rigolo qu'il donne toujours une réponse »* (Raphael, B : I, 66).
Romain fait aussi part de ce "jeu" avec le moteur de recherche : *« Je pose des colles à* Google, *style "Chiche, essaie de trouver ça !", et puis il trouve, vite et bien, j'adore ! »* (Romain, A : II, 50).

Cette habitude et ce plaisir lié à la sensation de complicité avec le moteur de recherche conduisent les élèves à ne pas envisager que celui-ci subisse des modifications, quelles qu'elles soient.

Céleste, notamment, ne voit pas comment le moteur de recherche pourrait être amélioré : *« Pour les jours de fête, il y a même les* o *qui changent. Par exemple, pour Pâques, au lieu d'avoir deux* o *y avait deux œufs de Pâques. C'est bien, ça, c'est rigolo »* (Céleste ; B : I, 106). Cette réponse illustre à la fois l'importance de l'aspect graphique de l'outil utilisé, mais aussi le rapport de connivence entretenu avec l'outil. Par les changements d'interface liés à des événements qui rythment l'existence, *Google* entre dans l'intimité des adolescents et accompagne les moments de la vie.

Plus encore, des modifications apportées au moteur de recherche ne sont pas souhaitables pour beaucoup d'interrogés, qui craignent dans un tel cas de rompre le lien de connivence qu'ils entretiennent avec l'outil.

« Pour tout vous dire, j'aimerais pas trop qu'on le change parce que moi, je l'aime bien comme ça, il me va, et puis je le connais bien comme ça », prévient William (William, A : I, 42). Comme William, Manon ne souhaite pas que *Google* soit modifié, même si c'est en vue d'une éventuelle amélioration : *« Oh, moi, je l'aime bien comme ça !... Je veux pas que ça change, parce qu'en plus je suis habituée à* Google *comme ça, et il est très bien comme ça ! »* (Manon, A : I, 44).

Modifier l'outil, dans son interface et ses fonctionnalités, c'est pour les élèves interrogés être contraints de s'habituer à un nouveau fonctionnement, et cela les dérange profondément : *« En fait, Google, je l'aime bien comme il est, je suis pas sûr que j'aimerais qu'on le fasse différent, parce qu'il faudrait que je me r-habitue à lui, et c'est pas drôle, ça... »* (Arthur, C : I, 6-) ; *« Si on le change, si on l'améliore comme vous dîtes, ça veut dire qu'il va falloir que je m'habitue à un truc nouveau... j'en ai pas forcément envie ! »* (Giovanny, C : I, 48).

L'on voit déjà, à travers ces propos, combien la relation avec le moteur de recherche sur laquelle les professeurs documentalistes tentent d'intervenir, au sein du CDI et par le biais des formations à Internet, est chargée d'affectivité.

1.2. Des outils légitimés

Les outils de recherche plébiscités par les acteurs interrogés font l'objet d'une légitimation sociale qui ne manque pas d'influer sur les pratiques et les représentations développées.

1.2.1. Dans la sphère non formelle, une pratique évidente pour tous

Dans la sphère non formelle, essentiellement le cadre familial, la pratique de ces outils de recherche apparaît évidente pour tout un chacun, puisque répandue et publicisée par les pairs ou familiers.

1.2.1.1. Légitimation sociale et impact de l'affiliation

Si Marion recourt à *Google* pour faire ses recherches, c'est parce que sa sœur aînée aussi utilise l'outil systématiquement : *« Si elle y va, c'est que c'est bien »*, affirme la collégienne (Marion, A : I, 30). De la même manière, c'est sur les conseils de leurs sœurs aînées que Steven (collège A) et Claire (collège B) exploitent le moteur de recherche français (Steven, A : I, 14 ; Claire, B : I, 26). Chez Manon, l'utilisation de *Google* est conseillée par les parents : *« Mon père et ma mère, ils disent qu'il faut aller sur* Google, *il y a beaucoup de choses »* (Manon, A : I, 38).
L'outil est ainsi conseillé par l'entourage des élèves, ce qui provoque un effet incontestable de légitimation de l'outil, et, partant, d'adhésion. Le propos d'Arthur témoigne de cette affiliation, qui correspond à une pratique socialement répandue : *« Partout, chez moi, mes sœurs, les copains, à l'école, on parle de* Google, *donc voilà, pourquoi pas moi aussi ?! »* (Arthur, B : I, 60).
L'utilisation du moteur de recherche a également été conseillée à Pr-Doc C, par une formatrice lors d'un stage professionnel : *« Elle a dit* [...] *"faut prendre Google", eh bien j'ai pris* Google *»* (Pr-Doc C : I, 42).

L'aura sociale de *Google* influence de manière déterminante le choix des acteurs interrogés, principalement des collégiens qui voient dans l'utilisation importante – sur le plan

quantitatif – du moteur de recherche une caution qualitative, une forme de légitimation de leur pratique personnelle de l'outil.

Ainsi, *« parce que c'est le meilleur moteur de recherche »*, Gauthier utilise *Google* pour effectuer ses recherches sur Internet. Il justifie cette qualification de l'outil par l'image sociale qui en est véhiculée : *« C'est très connu... Pour moi, tout le monde, il utilise ça, tout le monde quand il veut faire une recherche, il passe par là »* (Gauthier, A : I, 30-34).

Au collège C, Océane avance le même argument pour expliquer son recours à *Google* : *« Tout le monde, il utilise* Google [...] *C'est connu... C'est le site qu'on va le plus souvent pour rechercher des choses, et pour trouver »* (Océane, C : I, 66-68).

De la même manière, Mélissa justifie l'utilisation de l'encyclopédie collaborative *Wikipédia* par la popularité que cet outil connaît dans les pratiques de recherche : *« Wikipédia, c'est un site où est-ce que tout le monde va... Donc, on met des informations intéressantes dedans »* (Mélissa, C : I, 48). Il y a ici corrélation spontanée (*« donc »*) entre la popularité de l'encyclopédie collaborative et la qualité de son contenu informationnel.

Lors d'une recherche menée au CDI, portant sur le peintre Kandinsky, Soulimane tape, dans la barre de recherche, « wikipédia » :

AC : *« Pourquoi ?*

Soulimane : *Parce que y a tout dans Wikipédia.*

AC : *Comment tu le sais ?*

Soulimane : *Ben, tout le monde le sait ! »* (C, n.o. 17/11/2009).

En concluant ainsi l'échange, Soulimane impose la *doxa*, et l'érige en argument incontestable par autrui. L'évidence de la légitimité de l'outil utilisé est telle qu'il en devient surprenant de s'interroger sur cette pertinence d'utilisation.

L'évidence de la légitimité de l'outil est également telle que Mathys nous explique, face à la page d'accueil de *Wikipédia : « C'est une grande encyclopédie* [...] *C'est marqué sur le site, regarde ! »*, nous dit-il en montrant le logo situé à gauche de la page *Wikipédia* : « Wikipédia, l'encyclopédie libre » (B, n.o. 07/10/2008). Ce glissement opéré ici par le collégien est très intéressant, car il témoigne de la force de l'imaginaire et de la légitimation développés autour de cet outil en ligne.

1.2.1.2. Une instance de validation

Le moteur de recherche *Google* fait donc l'objet d'une légitimation importante auprès des jeunes utilisateurs, et en ce sens il prend même à leurs yeux le statut d'instance de validation.

C'est ainsi que Romain a recours à *Wikipédia* parce que « [Google] *lui donne, et le plus souvent en premier, donc c'est le meilleur* », conclut l'adolescent (Romain, A : I, 38). William voue à *Google* une grande confiance, à tel point qu'il considère l'ordre des résultats proposés par le moteur lors d'une recherche comme un indicateur primordial : *« Google, il me dit un ordre, c'est pas pour rien ! En en-dessous du nom du site, il met des commentaires donc je vois bien ce que c'est »* (William, A : I, 48). Personnification de l'outil et rapport de connivence entretenu (*« il me dit »*) s'allient pour assoir la légitimité du moteur de recherche, considéré comme une instance de conseil pour la recherche d'information.

Parfois les propos des élèves reflètent toutefois une forte contradiction. Ainsi lors d'une recherche portant sur René Magritte, Valentin utilise *Wikipédia*. A peine a-t-il atteint la page de l'encyclopédie collaborative, il nous prévient : *« Des fois, sur Wikipédia, c'est pas toujours vrai.*

AC : *« Mais alors, pourquoi y vas-tu ?*

Valentin : *Ben, c'est Wikipédia quand même ! Google nous dit bien de y aller, alors même si c'est pas toujours vrai ... euh, ben, comment dire ? ..., en fait, Google, quand c'est pas vrai ce qu'il y a dans Wikipédia, ben il nous le met pas dans les résultats.*

AC : *Ah, d'accord. Si je comprends bien, tu penses que Google sélectionne les pages vraies dans Wikipédia et te les propose en résultats, et quand c'est faux, il ne les propose pas ?*

Valentin : *Oui, c'est ça ... Il est super fort, hein ?! »* (A, n.o. 30 /09/2008).

1.2.2. Dans la sphère formelle, une tension paradoxale chez les professeurs documentalistes

Dans la sphère formelle, lorsque les adolescents interrogés sont considérés élèves et les adultes professeurs documentalistes, une tension sensible se révèle concernant les discours et pratiques développés sur les outils de recherche, légitimés dans la sphère non formelle.

1.2.2.1. Face aux discours sociaux

Objet socialement répandu, Internet est pris en charge par les discours sociaux, et les individus considérés au sein de leur monde social d'appartenance envisagent nécessairement l'outil numérique à travers le prisme discursif sociétal.

Face aux discours sociaux plébiscitant l'utilisation de l'encyclopédie collaborative en ligne *Wikipédia*, les professeurs documentalistes se positionnent dans le cadre scolaire.
Pr-Doc B se montre très agacée par ces discours : *« Tout le monde dit « Wikipédia, c'est super », eh ben non, moi je m'inscris en faux contre ça, et j'entends bien que les élèves le sachent ! »* (Pr-Doc B : II, 120). La professeure documentaliste explique la « *campagne d'alerte* » (Pr-Doc B : II, 108) qu'elle met en place à destination des élèves pour éviter l'utilisation de l'encyclopédie collaborative. Une utilisation qu'elle sanctionne dans les travaux de recherche des élèves : *« dans une évaluation, si c'est Wikipédia, c'est « attention à vous ! », donc là ils font attention, tu peux me croire ! »* (Pr-Doc B : II, 116).
Le discours de Pr-Doc A, à propos de *Wikipédia*, apparaît nettement plus nuancé. Pour le professeur documentaliste du collège A, *« interdire, c'est pas la solution, il faut arrêter aussi, il y a pas un danger* [il insiste sur le mot] *Wikipédia. Faut pas exagérer ! »* (Pr-Doc A : II, 32). Le professionnel défend un encadrement de la pratique de l'encyclopédie collaborative, qui soit critique, conscientisée. Partant du principe que *via* le moteur de recherche *Google*, les élèves sont quasi-automatiquement amenés à fréquenter le site de *Wikipédia*, Pr-Doc A souhaite engager les élèves dans un processus de réflexion sur cet outil, plutôt que de leur en interdire l'utilisation au CDI. Aussi résume-t-il : *« Faut composer avec »* (Pr-Doc A : II, 30).

L'hégémonie du moteur de recherche *Google* dans les pratiques documentaires, relayée par les discours sociaux, pose également problème aux professeurs documentalistes.
Pr-Doc B avoue : *« Ça m'énerve qu'ils* [les élèves] *aillent toujours sur Google ! »* (Pr-Doc B : I, 46), cependant que Pr-Doc A dit : *« C'est clair, face au lobbying Google, nous, on peut pas lutter ! »* (Pr-Doc A, I, 46).
Pr-Doc C préfère relativiser : *« Je me dis que le mieux est l'ennemi du bien, tout simplement ! ... La question n'est pas de trouver un outil idéal, à mon sens, mais de savoir au mieux utiliser un outil, avec ses imperfections et ses défauts »* (Pr-Doc C : I, 50).

Quoi qu'il en soit, Pr-Doc A prévient contre les tendances à diaboliser le moteur de recherche dans le monde de l'éducation : « [...] *je trouve qu'on en fait trop sur la question. A force de faire ça, on en oublie qu'on a un rôle de formation à assurer derrière* » (Pr-Doc A : I, 38).

Ce positionnement nous semble d'autant plus nécessaire à imposer qu'une dérive – sans aucun doute tout à fait inattendue pour les détracteurs de l'outil – peut être constatée : un surplus de confiance accordée dans les sites Internet autres que *Wikipédia*. En témoigne la réflexion de Gauthier :

AC : *« Tu connais d'autres sites dont tu dois te méfier ?*

Gauthier : *Non, je ne connais que Wikipédia, le reste je fais confiance, c'est pas pareil »* (Gauthier, A : I, 112).

1.2.2.2. La révélation d'un conflit intra-personnel

Si Pr-Doc C reconnaît utiliser *Google* dans sa pratique non formelle d'Internet, et le conseille volontiers à ses proches et connaissances, elle admet se sentir investie d'une *« mission d'ouverture des horizons »* envers les élèves qu'elle a en formation (Pr-Doc C : III, 88). En ce sens, elle s'attache à présenter d'autres moteurs de recherche aux élèves lors des séances d'enseignement. Pour elle, il s'agit ici de répondre à une attente sociétale, qui est en lien avec son statut d'enseignante : *« Je dois leur montrer que d'autres choses existent* [...] *On attend ça de moi* [...] *« On », c'est... l'éducation nationale, mon ministère, quoi, et puis les parents, les élèves eux-mêmes... la société, finalement, attendent que je fasse mon boulot de prof »* (Pr-Doc C : III, 88-90).

Ce souci est également celui de Pr-doc A, qui se dit *« coincé »* entre sa volonté de prendre en compte des pratiques socialement répandues existantes et des prescriptions sociétales liées à son statut d'enseignant : « *On va me dire « Eh, attention,* Google*, c'est du lobbying, le prof doit pas y céder »... »* (Pr-Doc A : I, 50).

Des enseignants en situation délicate entre leurs observations de terrain et les devoirs qu'ils s'imposent en projetant ce que la société attend d'eux, donc, mais aussi des enseignants en déséquilibre entre leurs pratiques personnelles sur Internet et leurs propres prescriptions vis-à-vis de l'outil de recherche numérique.

Lorsque nous demandons à Pr-Doc B quel moteur de recherche elle utilise le plus couramment pour ses recherches personnelles, sa réponse est immédiate et teintée d'une impression de défense : *« Oh la la, attention : Google ! »* (Pr-Doc B : I, 18). Immédiatement, elle ajoute : *« Même si je dis aux gamins de pas l'utiliser ! »* (Pr-Doc B : I, 20). Le paradoxe est ici pleinement dévoilé, entre une pratique personnelle de recherche et une prescription à autrui qui la contredit.

Lors de l'entretien, Pr-Doc B prend d'ailleurs conscience du caractère extrêmement paradoxal de sa prescription : elle déconseille aux élèves de pratiquer un outil qu'elle considère efficace pour ses recherches personnelles, et dont elle use de manière courante[114]. Elle déclare qu'elle aimerait voir les élèves utiliser des moteurs de recherche plus spécialisés, mais à la question *« Quel autre moteur »*, sa réponse exprime une gêne sensible : *« Ah, la question qui coince ! ... Ben, je sais pas trop ! »* (Pr-Doc B : I, 54).

Les trois professionnels de notre étude se prononcent tous pour une utilisation personnelle de *Google*, dont ils reconnaissent certes les défauts techniques et problématiques économiques, mais surtout ils admettent que le choix préférentiel de *Google* s'impose : *« On ne peut pas être satisfait pleinement de* Google*, c'est pas possible !* [rires] *Mais entre tout ce qu'on me propose sur le Web, pour moi, je pense que c'est la meilleure solution »* (Pr-Doc A : I, 44).

Nos observations mettent ainsi en avant un fort conflit intra-personnel au sein du système de représentations des professeurs documentalistes.

Les imaginaires d'Internet – et de l'information qui y circule – développés par les élèves et les professeurs documentalistes interrogés se rejoignent en plusieurs points, lorsque ceux-ci s'expriment en tant qu'individus sociaux influencés, tout comme les adolescents dont ils ont la charge, par les représentations véhiculées dans la société. Toutefois, lorsqu'ils endossent le statut de professeurs documentalistes, experts en pédagogie documentaire, ces acteurs adoptent un discours et un regard davantage influencés par leur monde social d'appartenance, à savoir le milieu de l'éducation. Insistons sur le rapport triadique, sur lequel toute communication se fonde (Charaudeau, 2004), qui transparaît nettement à travers les propos tenus par les enseignants interrogés : un Tiers s'impose dans les discours, et de manière sous-jacente dans les pratiques professionnelles ; un Tiers nommé « on » le plus souvent, et qui est identifié comme étant l'institution d'appartenance *(« mon ministère »*,dit Pr-Doc C : III, 90) ou plus largement *« la société »* (Pr-Doc C : III, 90).

[114] Notons même que son poste informatique au CDI affiche *Google* en page d'accueil.

Une telle tension est susceptible de conduire à des discours d'autant plus prescriptifs face aux élèves que le professeur concerné se sent en situation de déséquilibre, entre son habitude personnelle et son statut institutionnel.

2. Une pratique significative : la formulation de la recherche par les élèves de 6ème

La préférence marquée des élèves du secondaire pour la formulation de requête au détriment de la navigation est prouvée par les récents travaux de Nicole Boubée sur les stratégies des élèves en matière de recherche d'information sur Internet (Boubée, 2007).
Parce qu'en 6ème, l'objectif documentaire répandu en termes de formation à la recherche est la formulation de la recherche, et parce que c'est une pratique très significative, à notre sens, des imaginaires de la recherche d'information sur Internet, nous avons centré nos observations des pratiques documentaires sur la formulation de la recherche. Nous nous baserons ici sur les observations de pratiques non formelles effectuées : étude de la requête, signification de cette requête (relation à l'outil, imaginaire de la technique, responsabilité personnelle que l'usager s'accorde dans le "succès" de sa recherche...). Nous citerons également des exemples de confrontation entre le professeur documentaliste et la requête formulée par l'élève, en situation de recherche "libre" au CDI.
L'activité de formulation de recherche est une activité particulièrement coûteuse sur le plan cognitif car elle nécessite la construction d'une représentation complexe du but, des capacités de planification ; elle soulève en outre la problématique du vocabulaire adapté pour traiter la consigne (adéquation des mots-clés).

Nous avons fait le choix de ne pas nous attarder sur l'emploi des opérateurs inventés, que Nicole Boubée analyse de manière extrêmement précise dans son travail de doctorat (Boubée, 2007). L'intérêt pour nous ici est de mettre en lumière l'imbrication imaginaires/pratiques à travers l'activité de formulation de la recherche.

2.1. La requête : une activité problématique

Nombre d'élèves ont conscience de l'importance que revêt la formulation de leur requête pour assurer la réussite de leurs recherches sur Internet. Claire, par exemple, sait qu'elle n'utilise pas toujours *« les bons mots »* (Claire, B : I, 34). Olivia, elle, se demande si ses échecs ne pourraient pas s'expliquer par un manque de précision dans sa requête personnelle (Olivia, A : I, 52). Quant à Mathys, il désigne des fautes d'orthographe éventuelles de sa part comme parasites d'une efficience optimale de sa recherche (Mathys, B : I, 46).

2.1.1. Le difficile choix des mots-clés

L'utilisation de mots-clés, requise lors du recours au moteur de recherche, suppose de la part de l'usager un passage à la conceptualisation.
Les compétences langagières sont ici d'autant plus sollicitées comme le rappelle Jacques Perriault : « Ces machines ne permettent pas, contrairement à une idée répandue, de faire l'économie d'une compétence langagière, ni dans la phase de conception et de production de messages, ni dans celle de réception. Elles contraignent même à son perfectionnement » (Perriault, 1989 : 61).

Cette exigence langagière, Aurélien y est durement confronté. Dans le cadre du cours de Technologie, il doit effectuer une recherche sur l'évolution des plans et matériaux utilisés pour la construction des écoles.
Sur *Google*, il tape d'abord « premiers ecoles », puis « plan et matériel des écoles du passés », puis « école du passés ». A trois reprises, le collégien ne dépassera pas 11 secondes devant la page de résultats, enchaînant les reformulations de requêtes. Il se tourne alors vers nous : *« Je sais plus quoi taper là... »*. Il reste face à la page d'accueil du moteur de recherche, la barre de recherche vide. Puis il se ressaisit et tape « premiers écoles du monde » (il reste 6 secondes sur la page de résultats), puis « premiers écoles de la France » (3 secondes). Découragé, Aurélien quitte le poste : *« Bon, ben, j'demanderai au prof de m'en dire plus, c'est pas la peine, je trouve rien, c'est toujours comme ça, je sais jamais quoi taper pour que ça marche ! »* (A, n.o. 30/09/2008).

Les difficultés de formulation de recherche sont également accentuées par la polysémie des mots-clés utilisés par les élèves.

Ainsi, pour une recherche portant en Éducation Musicale sur Bucéphale, Océane a tapé « Alexandre et Bucéphale », sur la prescription de l'enseignant de discipline. Si Océane ne comprend pas consciemment la raison de cette prescription, elle devine une forme de polysémie : *« Peut-être parce qu'il y a des Bucéphale avec d'autres gens que Alexandre, et nous, celui qu'on devait trouver, c'était le cheval d'Alexandre, et pas d'un autre... »* (Océane, C : I, 50).

Cette conscience polysémique, Steven ne l'a pas. Lors d'une recherche sur Hercule, le personnage mythologique, il éprouve d'importantes difficultés à trouver les informations recherchées. Il comprend que sa requête est imprécise, mais ne voit pas pourquoi : *« Il s'appelle Hercule, le bonhomme, je peux pas taper autre chose que ça ! Je vois pas... »* (A, n.o. 13/01/2009).

2.1.2. Des fonctionnalités parasites

Outre la difficulté présentée par le maniement de la langue, les élèves sont confrontés aux fonctionnalités techniques de l'outil de recherche, qui viennent parasiter le processus de formulation de la recherche.

Nous avons pu confirmer, par rapport à nos constatations sur le terrain professionnel personnel, que les élèves ont tendance à ne pas réfléchir en amont à la formulation de leur recherche. C'est face à l'outil qu'ils entament ce qu'il convient davantage d'envisager comme une phase d'exploration de la formulation de la recherche.

D'une part, les élèves ont tendance à interpréter les marquages graphiques sur la liste de résultats de manière décalée.

Ainsi les mots saisis en requête apparaissent systématiquement en gras sur la page de résultats du moteur de recherche, ce qui fait dire à Jules : *« Tu vois, là, c'est la preuve que j'ai raison de chercher ça.*

AC : *Pourquoi ?*

Jules : *Ben, c'est en gras, là, tu vois ? Donc j'ai cherché les bons mots ! »* (B, n.o. 11/05/2009).

D'autre part, nous avons pu constater la dépendance dont font preuve les élèves observés au système de propositions de requêtes de *Google*.

En effet les collégiens observés ont spontanément recours aux propositions de requêtes listées par le moteur de recherche *Google* lorsque l'internaute commence à taper sa requête dans la barre de recherche. C'est ainsi que Julien lors d'une recherche sur Hercule se voit proposé « hercules » par le moteur de recherche, et en cliquant sur ce terme, ne trouve pas ce qui convient à son besoin d'information. Il va même jusqu'à se voir proposer « Hercule Poirot », et lui ne connaissant pas ce personnage s'interroge : *« Peut-être c'est lui ? ... »* (A, n.o. 13/01/2009).

Ce système de propositions de requêtes est bien loin d'être pertinent, et conduit souvent les élèves à des impasses, comme dans le cas de Julien précédemment cité. Pour une recherche sur le personnage mythologique Hercule, le système de popularité propose pêle-mêle « Hercules » (nom d'un logiciel, mais aussi d'un avion), « Hercules alicante » (nom d'un club de football), « Hercule Poirot », « Hercule disney »... En réalité, ce système repose sur une vision d'expertise forte du sujet, découlant à la fois d'une maîtrise opératoire (comme la syntaxe), et d'une "culture" du sujet sur laquelle ce dernier peut s'appuyer pour faire le tri dans ces intentions de requêtes proposées.

2.2. Une dépendance cognitive au moteur de recherche

Convaincus d'utiliser un outil aux capacités humaines de traitement de l'information, les élèves observés développent des pratiques témoignant d'une forte dépendance cognitive du moteur de recherche.

2.2.1. Une conception dialogique de l'activité de recherche

Les pratiques des collégiens engagés dans une recherche sur Internet dévoilent une conception dialogique de l'activité de recherche.

Émilie pointe la nécessité de prêter une attention particulière à la requête qui peut engendrer un bruit documentaire, lié à la polysémie des termes posés par l'usager. Elle exprime un problème de "communication" entre elle et l'outil, qui ne "comprend" pas toujours ce qu'elle cherche : *« Y a des choses, c'est pas vraiment ce qu'on cherche. Il comprend pas bien tout ce que je lui demande, il a du mal des fois »* (Émilie, A : I, 52).

En outre, les élèves multiplient les requêtes pour effectuer une recherche, avançant par tâtonnements successifs, et parfois progressifs. Mathys exprime ce fonctionnement intégré par nombre de collégiens observés en ces termes : *« T'essaies, c'est comme dans un jeu vidéo »* (B, n.o. 07/10/2008).

Cette comparaison spontanée nous amène à repenser naturellement aux travaux menés par Jacques Perriault, notamment, sur l'influence des jeux vidéo sur le fonctionnement cognitif de l'apprenant. Ici on voit bien apparaître un mode de pensée distinct qui fait la part belle à une attitude de tâtonnement, recourant à l'inférence.

Qui plus est, la décomposition très fine des sujets de recherche est une caractéristique des pratiques de recherche non formelles observées.

Prenons l'exemple de Arthur qui, pour un travail sur la Chine, multiplie les requêtes dans *Google* : « chine population », « chine capitale », « chine monnaie », « chine superficie ». Devant lui se trouve la fiche de consignes donnée par l'enseignant : « Présentez en dix lignes les grandes caractéristiques de la Chine (population, capitale, monnaie, superficie...) ». Arthur explique sa démarche de recherche : *« Si je tape les mots que le prof, il nous a écrit, j'ai plus de chance de tomber sur quelque chose qui répond au plus précis de ce qu'il nous a demandé... Et puis, moi, je fais toujours comme ça, ça m'évite d'avoir plein de réponses possibles »* (B, n.o. 16/03/2010). Nicole Boubée et André Tricot ont suggéré dans leurs travaux que cette absence de reformulation des consignes de l'enseignant, dans le cas de tâches prescrites, peut renvoyer à ce qu'ils nomment « la dimension sociale de la recherche d'information » : par crainte de commettre un hors-sujet, l'élève se conforme à la demande enseignante, maintenant strictement les termes de la consigne (Boubée, Tricot, 2010 : 55).

De la même manière, pour une recherche portant sur « la vie et la famille de Molière », Bérangère décompose son sujet en autant de requêtes que de membres de famille envisagés. Ainsi saisit-elle successivement dans la barre de recherche de *Google* : « la maman de Molière », « enfant de Molière », « femme de Molière », « frère de Molière », « oncle de Molière ». Autant de requêtes très précises qui aboutissent peu dans l'ensemble. Seule la réponse « Marie Cressé » a été trouvée, au sein d'un article de l'encyclopédie collaborative *Wikipédia*. Mais jamais Bérangère n'a eu l'idée, durant tout la recherche, d'exploiter simplement l'article consacré à Molière dans l'encyclopédie. 22 minutes après le début de la recherche, Bérangère a trouvé les dates de naissance et de mort de Molière, et le nom de sa mère. Lassée de la multiplication de requêtes infructueuses, Bérangère quitte le poste

informatique, et nous lance, excédée : *« Il m'énerve, il trouve pas ! »*, en désignant rageusement l'ordinateur.

Cette conception dialogique, de communication d'égal à égal, entre l'utilisateur et l'outil de recherche, conduit les collégiens à développer des stratégies élaborées pour "se faire comprendre" par l'outil.

C'est ainsi que Clément explique qu'il pose toujours des questions complètes à *Google* : *« Je vais pas lui mettre que des mots, il va pas comprendre pourquoi je demande ça ! Alors, je lui pose la question, bien comme le prof il l'a posée, pour qu'il comprenne mieux... »* (Clément, C : I, 76).

Dans la barre de recherche du moteur, Laura saisit « recherche mythe d'Orphée et d'Eurydice » :

AC : *« Pourquoi tu as écrit ça ?*

Laura : *Ben, parce que je dois faire une recherche sur le mythe d'Orphée et d'Eurydice en musique.*

AC : *Hum hum. Et pourquoi as-tu tapé « recherche » ?*

Laura : *Ben, sinon il va pas savoir ce qu'il doit faire. Si je lui dis « mythe d'Orphée », il va pas comprendre ce qu'il doit faire avec ça. Alors, je lui dis bien que je lui demande de faire la recherche* [elle insiste sur l'expression] *sur ça »* (C, n.o. 06/10/2009).

2.2.2. La capacité de décentration éprouvée

La recherche sur Internet éprouve avec force la capacité de décentration cognitive des jeunes élèves de 6ème, qui s'avouent décontenancés et désemparés devant les difficultés rencontrées.

Gauthier s'agace de la distorsion fréquente entre la recherche qu'il formule dans la barre de recherche et les résultats qui lui sont proposés. Le collégien semble conscient de sa difficulté à formuler son sujet de recherche de manière claire, mais il n'endosse visiblement pas la responsabilité de son échec. Il prête le défaut au moteur de recherche de ne pas "comprendre" ses besoins et attentes informationnels.

Nous avons pu observer plusieurs cas de recherches menées par des élèves de 6ème, qui se laissent guider par les propositions du moteur de recherche, face auquel ils ont tendance à

se placer en situation de passivité, voire même d'asservissement. Le terme peut paraître fort, mais la capacité de décentration cognitive est tellement mise à mal que certains élèves ne parviennent pas du tout à contextualiser leur recherche.

C'est le cas de Sullivan, élève au collège C, qui recherche l'application GIBII[115] de l'Académie de Lille pour proposer à validation des items du B2I. Pr-Doc C lui recommande d'ajouter « Lille » à sa requête, dans la mesure où il doit utiliser l'application lilloise du logiciel. Sullivan rétorque : *« Ben oui, Madame, je sais, mais je suis à Lille, c'est bon ! »* (C, n.o. 12/01/2010). Cette remarque montre non seulement l'absence de maîtrise de la notion de réseau Internet – que Sullivan localise géographiquement – mais aussi la représentation qu'a Sullivan d'un dialogue avec la machine qui "sait" qu'il est situé à Lille, et recourt donc à l'application lilloise de GIBII.

Dans le même ordre d'idées, Émilie, élève de 6ème au collège A, doit effectuer une recherche sur le métier qu'elle souhaite exercer plus tard. Son professeur principal lui a donné une fiche intitulée « Mon métier plus tard ». Émilie saisit dans la barre de recherche *Google* : « mon métier plus tard ». Cette requête témoigne du sentiment de connivence entretenu avec l'outil, et de l'imaginaire de la collégienne développé à propos de l'outil qui "sait" ce qu'elle entend par là, connaît son projet professionnel (A, n.o. 10/02/2009).

Cette absence de décentration conduit à des échecs de recherche, qui peuvent même parfois être assimilés à des échecs stricts. Ainsi, au collège B, les élèves de 6ème doivent se rendre dans une entreprise afin de prendre connaissance du monde du travail. Marina souhaite trouver sur Internet au CDI une adresse. Après avoir été insatisfaite des résultats proposés par le moteur de recherche *Google* pour la requête « travailler autour de l'image », l'adolescente saisit dans la barre de recherche : « entreprise de pub pas loin de B... ». Le rapport de confiance imaginé dans le dialogue avec l'outil technique est ici flagrant. La page de résultats n'offrant là encore guère satisfaction, l'élève est complètement découragée : *« Y a rien, je vais pas pouvoir faire mon stage, c'est foutu ! »* (B, n.o. 03/02/2009).

Ainsi au-delà d'une confiance accordée à l'outil pour les corrections linguistiques (*« De toutes façons, il corrige toujours ! »*, Mathys, B, n.o. 09/02/2008), c'est surtout une confiance en la compréhension par l'outil de leurs requêtes qui caractérise les démarches de

[115] GIBII (Gestion Informatisée du Brevet Informatique et Internet) est un logiciel permettant de valider les items du B2I (Brevet Informatique et Internet). Les élèves y accèdent, au moyen d'un mot de passe, sur le serveur académique, et les enseignants ensuite prennent la décision de valider l'item soumis.

recherche des collégiens observés. Il est difficile pour eux de se décentrer, et de conscientiser que l'outil ne peut comprendre leurs aspirations, leurs besoins informationnels. Celui-ci est doté pour eux d'une omniscience qui atteste même de l'existence de ce qu'ils recherchent. Dès lors, ne pas trouver de réponse satisfaisante par le biais du moteur de recherche équivaut à ne pas trouver une possibilité d'agir dans la vie matérielle.

2.3. L'expertise des acteurs en question

Nous l'avons vu précédemment[116], la problématique de l'expertise traverse les discours des acteurs interrogés ; sentiment d'expertise personnellement ressentie ou/et jugement sur l'expertise d'autrui permettent à chacun de structurer ses pratiques documentaires sur Internet. L'activité de formulation de la recherche sur Internet met également en lumière cette problématique de l'expertise, chacun confrontant de manière pragmatique sa représentation de sa propre expertise ou de l'expertise d'autrui.

2.3.1. Des créations personnelles

Les créations personnelles de la part des élèves observés lors de recherches menées sur Internet sont nombreuses. Ne souhaitant pas exposer de manière redondante, et moins fine, les créations personnelles relevées déjà par Nicole Boubée dans son travail de doctorat (Boubée, 2007), nous nous attachons ici à mentionner des exemples de créations qui témoignent avec force de la structuration des pratiques documentaires par l'imaginaire de l'outil, et l'imaginaire de son expertise personnelle.

Bérangère faisant une recherche sur Internet saisit sa requête dans la barre d'adresses. Prenant l'exemple de sa voisine, qui a utilisé la barre de recherche *Google*, nous avançons :
- *« Apparemment, ce n'est pas là qu'il faut taper...*
- Bérangère, avec un ton désinvolte : *Oh, c'est pas la peine de se fatiguer avec ça, même quand je mets là, ça marche, vous inquiétez pas pour moi, je maîtrise bien ! »* (B, n.o. 31/03/2009).

[116] Voir dans le présent volume, Partie 2, Chapitre 2.

Si la question de l'expertise est une fois de plus affirmée à travers ce propos de Bérangère, nous pouvons aussi relever que se pose clairement pour elle ici la question de la pertinence de l'apprentissage. En effet, le fonctionnement d'Internet autorise l'approximation, et l'intérêt de respecter une règle apparaît peu perceptible pour la collégienne.

Aurélien, quant à lui, utilise une création personnelle pour affirmer son expertise en matière d'utilisation du moteur de recherche. Sa requête « texte les bidonvilles » nous intrigue :

- AC : *« Pourquoi as-tu mis le mot « texte » ?*
- Aurélien : *« Ben, pour faire comme* Google Images*, mais avec du texte... Ah, vous n'avez peut-être jamais pensé à ça ! Je vous explique : comme ça existe pas, ça, dans Google de demander du texte, ben j'ai créé ce système-là, tout seul ! »* (A, n.o. 19/05/2009).

Cet exemple de création personnelle est intéressant à plus d'un titre : d'abord il montre la volonté de l'utilisateur de garder prise ici sur le fonctionnement de l'outil, dont il cherche à s'affranchir au moyen de cette création ; ensuite, il reflète le sentiment d'expertise personnelle qui donne une telle confiance que l'élève se sent le pouvoir de modifier les fonctionnalités de l'outil ; en outre ; il révèle de la part du collégien un sentiment d'expertise supérieur à nous-même, nous enjoignant à prendre note de son expertise, hautement valorisée ; enfin, cet exemple témoigne d'une méconnaissance en réalité du fonctionnement du moteur de recherche, et de la mise à disposition par défaut du paramètre de recherche « web ».

Le sentiment d'expertise personnelle en vient ainsi parfois à conduire les élèves à créer des modalités d'interrogation de l'outil tout à fait spécifiques. Nombreux sont les collégiens observés à saisir dans la barre de recherche « wikipédia » ou « wiki » à la manière de Mathys, qui pour une recherche sur Martin Luther King ajoute dans la barre de recherche le terme « wiki ». Il s'agit pour lui d'obtenir l'article de *Wikipédia*.

- AC : *« Tu sais ce que ça veut dire « wiki » ?*
- Mathys : *Ben... oui, c'est Wikipédia, voyons ! »*.

Le concept de « wiki » est ici réduit à la marque référente *Wikipédia* (B, n.o. 17/02/2009).

Nous avons tenu ici à souligner ces exemples de créations personnelles, car ils éclairent l'imaginaire sous-jacent des pratiques documentaires des élèves, et portent en leur creux la problématique du sentiment d'expertise personnelle. Un sentiment fortement développé par les élèves qui ont la sensation de contribuer à optimiser l'utilisation de l'outil

numérique, en démontrant ainsi leur expertise au regard des autres. Ces créations personnelles sont symptomatiques de la volonté des collégiens observés de garder prise sur l'outil numérique, en tentant d'en définir eux-mêmes le fonctionnement, par des ajustements empiriques.

2.3.2. L'expertise du professeur documentaliste mise à mal

L'activité de formulation de la recherche, lorsqu'elle est menée au CDI sur Internet, fait l'objet de tensions entre les professeurs documentalistes et les élèves. Là encore, c'est ce sentiment d'expertise ressenti qui est facteur de tension.

Les professeurs documentalistes sont souvent écartés du processus de formulation de la recherche, les élèves ayant une confiance développée dans leurs capacités personnelles et dans la performance de l'outil technique.
À une élève souhaitant faire une recherche sur Internet, Pr-Doc B conseille d'aller sur *Encarta* en ligne. L'élève, dans *Google*, saisit « ancarta ». Pr-Doc B relève la faute d'orthographe. Confiante, et quelque peu désinvolte, l'élève rétorque : *« Oh, vous inquiétez pas, ça va marcher comme ça ! »* (B, n.o. 20/01/2009). Et, en effet le correcteur orthographique joue ici pleinement son rôle. Pr-Doc B se détourne du poste, levant les yeux au ciel et soupirant.

Plus encore, l'expertise des professeurs documentalistes est de manière pratique remise en question lorsque des élèves s'emploient à appliquer les conseils des professionnels.
Prenons l'exemple de Jules, élève en 6ème au collège B, effectuant une recherche sur le monument appelé Chartreuse des Dames, situé à Gosnay (dans le Pas-de-Calais). Dans un premier temps, Jules saisit dans la barre de recherche *Google* « ancienne chartreuse des femmes ». Il est très déçu par l'échec de sa recherche, qu'il attribue au moteur de recherche : *« Ben, il comprend rien ! »*. Pr-Doc B lui fait remarquer que « femmes » ne signifie pas « dames », et que le nom du moment doit être précisément retranscrit. Dans un second temps, Jules, sans grande conviction (*« Ah...Bon, si vous voulez... »*), corrige sa requête, en tenant compte de ce conseil. Là encore, aucun résultat pertinent ne lui est proposé. Il en réfère à la professeure documentaliste :
- Jules : *« Madame, je trouve rien, j'ai tout mis : « ancienne chartreuse des dames à Gosnay », et je trouve rien !*

- Pr-Doc B : *Forcément ! Pfff... enlève « à », voyons ! Tu vas voir la différence ! »*.

Mais aucun changement ne se produit dans les résultats proposés. Commentaire de Jules : *« Tout ça pour ça ... »* (B, n.o. 11/05/2009).

L'expertise du professionnel est ici clairement mise à mal, puisque le conseil de l'enseignante n'aboutit pas à une optimisation de la recherche menée par l'élève. On notera combien la prescription de l'enseignante n'est d'ailleurs plus vraiment en vigueur dans *Google*, adapté de plus en plus aux requêtes en langage naturel.

L'activité de formulation de recherche sur Internet est l'objet de toutes les attentions des professeurs documentalistes de notre étude. Les professionnels s'attachent à démontrer leur expertise dans le domaine aux élèves, notamment lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés pour mener à bien une recherche. Toutefois la confrontation entre l'expertise du professeur et celle de l'élève, à travers l'activité de formulation de recherche, ne manque pas de créer une tension tout à fait perceptible entre ces acteurs.

Nous retenons ici le cas d'une recherche menée, au sein du CDI du collège A, par Samuel et William, concernant les douze travaux d'Hercule. Cette recherche est prescrite par le professeur de Français de la classe. Les deux élèves sont assis, côte à côté, chacun face à un poste informatique, selon la règle d'utilisation des ordinateurs instaurée au CDI. Les deux élèves tâtonnent.

Samuel saisit « les 12 travaux » et se voit proposer un article de *Wikipédia*, dans lequel il trouve la liste des douze travaux du personnage mythologique, telle que demandée par le professeur. William imite donc la démarche de son camarade pour recopier la liste de la même façon.

Pour répondre à la seconde question posée par l'enseignante sur la fiche de travail, « Expliquez les raisons pour lesquelles Hercule doit accomplir ces travaux », Samuel élabore une nouvelle requête dans *Google* : « pourquoi hercule a fait les 12 travaux ». Précisons que cette requête nouvelle est en réalité inutile puisque l'article mentionnant les travaux d'Hercule explique également les motivations du personnage. Comme il ne trouve pas de réponse à sa requête, Samuel change de question, en suivant l'ordre des questions posées par le professeur sur la fiche de consignes. Il décide donc de traiter la question « Où est admis Hercule après sa mort ? ». Pour ce faire, l'élève formule ainsi sa requête : « où est mort hercule et ses 12 travaux ». Samuel se voit proposer un site appelé « Quiz ». Il clique, et commence à faire le

quiz proposé, qui porte entièrement sur le personnage mythologique Hercule[117]. Certes, Samuel ne dispose d'aucune connaissance préalable sur le sujet, mais il est immédiatement absorbé par ce jeu. Cela est très visible : lui qui bougeait beaucoup, appelant les uns et les autres pour attirer l'attention sur sa recherche, ne dit plus un mot, les yeux pétillants il se concentre sur les questions posées et les réponses multiples proposées. Lorsqu'il répond correctement, un *gif* animé l'applaudit ; en cas d'erreur, un *gif* pleure et lui propose de retenter sa chance. Lorsque la question 7 du quiz, « Pour quel crime Hercule doit-il accomplir ces travaux ? », apparaît, Samuel s'empare brusquement de sa fiche de consignes, et s'exclame, les bras en l'air : *« Olé, j'ai ma réponse ! »*, et il répond à la question sur la fiche « Expliquez les raisons pour lesquelles Hercule doit accomplir ces travaux ».

On aurait pu croire que Samuel s'était ici dispersé, se laissant happer par le jeu, et avait abandonné son objectif de recherche au profit du quiz. En réalité, il a ici allié ludique et travail, car la réalisation complète du quiz lui a permis de répondre à la totalité des questions posées par son professeur de Français. Ce moyen détourné s'est donc avéré très efficace, d'autant que la recherche lui aura pris en tout 21 minutes.

Parallèlement, William, voisin de Samuel, se voit accompagné par Pr-Doc A dans son processus de recherche. Le professeur documentaliste a vu William saisir comme requêtes les questions précises posées par le professeur de Français, ponctuation comprise : *« William, pas de questions comme ça dans Google ! Google n'est pas votre copain ! »*. Pour la question « Où est admis Hercule après sa mort ? », William, constatant l'échec de Samuel précédemment évoqué, tape « la mort d hercule ». Pr-Doc A corrige : *« Enlève-moi ces déterminants qui ne servent à rien ! »*. William corrige : « mort hercule ». William ne trouve pas la réponse, et nous sentons près de lui Pr-Doc A de plus en plus tendu : *« Comment exprimer cette idée ? »*, s'interroge-t-il à voix haute. *« On est coincé, là »*, constate William, associant ici l'enseignant à sa démarche, et donc à son échec. Soudain le collégien a l'idée d'ajouter le mot « lieu », par correspondance avec la conjonction « où » présente dans la question de la professeure de Français. Requête nouvelle donc : « lieu mort hercule ». A notre encontre, Pr-Doc A chuchote : *« Alors, là, dans la vie idéale, tu trouves tout de suite »*, en croisant les doigts. Mais les résultats de cette requête sont surprenants : les pages proposées par *Google* portent sur la mort de Hercule... Poirot. William est visiblement déstabilisé, Pr-Doc A désemparé. La situation de recherche apparaît bloquée. Cela fait 20 minutes que ces

[117] Quiz disponible sur le web : http://www.lettres.ac-aix-marseille.fr/college/latin/quizhercule.htm [consulté le 27/10/2010]

tâtonnements infructueux durent, ponctués par peu de manipulations, l'professeur documentaliste enjoignant l'élève à réfléchir à la formulation possible de sa recherche, et échangeant avec lui sur la pertinence, a priori, des termes envisagés.

C'est alors que Samuel interpelle William : *« Eh, j'ai tout trouvé, moi ! »*. En effet : 39 sur 40 au quiz[118], et une fiche de travail entièrement renseignée. *« Et en plus, je me suis vraiment bien amusé ! »*, ajoute Samuel. William ne cache pas son admiration : *« Trop fort ! Vous voyez, M'sieur, ça sert à rien de s'embêter comme vous le faites ! »*. Pr-Doc A se tourne vers nous : *« C'est super frustrant... Attends, là, je ramasse mes dents, tu vois ! »*. William insiste : *« Comme quoi, Monsieur, Internet, ça sert et ça marche bien quand on fait n'importe quoi ! »*. Nous sentons Pr-Doc A très touché par la remise en cause de son expertise qui vient clairement d'être éprouvée dans cette situation de recherche, où un élève, par le moyen d'un tâtonnement manipulatoire et d'un rapprochement intellectuel entre un jeu et son objectif de recherche, réussit une recherche, là où lui, le professionnel, a été tenu en échec. Le professeur documentaliste rétorque alors à William, en montrant Samuel : *« Il a eu du bol, c'est tout ! ... Si tu traverses la route sans regarder, tu peux traverser, et au final être encore en vie, mais t'auras eu du bol, c'est tout ! »*. Le professeur documentaliste quitte les postes informatiques des élèves, en nous lançant *« Je suis écœuré... »*. William regarde la fiche de travail de Samuel dûment renseignée, et dit : *« Enfin, quand même, c'est trop fort ! »*. (A, n.o. 13/11/2009).

[118] L'excellence de ce score peut surprendre. Mais le jeu est configuré de telle façon que l'élève peut pour chaque question retenter deux fois sa chance après avoir échoué. Il n'y a que trois propositions par question.

Chapitre 3

La situation de recherche instaurée au CDI

Notre approche orientée-interactions, adoptée pour mener ce travail de recherche, nous incite à prendre en compte le contexte dans lequel se déploient les pratiques formelles et non formelles de recherche sur Internet. Les élèves et les professeurs documentalistes de notre étude évoluent au sein d'un lieu, le CDI, qui est incontestablement marqué par le sceau scolaire, et dont le fonctionnement est régi en partie par le règlement général de l'établissement scolaire. Qui plus est, chacun des acteurs projette une représentation du centre de ressources, qui structure ses pratiques documentaires en son sein. Le CDI apparaît ainsi comme un espace fort en significations, aux confins du formel et du non formel.

Plus précisément, la situation de recherche instaurée par le professeur documentaliste au sein du CDI, ainsi que la démarche de recherche prescrite, donnent un éclairage à la fois sur la conception personnelle d'Internet qu'a le professionnel au sein du régime informationnel, et sa représentation des pratiques non formelles des élèves en matière de recherche sur Internet. Il est intéressant sur ce point de percevoir le sens attribué par les élèves à cette situation et cette démarche prescrite (Section 1).

Force est de constater, selon notre investigation, que les pratiques non formelles – et les représentations d'Internet et de la recherche d'information numérique, qui y sont liées – ont relativement peu la possibilité de s'exprimer au CDI. La démarche non formelle de recherche sur Internet apparaît fortement encadrée par les professeurs documentalistes, à tel point que la question de l'opportunité d'effectuer une recherche sur Internet au CDI se pose même pour les élèves rencontrés (Section 2).

1. Le CDI, un espace de prescriptions

Lorsque nous avons envisagé la recherche sur Internet avec les professeurs documentalistes comme avec les élèves interrogés, c'est la définition des prescriptions qui traversent les pratiques situées au CDI qui a été le premier élément mis en avant. Le CDI apparaît ainsi comme un espace de prescriptions très fort, où utilisation des outils et démarche de recherche font l'objet d'un règlement connu des différents acteurs.

1.1. Aller sur Internet au CDI

Si l'utilisation des documents sur support papier ne fait pas l'objet d'un règlement particulier (si ce n'est le plus souvent l'absence de prêt des livres documentaires), l'utilisation d'Internet au CDI est soumise à des prescriptions strictement établies, et respectées par les élèves.

1.1.1. Modalités d'accès à Internet

Accéder à Internet ne va pas de soi dans les CDI que nous avons étudiés, tout comme dans les nombreux CDI de collèges que nous avons fréquentés lors de rencontres professionnelles.

1.1.1.1. Des règles d'accès bien définies

Pour faire une recherche sur Internet, au sein du CDI du collège A, l'élève doit faire part de sa volonté de recourir à Internet pour une recherche, sans inscription préalable. Un temps de discussion-négociation est alors consacré entre le professeur documentaliste et l'élève demandeur pour que celui-ci verbalise le plus clairement possible son besoin d'information.

Aux yeux de Pr-Doc A, le thème de la recherche souhaitée ne constitue pas un critère pertinent permettant de discriminer l'accès à Internet. La recherche ne doit en effet pas

nécessairement avoir un caractère scolaire, lié à un programme disciplinaire ; elle peut être liée plus simplement à un besoin d'information exprimé par l'élève, l'essentiel étant pour le professeur documentaliste qu'à l'issue de cette recherche l'élève ait *« appris quelque chose »* (Pr-Doc A : II, 18-20).
Seule condition réelle : pour accéder à Internet au sein du CDI, Pr-Doc A exige que les élèves aient *« une recherche définie avant »* (Pr-Doc A : II, 12). Cette exigence est mue par une préoccupation pédagogique, Pr-Doc A considérant que les élèves doivent savoir déjà ce qu'ils cherchent pour mener à bien une recherche sur Internet.

Par souci de réguler de manière rigoureuse l'accès à Internet pour les recherches, et craignant des débordements en termes d'usages, Pr-Doc B a instauré un « planning d'inscriptions pour les recherches informatiques ». Les élèves sont donc tenus de se présenter au CDI pour expliquer le contenu et la finalité de la recherche qu'ils souhaitent effectuer sur Internet, et prendre rendez-vous, par le biais de ce planning, auprès de l'enseignante pour venir faire cette recherche. Aucune recherche sur Internet n'est autorisée si elle n'a pas été planifiée en amont.

Comme au collège B, l'accès à Internet au collège C est régi par une inscription préalable auprès de la professeure documentaliste sur un planning. Toutefois le système apparaît beaucoup plus souple qu'au sein du collège B, car si un élève se présente pour faire une recherche sur Internet sans s'être préalablement inscrit, il peut effectuer quand même cette recherche, si un poste informatique est encore disponible.
Pour que la recherche soit acceptée, elle doit présenter *« un but pédagogique »*, c'est-à-dire correspondre à une recherche donnée par un enseignant ou un travail d'approfondissement d'un élément du programme scolaire (Pr-Doc C : II, 24).

1.1.1.2. Une contrainte réelle pour les usagers

Nous avons cherché à savoir ce que les élèves pensaient de la règle d'accès à Internet en vigueur dans leur établissement. Trois types de ressentis peuvent être identifiés : l'acceptation de la règle, la soumission à la règle vécue avec un certain malaise, la rébellion exprimée face à la règle fixée.

La majorité des élèves de 6ème interrogés disent accepter la règle d'accès à Internet, et ne se permettent pas lors de l'entretien de la contester. C'est particulièrement vrai pour les élèves des collèges A et C, qui ont même tendance à appuyer cette prescription.

C'est le cas de Romain qui comprend parfaitement cette règle dans la mesure où elle est déjà éprouvée à domicile. Le professeur documentaliste, en tant que détenteur de cette prescription, semble aux yeux de l'adolescent, se substituer à la figure maternelle dans l'enceinte scolaire : *« Faut pas aller sur l'ordi si on le demande pas, mais bon, c'est pareil qu'à la maison. A la maison, c'est ma mère qui me dit si je peux ou pas, au collège, enfin au CDI, c'est Monsieur* [A] *»* (Romain, A : I, 62).

De la même façon, Steven compare les modalités d'accès aux ordinateurs au sein du CDI du collège A à celles qu'il a connues à l'école primaire. En ce sens, l'accès lui semble facilité au collège, davantage permis qu'à l'école primaire, ce dont il se réjouit (Steven, A : I, 40).

Nombreux sont les élèves interrogés qui, comme Blandine, ne se plaignent pas du tout de la règle d'accès à Internet instaurée au CDI, y voyant même la garantie de réguler les pratiques des uns et des autres : *« Je trouve que c'est bien*, dit Blandine, *comme ça on fait pas de bêtises, on fait pas n'importe quoi »* (Blandine, A : I, 82).

Mais le fait de devoir s'adresser au professeur documentaliste pour formuler sa demande d'accès à un poste informatique influe incontestablement sur la quantité des demandes formulées. Certains élèves s'avouent mal à l'aise avec cette prescription.

Océane, par exemple, reconnaît, lors du second entretien mené avec nous, ne pas *« oser »* demander à Pr-Doc C l'autorisation d'utiliser les postes informatiques pour une recherche, de peur que la professionnelle *« dise non »*. Elle avoue que cette règle la *« bloque »* car elle a *« trop peur de demander à* [Pr-Doc C] *»* (Océane, C : II, 67-76).

Les élèves mettent souvent du temps à exprimer ce malaise ressenti face à cette règle d'accès, et nous ne doutons pas que plus nombreux sont les élèves mal à l'aise que ceux qui ont fini par nous l'avouer. Ainsi, dans un premier temps, Charles explique qu'il préfère lorsqu'il vient au CDI utiliser d'abord les livres, en raison d'une volonté de contribuer aux économies d'électricité. Ce souci nous surprend chez un adolescent, mais il apparaît, dans la suite de l'entretien, lié à l'influence d'un discours paternel très fort qui souligne à la maison le coût non négligeable d'une connexion pour un foyer (Charles, B : I, 38-42). En essayant d'en savoir plus, percevant une gêne de l'interrogé sur le sujet, nous apprenons dans un second temps par Charles que la motivation d'une telle démarche est surtout consécutive aux règles

d'accès à Internet au sein du CDI du collège B : *« Ben, en fait, il faut demander à Madame* [B]*, et ... j'ose pas trop parce que je sais pas si je vais avoir le droit ou pas d'y aller, alors du coup, je prends les livres tout de suite »* (Charles, B : I, 66).

Certains élèves font plus clairement part de leur désaccord concernant cette règle d'accès à Internet au CDI. C'est le cas exclusivement d'élèves du collège B. Toutefois aucun collégien ne se risque à contredire de manière pratique la règle en vigueur. La rébellion est purement discursive, la contestation est souvent discrètement formulée à notre encontre.
Ainsi, une élève, qui n'avait pas réservé le poste informatique au préalable, demande à Pr-Doc B d'utiliser un ordinateur pour saisir un article dans le journal du collège. Pr-Doc B donne immédiatement l'autorisation. Dès que l'enseignante a le dos tourné, la camarade de l'élève énonce, moqueuse : *« Attention, pas sur Internet, hein ?! »*. Nous l'interrogeons sur les raisons d'une telle boutade : *« Ici, attention, Internet, c'est sacrilège ! Pour y aller, faut le vouloir ! »* (B, n.o. 25/11/2008).
En effet, le système de réservation des postes informatiques mis en œuvre au sein du collège B *« décourage »* certains élèves, comme Chloé, qui dès lors ne fait pas ses recherches sur Internet au CDI, bloquée par ce système contraignant (Chloé, B : I, 96-104). Léa juge *« pas top »* ce système de planning, qui ne laisse aucune place à l'imprévu et lui paraît trop strict pour être opérationnel et pertinent (Léa, B : I, 84-86).

Ce planning de réservation des postes informatiques au sein du collège B semble incontestablement avoir un effet dissuasif, si l'on en juge par le peu de rendez-vous pris par les élèves au long de l'année. En 2008-2009, 113 élèves se sont inscrits sur le planning informatique, pour une recherche Internet ; en 2009-2010, 127 rendez-vous ont été planifiés. Malgré ces chiffres constatés, Pr-Doc B refuse de faire la corrélation entre le contrôle en amont des activités de recherche des élèves et le peu d'inscriptions sur le planning. Elle attribue cet état de fait à l'augmentation de l'équipement à domicile, qui rend l'outil moins attractif dans le cadre scolaire, et affirme : *« Quand ils* [les élèves] *se rendent compte que c'est seulement pour les recherches, y a plus personne ! »* (Pr-Doc B : II, 80).

1.1.2. Modalités d'utilisation d'Internet

Si l'accès à Internet au sein du CDI, quel que soit l'établissement étudié, fait l'objet d'une réglementation, c'est également le cas des modalités d'utilisation du support numérique. Tous les usages d'Internet ne sont pas autorisés au CDI, et cette prescription fait l'objet d'une contractualisation, plus ou moins explicitée, avec les jeunes usagers du centre de ressources.

1.1.2.1. Une prescription d'usages conforme au règlement intérieur

En matière d'utilisation d'Internet, et de régulation des usages de l'outil, les établissements scolaires se sont tous dotés depuis plusieurs années d'un ensemble de règlements, souvent appelés « Charte informatique », qui sont soumis au vote du Conseil d'Administration. Ces règlements s'appliquent dans l'enceinte de l'établissement, sans exception. Les professeurs documentalistes de notre étude mettent donc en œuvre scrupuleusement ce règlement, lequel unanimement interdit les usages communicationnels tels que l'envoi d'*e-mails* par une messagerie personnelle (au sein du collège B les envois d'*e-mail* sont autorisés à partir de l'adresse élève de l'établissement) et les *chats* et forums de discussions, ou encore le téléchargement et la pratique de jeux en ligne.
Les professeurs documentalistes de notre étude ne contestent en aucune façon ce règlement général, qui leur semble naturel. Pr-Doc B reconnaît que le règlement concernant les usages d'Internet au sein du CDI est *« très restrictif »*, mais ne voit pas comment élaborer une prescription différente, concevant l'utilisation d'Internet en milieu scolaire comme devant s'inscrire strictement dans un cadre disciplinaire (Pr-Doc B : II, 10-20).
Comme Pr-Doc B, Pr-Doc A et Pr-Doc C appliquent rigoureusement le règlement informatique, et considèrent que les pratiques de jeux en ligne et de communication en direct se doivent d'être proscrites au sein d'un CDI. Toutefois, Pr-Doc A a mis en place, *via* le site du CDI, un espace mettant à disposition des internautes des jeux éducatifs.

Finalement c'est la distinction entre un "Internet-scolaire" et un "Internet-loisir" qui émerge de ces prescriptions d'utilisation. Une distinction fortement intégrée par les élèves eux-mêmes, à la manière de Sabrina : *« Le CDI, c'est un lieu de travail. Les livres, c'est pour*

plaisir et recherches, et l'ordinateur c'est plus travail [...] *L'ordinateur c'est pas un loisir... quand on est au CDI, je veux dire »* (Sabrina, C : I, 44).

Cette remarque est très intéressante, car elle témoigne d'une représentation fortement ancrée chez les utilisateurs d'un Internet hybride, dont les usages sont situés et cadrés par la sphère dans laquelle ils s'inscrivent. Ce n'est absolument pas le cas du support papier. Autant la flânerie informationnelle est clairement autorisée et même encouragée – et appréciée – par les professeurs documentalistes dans les livres documentaires, autant elle est strictement interdite sur Internet, dont le recours doit être argumenté en amont et véritablement correspondre à la sphère formelle.

1.1.2.2. Une prescription d'usages qui fait consensus chez les usagers

Pr-Doc B n'a apparemment jamais discuté de la règle instaurée au CDI concernant les usages d'Internet autorisés. Parallèlement elle reconnaît que les élèves ne lui ont *« encore jamais fait la réflexion »* (Pr-Doc B : II, 24).

En effet, alors que certaines voix d'interrogés se sont élevées pour contester la règle d'accès à Internet en vigueur au CDI, nous avons pu constater qu'aucun élève n'a remis en cause lors des entretiens, et même des observations menées, la prescription d'usages. Les élèves ont au contraire tendance à soutenir cette prescription, avançant des arguments identifiables et catégorisables en trois points.

Premier argument avancé par les élèves interrogés pour corroborer la prescription d'usages d'Internet en vigueur au sein du CDI : la protection de l'élève lui-même par le prescripteur.

Les élèves du collège C sont très soucieux de cette protection personnelle garantie par la prescription d'usages. Soumia avance que cette règle la protège des intentions malfaisantes, dont elle a connaissance sur le web (Soumia, C : I, 58-62). Tout comme Soumia, Samantha comprend la prescription d'usages et l'assimile à un comportement de prévention et de protection adopté par l'enseignante documentaliste (Samantha, C : I, 78). Plus encore, Camille considère qu'il est du rôle de Pr-Doc C, à travers les usages prescrits au CDI, de *« faire attention* [aux élèves] [...] *de se méfier de ce qui peut arriver »* (Camille, C : I, 88).

S'il ne se méfie pas spécialement des "mauvaises rencontres", Florian, lui, approuve cette prescription d'usages car elle favorise selon lui la protection des postes informatiques :

« C'est bien parce que si on laissait faire ce qu'on veut sur les ordinateurs, il pourrait y avoir plein de virus sur les ordinateurs, donc heureusement qu'il y a un contrôle quand même ! Madame [C], *elle a raison de faire ça ! »* (Florian, C : I, 80).

Deuxième argument avancé par les collégiens interrogés pour conforter la prescription d'usages d'Internet en vigueur au CDI : le respect des uns et des autres.
Céleste comprend tout à fait que les jeux en ligne soient interdits au CDI. Non seulement elle considère que *« l'école n'est pas faite pour ça »*, mais elle assimile aussi à une question de respect le fait de ne pas jouer, dans la mesure où cela préserve, selon elle, la *« mémoire »* de chaque poste informatique (Céleste, B : I, 86-90). Émilie invoque la question du respect des besoins des autres pour justifier cette prescription d'usages d'Internet : *« Si on chatte et tout, on va mettre longtemps, et comme y a pas beaucoup d'ordinateurs, les autres, ils vont être dérangés »* (Émilie, A : I, 126).

Troisième et dernier argument développé par une grande majorité d'élèves interrogés pour soutenir la prescription d'usages d'Internet en vigueur au sein du CDI : l'inscription de cet usage de l'outil dans un lieu de travail, appliquant la norme scolaire.
Vincent trouve ainsi *« normal »* qu'il soit au CDI interdit de recourir au *chat*, à la messagerie ou à des forums, qu'il qualifie de *« trucs pour s'amuser ou qui doivent se faire qu'à la maison »* (Vincent, C : I, 78). Or, pour lui, *« au CDI, c'est clair, on n'est pas là pour ça, c'est un lieu de travail »* (Vincent, C : I, 80).
Lors d'une recherche libre menée au CDI, Anthony saisit dans la barre de recherche de *Google* « comment créer un compte Dofus ». Les réactions de ses camarades ne se font pas attendre : *« Il va se faire arracher la tête ! »*. Nous enclenchons alors avec eux une discussion sur les droits d'usages d'Internet au CDI. Anthony plébiscite cette prescription, reconnaissant : *« C'est mieux comme ça, c'est bien qu'on n'ait pas le droit parce que au moins, on n'est pas tenté. Moi, si je pouvais aller ici sur les sites de jeux, je travaillerais jamais »* (C, n.o. 13/10/2009). En cela, il rejoint le propos d'Arthur, élève de 6ème au collège B : *« Je trouve ça bien d'obliger à être sérieux au collège, on n'est pas là pour jouer »* (Arthur, B : I, 106).

1.2. Faire une recherche au CDI

Le CDI apparaît aussi comme un espace de prescriptions dans la démarche de recherche elle-même, que les élèves sont encouragés à adopter au sein du centre de ressources.

1.2.1. Une démarche de recherche précise à appliquer

On peut se demander ici si les objets sociaux de référence des professeurs documentalistes, comme le Référentiel de compétences documentaires de la FADBEN (FADBEN, 1997), qui procèdent par étapes successives pour décrire l'activité de recherche d'information, ne sont pas, en créant une identité professionnelle déclarée par les professeurs documentalistes, porteurs de modélisations fortes, et engendrent de la part des professeurs documentalistes des pratiques professionnelles s'identifiant à ces modèles.
Pr-Doc A déclare en effet : *« C'est un peu à cause de lui* [le Référentiel de compétences de la FADBEN] *que je suis configuré pour former aux étapes de la recherche documentaire* [...], *étapes à bien respecter, de manière scrupuleuse »* (Pr-Doc A : III, 46). Lors d'un entretien, où elle expose sa conception de la recherche documentaire, Pr-Doc B cite spontanément le Référentiel de la FADBEN : *« Une recherche, ça ne se fait pas n'importe comment. Il y a des étapes à respecter, des étapes précises. On les connaît : ce sont celles du Référentiel de la FADBEN »* (Pr-Doc B, II, 26).[119]

1.2.1.1. Une hiérarchisation forte des supports d'information

Pr-Doc B fait part d'une pression exercée par les élèves au quotidien pour accéder au parc informatique du CDI : *« La première réflexion qu'on a, c'est toujours "est-ce qu'on peut aller sur les ordinateurs ?". Ils voient pas ce qu'il y a autour, que les ordinateurs »* (Pr-Doc B : II, 70). Un agacement lié à une expression désabusée est perceptible lorsque la professeure documentaliste raconte cette tension vécue de manière permanente entre la rigueur de sa prescription et les demandes répétées des élèves qui reflètent à la fois une envie et une pratique ordinaire qui se trouvent ici contrariées.

[119] (Cordier, 2011).

Pr-Doc B affirme imposer de manière stricte un ordre de recours aux supports dans la démarche de recherche mise en œuvre par les élèves au CDI. Elle énumère de façon chronologique : le dictionnaire, l'encyclopédie papier, l'encyclopédie *Encarta* sur cd-rom, *BCDI*, et en dernier recours Internet. Elle avance deux raisons majeures à cette prescription. La première est d'ordre professionnel : *« Parce que sinon c'est euh... ben, je vais sur l'ordinateur, et puis... et puis je sers plus à rien ! »* (Pr-Doc B : II, 68). Cette remarque est intéressante car elle laisse transparaître le malaise identitaire que l'apparition d'Internet dans les pratiques ordinaires provoque : cette professeure documentaliste ne se sent pas dans un rôle naturel de médiatrice entre l'information numérique et l'élève, alors que sa fonction de médiation lui paraît évidente entre l'information sur support papier et l'apprenant. La seconde explication donnée par cette professionnelle pour justifier l'imposition d'un ordre de recours aux outils est liée au caractère chronophage de la recherche sur Internet, comparé à la rapidité avec laquelle une *« bonne information peut être trouvée dans un livre documentaire »* (Pr-Doc B : II, 64).

Au moment où nous l'interrogerons pour la première fois (fin décembre), Thomas, élève au collège B, fréquentant assidûment le CDI, n'est pas en mesure de nous faire part d'une recherche menée au CDI sur Internet. Il raconte avoir toujours effectué les recherches dans les livres documentaires, et ce sur prescription de Pr-Doc B. Il avoue qu'il aurait préféré utiliser Internet, mais qu'il a toujours été contraint de recourir aux livres documentaires (Thomas, B : I, 58-65).

C'est naturellement aussi que Pr-Doc C a *« défini un ordre de recherche, à priori »* (Pr-Doc C : II, 46). Au sein du CDI du collège C, le recours au livre documentaire est préconisé en tout premier lieu, à moins que le sujet de la recherche ne présente une actualité trop prégnante qui nécessite un recours immédiat à Internet. Le support numérique est utilisé lorsque toutes les informations n'ont pas été trouvées dans les livres documentaires (Pr-Doc C : II, 46).

Pour Pr-Doc C, cette démarche prescrite va de soi ; elle est liée à sa sensibilité, à ce qu'elle nomme sa *« culture livresque »* (Pr-Doc C : I, 56) : *« Je tiens à ce qu'ils [les élèves] aient le réflexe livres, toujours, je défendrai toujours le support livre, au sens pertinence, pertinence des propos »* (Pr-Doc C : II, 50).

Contrairement à Pr-Doc B et Pr-Doc C, Pr-Doc A affirme : *« Il ne doit pas y avoir une démarche hyper systématique de recours, ça dépend de la recherche, c'est évident »* (Pr-Doc A : II, 68). L'enseignant souhaite faire comprendre aux élèves qu'il existe plusieurs types de documents, dont l'utilisation doit être guidée en fonction des objectifs de recherche. Il s'agit de ne pas imposer un recours quasi-exclusif à un type de document, alors que le sujet ou la restitution attendue de la recherche encourage l'emploi d'un autre type de document.
Certes le professeur documentaliste du collège A a bien conscience que les élèves plébiscitent Internet pour effectuer une recherche, et prévient qu'il n'est *« pas là pour faire plaisir »* en permettant aux collégiens systématiquement d'accéder à Internet même quand leur recherche ne s'y prête pas. Mais il reconnaît parfois *« lâcher un peu de lest »* afin d'éviter qu'un élève, s'étant vu refuser l'accès à Internet, abandonne carrément son travail de recherche par désappointement : *« Je le laisse aller sur Internet, parce que des fois, je me suis rendu compte aussi qu'à force de limiter au recours aux dictionnaires, il ne fait pas sa recherche, donc c'est un échec encore pire pour moi... et pour lui, d'ailleurs »* (Pr-Doc A : II, 70).

Pr-Doc C insuffle également une forme de souplesse dans sa prescription, puisque dans le courant de l'année, les élèves de 6ème sont autorisés plus volontiers à utiliser Internet pour leurs recherches. Pourquoi ? Dans la mesure où l'enseignante *« sait que* [les élèves] *savent »*, elle favorise après la formation à Internet l'accès aux postes informatiques pour les recherches, de manière à ce que les élèves puissent *« réinvestir ce qu'on a fait pour que ça s'ancre dans leurs habitudes de recherche »* (Pr-Doc C : IV, 56).

1.2.1.2. Un outil professionnel érigé en référence de la recherche documentaire pour concurrencer Internet

Nous avons été frappée de remarquer la place importance que le logiciel documentaire *BCDI* occupe de manière spontanée dans les discours des professeurs documentalistes lorsqu'il s'agit d'envisager l'activité de recherche d'information menée par les élèves.
Le logiciel documentaire apparaît comme un objet de référence pour les professionnels, qui tout en étant conscients des défauts du logiciel confèrent à ce dernier de hautes qualités en matière de recherche documentaire, constituant une *« vraie alternative à Internet »* (Pr-Doc B : II, 38).

Si Pr-Doc C ne peut utiliser *BCDI* en formation documentaire, car le fonds documentaire n'est que partiellement informatisé et qu'elle se charge actuellement de rendre la base opérationnelle, Pr-Doc A et Pr-Doc B disposent d'une base documentaire relativement "propre". Tous deux utilisent *BCDI* en gestion, mais aussi en formation. Pendant l'année de notre enquête, en 2008-2009, le collège A a été doté d'une installation en réseau du logiciel documentaire. Le professeur documentaliste a donc développé durant cette année de nombreuses stratégies de formation au logiciel documentaire.

Le recours à *BCDI* est d'emblée considéré comme un moyen de détourner les élèves de l'activité de recherche d'information sur Internet.
Pr-Doc B, malgré l'indexation dans *BCDI* des *Mémodocnet*[120], qui permettent de *« canaliser les élèves »* (Pr-Doc B : II, 26), explique qu'en consultant *BCDI*, les élèves doivent sous son contrôle *« trouver d'abord des supports papiers »* (Pr-Doc B : II, 57). Le logiciel documentaire est ainsi détourné de sa fonction première qui est justement de favoriser une recherche multi-supports.
Plus encore, *BCDI* est utilisé par les professeurs documentalistes des collèges A et B comme un *« outil de formation à la recherche documentaire »* (Pr-Doc B : II, 36 ; Pr-Doc A : II, 57), qui représente, selon les termes de Pr-Doc B *« une vraie alternative à Internet »* (Pr-Doc B : II, 38), *« pour former à la recherche documentaire des élèves qui sont habitués à se disperser dans tous les sens »* (Pr-Doc A : II, 56). Le recours à *BCDI* représente ainsi l'opportunité pour les professeurs documentalistes de faire adopter par les élèves une démarche de recherche qui *« est bien plus carrée »* (Pr-Doc A : II, 58), obligeant selon les professeurs documentalistes à s'interroger sur la formulation par mots-clés, la lecture de notices bibliographiques. Le logiciel documentaire est ainsi un outil érigé en référence documentaire par les professeurs documentalistes, qui le placent clairement en concurrence avec Internet.

Mais au-delà, *BCDI* est aussi fortement plébiscité par les professeurs documentalistes des collèges A et B en ce qu'il est un outil professionnel, qui semble assoir leur expertise et leur légitimité auprès des élèves, notamment.
Ainsi Pr-Doc A avoue éprouver une certaine satisfaction personnelle à la vue d'un élève utilisant *BCDI* de manière spontanée, car cela reflète selon lui *« un élève qui prend du recul*

[120] Ensemble de sites Internet dépouillés, catalogués et indexés par le CRDP de Poitou-Charentes, et importés dans *BCDI* sous format XML, moyennant un abonnement annuel souscrit par l'établissement scolaire.

par rapport à Internet, et puis qui maîtrise un outil documentaire nouveau et utile pour lui » (Pr-Doc A : II, 52). Le professeur documentaliste se satisfait de l'adoption d'un nouveau comportement documentaire dont il est à l'origine par son action pédagogique.

Les deux professeurs documentalistes insistent sur le caractère professionnel du logiciel documentaire, qui valorise leur expertise professionnelle, aux yeux des élèves *: « ça montre* [aux élèves] *aussi qu'on a des compétences en tant que professionnels qui sont bien à nous, qu'on peut transmettre quelque chose »* (Pr-Doc A : II, 62) ; *« Pour une fois, on peut montrer un truc que seuls nous, en tant que profs docs, on connaît, c'est comme avec les collègues, c'est un bon moyen d'épater ! »* (Pr-Doc B : II, 40). Le logiciel documentaire permet donc aux professeurs documentalistes de trouver une légitimation à leur statut professionnel, et de faire montre de leur expertise, et ce, là encore, en référence à cette difficulté d'assoir leur légitimé et leur expertise en matière de formation à la recherche sur Internet. En effet, Pr-Doc A affirme à trois reprises que *BCDI* est *« notre outil »* en tant que professionnels de l'Information-documentation (Pr-Doc A : II, 56, 60, 64), en comparaison avec Internet caractérisé comme *« leur outil »*, c'est-à-dire celui des élèves.

L'utilisation de *BCDI* permet dès lors aux professeurs documentalistes d'amener les élèves à configurer de manière nouvelle leurs pratiques documentaires, sans avoir la possibilité de s'appuyer sur leurs pratiques ordinaires. Un jeu de pouvoir est ici mis en lumière, si l'on en juge par ces propos très significatifs des deux professeurs documentalistes : *« Avec BCDI, c'est eux* [les élèves] *qui viennent sur notre terrain »* (Pr-Doc A : II, 64) ; *« Avec BCDI, quelque part, on a les pleins pouvoirs ! »* (Pr-Doc B : II, 40).

Les élèves ont pleinement conscience de ce *« terrain »* que les professeurs documentalistes leur imposent.

Ainsi, lors d'une recherche au CDI sur la civilisation minoenne, Anna et Orlane utilisent *BCDI* pour aller sur Internet, conformément à la prescription de Pr-Doc B (prescription que l'enseignante a d'ailleurs rappelée aux élèves avant qu'elles ne débutent leur recherche). Une démarche prescrite que les élèves adoptent, donc, mais non sans un regard critique : *« Moi, je vous l'avoue : on apprend* BCDI *en cours, alors au CDI on y va, mais sinon j'y vais jamais et je sais que j'irai jamais de moi-même. Je vois pas l'intérêt pour les recherches sur Internet, il y a beaucoup moins de sites que quand tu passes par* Google », dit Anna. Orlane renchérit : *« C'est vrai, je suis d'accord. Moi,* BCDI*, je m'y fais pas, en fait. Au CDI, je fais ce qu'on me dit, mais ailleurs* Google *is my friend !* [rires] » (B, n.o. 30/03/2010).

1.2.2. Interprétation de cette prescription par les usagers

Même s'ils les appliquent docilement, les élèves ne reçoivent pas passivement les prescriptions des professeurs documentalistes, quant à la démarche documentaire à adopter. Ils développent d'ailleurs une interprétation très claire de ces règles, qui pourrait fortement surprendre les professionnels concernés.

1.2.2.1. Parce que le professeur documentaliste est attaché à « son monde »[121]

Les élèves interrogés mentionnent lors des entretiens l'attachement du professeur documentaliste au fonds documentaire du CDI, et assimile la démarche prescrite par l'enseignant à une volonté d'exploiter ses outils de référence. Une telle représentation conduit les élèves à catégoriser les outils de recherche en fonction des sphères d'utilisation, reléguant Internet à la sphère non formelle, ce qui risque de nuire à la construction d'un pont entre les pratiques documentaires. Ce qui risque aussi de nuire à la conception que ces apprenants peuvent avoir de l'expertise du professeur documentaliste, dont l'attachement au fonds documentaire est assimilé aussi à un détachement vis-à-vis d'Internet.

Ainsi Olivia est convaincue que Pr-Doc A *« va préférer qu'on utilise les livres pour faire les recherches »*. Et l'entretien de se poursuivre ainsi :

- AC : *« Pourquoi ?*
- Olivia : *C'est plus son truc, vous voyez, les livres. Je comprends après, les livres, les dictionnaires, tout ça, c'est son monde.*
- AC : *Tu as le sentiment qu'Internet, ce n'est pas « son monde » ?*
- Olivia : *Ben, non, c'est pas pareil. Lui il est documentaliste parce qu'il aime les livres, et il met les livres dans le CDI, donc forcément il est content si on utilise ses livres... Tandis qu'Internet, on l'a pas qu'au CDI, lui il a pas fait exprès de mettre Internet au CDI »* (Olivia, A : I, 77-80).

Intéressantes réflexions de cette adolescente qui renvoie le professeur documentaliste à une représentation traditionnelle du métier, cantonnée à l'appréhension du support papier, et subissant l'arrivée d'Internet dans l'établissement scolaire. Olivia insiste fortement sur les éléments qui relèvent selon elle d'une appartenance propre au professionnel (c'est *« son truc », « son monde », « ses livres »*).

[121] Olivia, A : I, 78.

Les élèves emploient volontiers les adjectifs possessifs pour signifier qu'ils évoquent des outils de référence appartenant à l'professeur documentaliste. Olivia et Manon le disent : *« Ce sont ses livres »* (Manon, A : I, 78). De même, Laurène est persuadée que Pr-Doc B *« veut qu'on lise ses livres »* (Laurène, B : I, 118-122).

Frédéric quant à lui remarque l'insistance de Pr-Doc B pour qu'il utilise *« son site à elle »*, autrement dit : le logiciel documentaire (Frédéric B : II, 108). L'adolescent ne cache pas sa désapprobation : *« J'aime pas ce site, je le connais pas, je comprends pas bien pourquoi il faut aller sur ce truc-là qui donne pas beaucoup de réponses, alors qu'il y a plein de choix sur* Google *»* (Frédéric, B : I, 90).

Il y a ainsi rejet réciproque des "outils de référence" des uns et des autres : les professeurs documentalistes rejettent, aux yeux des élèves, Internet pour imposer un outil qu'ils ne connaissent pas et ne fréquentent pas dans la sphère non formelle ; les élèves rejettent donc aussi *BCDI*, le cantonnant à l'application de la prescription scolaire.

1.2.2.2. Parce que le professeur documentaliste « a peur d'Internet » (collège B)

Cette démarche documentaire ainsi prescrite par la professeure documentaliste conduit les élèves du collège B à douter sensiblement de l'expertise de la professionnelle en matière de recherche sur Internet. Les élèves du collège B interprètent cette mise à distance d'Internet effectuée par Pr-Doc B par un sentiment de peur. Plusieurs élèves de cet établissement nous ont fait part de cette interprétation.

Lorsque Justine vient faire une recherche au CDI, elle recourt à *BCDI*, puisque *« c'est obligatoire »*. Un échange démarre sur le sujet :

- Justine : *« C'est Madame* [B] *qui veut pas qu'on aille voir sur* Google *ce qu'il y a.*
- AC : *Pourquoi ?*
- Justine : *Elle a peur, je crois.*
- AC : *Peur ?... Peur de quoi ?*
- Justine : *Ben, de* Google.
- AC : *C'est-à-dire ?*
- Justine : *Ben, je sais pas comment dire, mais...* Google, *Madame* [B], *elle aime pas, et elle a peur qu'on fasse mal notre recherche avec* Google.
- AC : *Tu en penses quoi, toi ?*

- Justine : *Ben, que c'est bête parce qu'on va toujours sur* Google, *alors elle devrait pas avoir peur comme ça ! »* (B, n.o. 20/04/2010).

Léa note que l'attitude de Pr-Doc B diffère selon que les élèves effectuent la recherche dans les livres documentaires ou sur Internet. La professeure documentaliste semble en alerte lors d'une recherche numérique, *« restant beaucoup derrière »* les jeunes utilisateurs. Rappelons à ce propos que Pr-Doc B, lors d'un entretien, reconnaît elle-même être *« derrière leur dos »* lors des recherches sur Internet (Pr-Doc B : II, 10). Léa interprète cette distinction de comportement également par la *« peur »* : *« Elle a peur d'Internet, elle doit pas trop bien savoir comment ça marche vraiment, donc elle préfère qu'on n'y va pas »* (Léa, B : I, 100-106).
On voit ici que de la projection d'une crainte d'une consultation inappropriée à la projection d'une peur de l'outil lui-même, il n'y a qu'un pas, que les élèves franchissent sans hésiter. Raphael est d'ailleurs formel : si Pr-Doc B oriente les recherches menées au CDI systématiquement en dehors d'Internet, et plus spécifiquement de *Google*, c'est parce que *« en fait, elle a peur de pas savoir ce qui est vrai dans les renseignements et ce qui est faux, alors elle préfère qu'on aille pas dessus* [Google] *»* (Frédéric, B : I, 78).

2. La démarche non formelle de recherche sur Internet à l'épreuve du cadre formel

Parce qu'elle sait qu'il faut respecter la contrainte de l'inscription en amont sur le planning informatique, Valentine renonce à faire ses recherches sur Internet au CDI du collège B. Elle dénonce aussi la démarche de recherche imposée par la professeure documentaliste, qui déploie beaucoup d'énergie pour restreindre les recherches des élèves au support papier (Valentine, B : I, 45-58).
Le CDI, en tant qu'espace de prescriptions, influence donc de manière déterminante l'expression des pratiques non formelles de recherche sur Internet. Nous avons cherché à voir comment celles-ci parvenaient, lorsque l'élève avait préalablement accepté de se soumettre

aux prescriptions d'accès et d'utilisation d'Internet au CDI, à se déployer dans le cadre formel.

2.1. Une activité de recherche sur Internet très encadrée

Lorsqu'elle est menée au CDI de manière spontanée par les élèves, l'activité de recherche sur Internet apparaît très encadrée par les professeurs documentalistes.

2.1.1. Une navigation sous (haute) surveillance

2.1.1.1. Des professeurs documentalistes vigilants

Interroger Pr-Doc B sur les pratiques ordinaires de recherche des élèves sur Internet relève de la gageure. En effet la professeure documentalistes du collège B reconnaît être *« derrière le dos* [des élèves] » dès que ceux-ci effectuent une recherche numérique (Pr-Doc B : II, 10).

Cette expression insistant sur une attitude active de surveillance, voire de contrôle, revient à plusieurs reprises lors des entretiens, formels ou non, menés avec cette enseignante. Pourquoi ?

En premier lieu est pointée *« la peur de ce sur quoi* [les élèves] *peuvent tomber »* (Pr-Doc B : II, 14), la professionnelle faisant référence à des expériences qu'elle a mal vécues dans lesquelles les élèves lors d'une recherche ont accédé, malgré les filtres académiques, à des sites catégorisés comme dangereux pour le public scolaire.

En second lieu est exprimée la crainte de se voir reprocher, en tant que professionnelle, un relâchement de sa conduite d'encadrant. Pr-Doc B, lors de notre entretien à ce sujet, décrit des parents d'élèves très vigilants quant aux connexions de leurs enfants au sein de l'établissement, parents *« qui ont peur qu'on pirate le site du collège comme le site de la NASA »* (Pr-Doc B : II, 16).

Si Pr-Doc C admet accompagner les élèves systématiquement lors de leurs recherches sur Internet au CDI, elle affirme qu'elle agit de même pour tous types de recherches, quel que soit l'outil utilisé. Pour elle, pas plus de crainte lorsqu'un élève effectue une recherche sur

Internet ; elle refuse d'ailleurs d'entendre évoquer un éventuel sentiment de peur face à la recherche numérique pratiquée par les élèves : *« Ce n'est pas une solution d'avoir peur, au contraire ; en tant qu'enseignant, de toute façon, on doit prendre en charge une démarche de pointer du doigt quelque chose, sans fuir les questions ou les problèmes »* (Pr-Doc C : II, 56).
Mais Pr-Doc C admet quand même qu'elle est plus attentive aux recherches menées sur Internet, et contrarie la démarche ordinaire des élèves lors des recherches sur Internet au CDI : *« Je leur dis "N'hésitez pas à confronter plusieurs réponses, plusieurs sites, plusieurs sources", et donc ils font attention à me présenter plusieurs éléments trouvés. C'est un côté "j'ai fait comme vous me l'avez demandé" »* (Pr-Doc C : II, 18).

Quant à Pr-Doc A, il déclare préférer adapter ses méthodes et conseils en fonction du comportement spontané de recherche dont fait preuve l'élève. Il aime laisser *« patauger »* les élèves avant d'aller les conseiller (Pr-Doc A : II, 26).
Nous avons pu observer l'impact d'un tel comportement sur l'attitude des élèves en situation de recherche. Contrairement aux élèves du collège B qui passent beaucoup de temps à vérifier si leur démarche de recherche est observée par la professeure documentaliste, les élèves du collège A apparaissent davantage concentrés sur leur tâche de recherche. Ce sont aussi des élèves qui n'hésitent pas à entrer en dialogue à caractère contradictoire avec le professeur documentaliste, de manière à éprouver la pertinence de leur démarche, de leurs pratiques, voire de leurs représentations. Le discours de Pr-Doc A laisse entrevoir une navigation davantage accompagnée que surveillée : *« Je fais en sorte de passer voir leurs recherches, j'évite de les assommer si ils font des bêtises, et je fais en sorte de passer pour voir comment ils cherchent »* (Pr-Doc A : II, 14).
Toutefois, si Pr-Doc A envisage avec autant de sérénité les recherches menées sur Internet par les élèves, c'est peut-être dû au site du CDI qu'il a mis en place afin de jouer le rôle d'un portail, canalisant d'emblée les élèves dans leur navigation. Le professeur documentaliste avoir derrière cette initiative un sentiment de peur de *« laisser s'échapper »* des pratiques déviantes : *« après, pour rattraper le coup, c'est difficile »*, confie-t-il (Pr-Doc A : II, 22-24). Comme Pr-Doc B, il souligne la responsabilité qu'il porte en tant que professionnel face aux pratiques des élèves sur Internet, et aux contenus auxquels ces derniers sont susceptibles d'accéder sur la Toile (Pr-Doc A : II, 24).

La démarche de recherche des élèves sur Internet est donc parfois fortement encadrée, à tel point d'ailleurs que Pr-Doc B fait preuve d'une confusion constante entre elle et l'élève,

lorsque dans l'entretien elle décrit l'activité de recherche menée par un élève au CDI : *« On essaie de voir ensemble* ... [elle se reprend] *Non, en fait, c'est moi qui conseille "Va voir ce site-là" »* (Pr-Doc B : II, 36).

2.1.1.2. Des élèves dissuadés

Cette surveillance de leur navigation ne passe pas inaperçue pour les élèves des établissements de notre étude, et beaucoup reconnaissent que cette surveillance a un effet dissuasif sur leur comportement documentaire.
Ainsi, bien que Pr-Doc B affirme que le contrôle des navigations n'influe pas sur les comportements de recherche au CDI, beaucoup d'élèves disent préférer attendre d'être chez eux pour faire leurs recherches sur Internet, afin d'être certains d'utiliser l'outil informatique.
« J'aime pas faire les recherches sur Internet au CDI, j'ai trop l'impression que c'est surveillé quand même, je préfère faire comme je veux chez moi » (William, A : II, 56).
L'impression de surveillance des pratiques d'Internet au CDI semble donc conduire à l'accentuation de la dichotomie entre pratiques non formelles et pratiques marquées du sceau de la formalité scolaire.

Pour un exposé sur le Circus Maximus, Chloé recopie les informations trouvées sous le lien hypertexte *Wikipédia* de la page de résultats de *Google*, mais elle clique sur le second lien pour afficher la page. Sa démarche nous intrigue. Chloé explique : *« Il faut pas que Madame voit que j'ai pris les renseignements dans* Wikipédia*, elle va pas aimer ça du tout »*.
L'adolescente évoque ensuite les traces de navigation laissées dans l'historique comme moyen de contrôle par la professeure documentaliste (B, n.o. 18/05/2010).
On voit ici combien les élèves sont préoccupés par la surveillance de leurs pratiques numériques, et déploient des moyens de contournement pour exploiter leurs pratiques ordinaires, tout en correspondant au cadre fixé par le professeur documentaliste.

2.1.2. Une activité menée sous la contrainte

Si la navigation est surveillée, l'activité de recherche sur Internet est elle-même soumise à une contrainte forte, que les professeurs documentalistes des collèges A et B exercent de manière parfois même inconsciente sur les jeunes utilisateurs.

2.1.2.1. Le poids de la prescription

La figure du professeur documentaliste semble vivement impressionner William, qui considère que le professeur documentaliste du collège A *« dit ce qu'il faut faire sur Internet »* (William, A : II, 62).

A ce titre, l'adolescent rechigne à faire ses recherches sur Internet au CDI, craignant que le professeur documentaliste constate de sa part une démarche inadaptée (ce que William appelle *« faire une bêtise »*, A : II, 62) et fasse part de son mécontentement : *« Il* [Pr-Doc A] *doit pas être content, et il doit le dire, et moi je veux pas, quoi... »* (William, A : II, 64).

Le rapport à l'activité de recherche et aux outils de recherche numérique est construit sous un angle affectif par les élèves, qui ont le souci de ne pas entrer en conflit avec leur professeur documentaliste, conscients aussi que ce dernier entretient également avec l'activité de recherche sur Internet un rapport affectif.

Ainsi, lors d'une recherche sur le théâtre romain, Arthur s'arrête sur le premier résultat proposé par *Google*, un article de *Wikipédia*, puis clique sur le second lien de la page de résultats :

- AC : *« Pourquoi n'as-tu pas pris le premier résultat ?*
- Arthur : *Non, ici, faut pas prendre* Wikipédia [il nous parle très bas, regardant où est Pr-Doc B, comme s'il craignait qu'elle ne puisse l'entendre]
- AC : *Pourquoi ?*
- Arthur : *Madame* [B], *elle aime pas »* (B, n.o. 03/02/2009).

Arthur ne modifie pas ici de manière effective sa pratique non formelle de recherche. Il se soumet simplement à la prescription de la professeure documentaliste, adoptant un comportement qu'il saura juger positif par cette dernière. C'est juste parce qu'il sait que Pr-Doc B n'appréciera pas qu'il utilise l'encyclopédie en ligne qu'il ne le fait pas au CDI, mais le déictique *« ici »* qu'il emploie montre bien qu'il s'agit d'une pratique située, contrainte par le conditionnement du lieu.

Parfois, la contrariété de la démarche ordinaire n'est cependant pas vécue de manière docile par l'élève. Nous avons pu le constater lorsque Mathys, pour une recherche sur Martin Luther King, sélectionne d'emblée l'article de *Wikipédia*.

Pr-Doc B intervient de suite : *« Va ailleurs que sur* Wikipédia*, il peut y avoir n'importe quoi dessus ! »*. Visage crispé de l'élève. Mathys revient à la page de résultats de *Google*, et

commente à notre encontre : *« Ouais, enfin, si on peut pas aller sur* Wikipédia*, c'est pas la peine parce que y a rien ailleurs ! »* (B, n.o. 17/02/2009).

2.1.2.2. Quand le professeur documentaliste recadre

Surveillée, encadrée, l'activité de recherche sur Internet menée au CDI fait aussi souvent l'objet d'un recadrage de la part de l'professeur documentaliste.

Menant une recherche au CDI sur le personnage mythologique grec Énée, Justine accède *via Google* à un article de *Wikipédia*. Pr-Doc B trépigne à nos côtés : *« Quand tu auras fini d'observer, tu me le diras parce que là, c'est la cata ! »*. Puis de justifier : *« Sur Internet, ce genre de recherche c'est au secours ! »*. Elle s'adresse alors à Justine pour que cette dernière quitte le poste informatique et aille faire sa recherche dans les livres documentaires. La professeure documentaliste lui tend d'ailleurs directement un livre documentaire. Puis elle nous lance, désabusée : *« Elle n'a même pas utilisé* BCDI *! »* (B, n.o. 11/05/2010).

En compagnie de Valentine, Lucile effectue une recherche sur les fêtes espagnoles. Après avoir multiplié les requêtes différentes (« les jours de fete en Espagne », « fete espagnol », « Espagne : fete de plusieur jour »), Lucile recopie une page web faisant état de débordements à gérer lors de certaines de ces fêtes (drogue, alcool). Elle nous explique : *« Là, c'est important : ils font des fêtes anti-drogues »*. Pr-Doc B ne relève pas cette compréhension erronée de l'adolescente, et ne cherche pas à modifier la formulation de sa recherche. Elle intervient brusquement, s'adressant à nous pour justifier l'interruption de l'observation menée : *« Excuse-moi, là, je vais les remettre dans le droit chemin »*. Et la prpfesseure documentaliste procure des livres documentaires aux deux élèves, lesquelles quittent docilement les postes informatiques (B, n.o. 07/10/2008). L'expression *« dans le droit chemin »* employée par Pr-Doc B nous semble symptomatique d'une vision normative des pratiques de recherche, lesquelles doivent être légitimées par le regard du professionnel pour pouvoir s'exprimer au sein du CDI.

Le recadrage de la recherche menée sur Internet s'opère en outre, on le voit, toujours au bénéfice du support papier, alors érigé par le professeur documentaliste comme outil incontournable d'une recherche efficace. Il est frappant de voir que l'enseignante n'argumente pas le recadrage, simplement éprouve-t-elle face à nous, en tant que chercheure, le besoin de

justifier son action. Le recadrage vis-à-vis des élèves s'avère plutôt abrupte, laissant aussi s'exprimer le jugement de l'enseignante sur les pratiques documentaires des élèves.

Ainsi, lorsque deux élèves peinent à trouver sur Internet des informations sur les filières professionnelles, Pr-Doc B, excédée à la vue de la requête posée par les deux élèves (« fillière professionnelles après la classe de 3e du collège »), intervient : *« Allez voir dans les dossiers Orientations du CDI, vous faîtes n'importe quoi ! »* (B, n.o. 17/02/2009). L'enseignante ici ne cherche pas à comprendre les processus cognitifs ayant conduit ces élèves à formuler ainsi leur requête, et ne leur propose pas une aide pour rendre plus efficace leur recherche sur Internet. Elle les renvoie vers des documents sur support papier. Notons qu'elle n'argumente pas cette prescription : elle ne mentionne pas la pertinence de recourir à ces fiches Orientation (synthèse de l'information ; adaptation au niveau des élèves de collège ; fiches recueillies par son expertise professionnelle, etc.). Mais elle pointe de manière assez brutale le manque d'expertise de ces élèves, accusées de *« faire n'importe quoi »*.

Si la pertinence de la prescription n'est pas argumentée par le professeur documentaliste, la pertinence du recadrage elle-même laisse parfois sceptique.

Prenons le cas de Pierre, souhaitant faire une recherche sur la seconde guerre mondiale. Pr-Doc A accepte qu'il utilise Internet pour ce faire. Toutefois, Pierre se montre hésitant, et confronté à la page d'accueil du serveur *Kwartz* de l'établissement, demande de l'aide : *« Vous pouvez me montrer comment on va sur un site ? »*. Devant la difficulté de l'élève, Pr-Doc A s'empare de la souris, ferme la fenêtre, et ouvre *BCDI* : *« Tu tapes ici, ça ira mieux »*. Il quitte l'élève. À aucun moment l'enseignant n'a expliqué à Pierre qu'il n'était plus sur Internet, et qu'il utilisait un outil différent, *BCDI*. Pierre tape sa requête dans la barre de recherche du logiciel : « tout sur la guerre ». Et Pierre de nous expliquer : *« Comme ça, il me donnera tout, tout, tout... sinon, il va dire que des parties, alors que là j'aurai tout »*. Évidemment, sa recherche n'aboutit pas, et le message « O notice » s'affiche. Apercevant de loin l'échec de la recherche de Pierre, Pr-Doc A lui lance : *« Tape seconde guerre mondiale ! »*. Pierre s'exécute, mais écrit phonétiquement : « segonde guerre mondiale ». Sa recherche se solde une nouvelle fois par un échec. Pierre abandonne (A, n.o. 24/03/2009).

Ici, non seulement cet exemple montre que la recherche sur Internet est évitée par l'enseignant qui substitue à Internet un outil de référence à ses yeux, le logiciel documentaire – sans en justifier l'explication – mais aussi cet exemple témoigne d'une différence d'attitude de l'enseignant : si Pierre avait poursuivi sa recherche sur Internet, il aurait été accompagné tout

au long de sa recherche ; dans le cas de cette recherche, celle-ci étant effectuée sur *BCDI*, le professeur documentaliste ne fait pas preuve de la même vigilance, et du même souci d'accompagnement de l'élève.

Un autre recadrage nous a laissée sceptique, au sein du collège B. Alexandre effectue dans le cadre du cours de Français une recherche sur l'encyclopédie de Diderot et d'Alembert. Il sélectionne le premier résultat proposé par *Google* (pour la requête « encyclopédie de Diderot et d'Alembert »), à savoir le site de l'ATILF[122] (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française). Pr-Doc B intervient : *« C'est beaucoup trop compliqué pour toi, ça ! Viens, je vais te donner autre chose »*. Alexandre quitte le poste informatique, et Pr-Doc B lui tend l'*Encyclopédie Française Larousse*, édition de 1973 (B, n.o. 14/04/2009).

De la même manière, nous avons pu observer Alice, recherchant sur Internet des informations sur les différentes modalités du « vivre ensemble » pour les couples hétérosexuels et homosexuels aujourd'hui, dans le cadre de son cours d'Éducation civique. L'adolescente multiplie les requêtes infructueuses dans *Google* (elle ne dispose pas de consignes précises de la part du professeur de la discipline, qui a juste demandé aux élèves d'explorer le sujet en amont). Constatant les difficultés de la collégienne, Pr-Doc B dit à Alice : *« Va voir dans les documentaires en classe 300 ! Tu vas rien trouver sur Internet, c'est évident ! »*. Alice quitte immédiatement le poste informatique et se rend dans le rayon conseillé. Pr-Doc B ne l'accompagne pas, elle retourne vaquer à une occupation de gestion pendant qu'Alice cherche un livre documentaire correspondant à son sujet. La collégienne, inquiète de la tournure des événements, en vient même à nous interpeler : *« Vous pouvez pas m'aider, s'il vous plaît ? Je trouve rien, je suis perdue »*. Nous n'avons pas pu aider Alice : aucun livre documentaire au CDI du collège B n'aborde les problématiques liées aux différentes unions (B, n.o. 23/02/2010).

Ces exemples nous paraissent tout à fait symptomatiques de ce renoncement dont font preuve les professeurs documentalistes face à des recherches infructueuses sur Internet. Renoncement car le détournement qu'ils opèrent (orientation de l'élève vers un support papier, le plus souvent) conduit à éviter l'activité de recherche sur Internet. Renoncement car agir ainsi ne favorise nullement la reconfiguration des pratiques documentaires, l'acte de formation pédagogique à la recherche sur Internet n'ayant pas lieu. Renoncement enfin, car de telles actions de recadrage ne peuvent que confirmer les représentations déjà développées par les élèves sur une *« peur »* d'Internet éprouvée par leurs professeurs documentalistes.

[122] http://portail.atilf.fr/encyclopedie/

2.2. Le CDI est-il un espace approprié à une recherche sur Internet ?

C'est un fait : au-delà des prescriptions mises en place par les professeurs documentalistes, qui conduisent à une restriction de l'expression des pratiques non formelles de recherche au CDI, l'espace documentaire exerce en lui-même une influence non négligeable de par le statut que les élèves lui confèrent. Certes, nous l'avons vu, certains élèves font le choix de ne pas effectuer leurs recherches au CDI, sous le poids de ces prescriptions. Mais pour d'autres, il ne s'agit pas de ne pas effectuer la recherche au CDI. Par contre, ils adoptent souvent une démarche documentaire radicalement différente de leur habitude informationnelle.

2.2.1. Quand l'espace documentaire détourne du support numérique

Nous employons ici le terme de "détournement" dans le sens où les élèves sont, comme nous l'avons démontré précédemment, majoritairement conduits à utiliser spontanément le support numérique pour faire leurs recherches documentaires. Or nombreux sont les élèves qui font le choix d'effectuer une recherche au CDI, dans les livres documentaires. Il y a ici un détournement qui s'opère, par rapport au chemin ordinairement emprunté, par les élèves. Trois raisons sont principalement avancées par les interrogés.

Première raison avancée par ces élèves : l'attirance pour le fonds documentaire du CDI.

Mélissa, élève au collège C, argumente : *« Quand je suis au collège, j'en profite, je profite de tous ces livres qui sont là, ils sont beaux, ils m'attirent, vous avez pas idée comment. Chez moi, il n'y a pas de livres comme ça, c'est que c'est cher »* (Mélissa, C : I, 76). De la même manière, Émilie explique que le fait d'être au CDI, entourée d'ouvrages documentaires, influence sa démarche de recherche car elle voit à sa disposition des documents qui l'attirent, et avec lesquels elle a le désir d'entrer en contact (A, n.o. 19/05/2008). Il s'agit donc de *« profiter des livres qu'il y a au CDI »* (Marion, A : I, 66).

Deuxième raison invoquée par les élèves qui font le choix d'utiliser les livres documentaires au CDI : l'adaptation du fonds au niveau des usagers.

Anthony, élève au collège C, nous explique que les livres ont été choisis par Pr-Doc C en pensant aux capacités et aux besoins des élèves, et en ce sens il a tendance à utiliser les livres documentaires pour ses recherches au CDI (C, n.o. 02/12/2009). C'est le même argument qui conduit Alexandre à effectuer ses recherches dans les livres, car ceux-ci lui semblent adaptés à son niveau. De là découle une plus grande rapidité à faire ses recherches que lorsqu'il est confronté à des sites Internet au contenu parfois trop complexes pour lui (Alexandre, B : I, 39-44).

Troisième raison avancée par les élèves effectuant leurs recherches au CDI dans le support papier : la présence du professeur documentaliste, reconnu comme expert de la recherche dans les livres.

Manon est persuadée que Pr-Doc A a lu tous les livres présents au CDI, elle voit dans le responsable du lieu une aide fondamentale pour ses recherches dans les livres (Manon, A : I, 46). De même Thomas, élève au collège B, affirme que ces livres, ayant été choisis par la professeure documentaliste, sont pour lui une assurance de réussite de sa recherche. Le fonds est légitimé à ses yeux, par le fait d'avoir été constitué par l'enseignante, laquelle est pour lui compétente pour soutenir une recherche au moyen du fonds documentaire du CDI.

2.2.2. Un lieu déserté pour l'apprentissage de la recherche sur Internet ?

Finalement, la question mérite d'être posée : le CDI est-il un lieu véritablement dédié à l'apprentissage de la recherche sur Internet ?

Si la question peut sembler provocatrice, nous souhaiterions rappeler quelques éléments précédemment développés. Tout d'abord, un certain nombre d'élèves déclare préférer effectuer une recherche dans le fonds documentaire, considéré comme une richesse au vu de ce qu'ils ont à domicile. Ensuite, d'aucuns, disposant d'une connexion à Internet à domicile, considèrent plus aisé d'effectuer la recherche sur Internet chez eux, et ce dû à un faisceau de facteurs : les modalités d'accès à Internet, jugées contraignantes au CDI, les prescriptions d'usages et surtout de démarche dispensées par le professeur documentaliste, la possibilité

limitée de déployer ses pratiques non formelles de recherche sans subir le recadrage du professionnel.

Mais surtout, nous avons été frappée par le fait que pour les élèves, le CDI ne constitue pas l'endroit de l'établissement où l'accès aux outils de recherche numérique est le plus aisé. Ils ne voient pas dans le CDI un espace de formation à la recherche, tel que pourtant décrit par les textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale[123].

Beaucoup d'élèves citent spontanément le cours de Technologie comme *le* cours où ils accèdent facilement à l'outil informatique, mais aussi le cours où on les forme à la recherche d'information sur Internet. Ainsi, Olivier : *« On fait vraiment de la recherche sur Internet en Techno »* (Olivier, B : II, 38). Il explique qu'il connaît le terme de mot-clé car c'est le professeur de Technologie qui emploie souvent cette expression (Olivier, B : II, 72).

Pareillement, Marie a progressé en ce qui concerne la manipulation du clavier de l'ordinateur, à force de s'entraîner au collège. Elle est reconnaissante au cours de Technologie qui lui a permis de se familiariser sur le long terme avec l'outil informatique (Marie, B : II, 28). Elle raconte que le cours de Technologie est régulièrement l'occasion d'effectuer des recherches sur Internet (Marie, B : II, 48-58).

Les formations documentaires, formelles ou non, à Internet paraissent dont sporadiques aux élèves, qui ne voient ainsi pas le CDI comme un lieu où peuvent se déployer leurs pratiques de recherche et où ils peuvent enrichir ces dernières. Nicolas est sans appel : *« C'est pas grâce aux cours* [de Documentation] », qu'il a pu se familiariser avec Internet (Nicolas, B : II, 36). Mathys (collège B) et Julien (collège A) avouent d'ailleurs la part minime des cours sur Internet au CDI, une faible part qui contraste avec l'importance accordée à l'outil numérique durant les cours de Technologie.

[123] FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche. « Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information ». *Circulaire 86-123*, 13 mars 1986.

SYNTHÈSE

Grâce à l'approche orientée-interactions, conjuguée à une démarche écologique, nous avons pu mesurer les interactions formel-non formel au sein d'un lieu d'influences formelles, le CDI. Les interactions pratiques-imaginaires ont également fait l'objet ici de nos interrogations, notamment à travers une activité très significative de la recherche d'information : la formulation de la requête. Nous avons en outre questionné les conceptions de la recherche d'information exprimées par les différents acteurs interrogés, conceptions fortement liées au support de recherche envisagé. De nouveaux enseignements, liés à cette investigation, peuvent être ainsi émergés.

Un écart entre les registres d'énonciation des acteurs

Il est frappant de constater que professeurs documentalistes et élèves développent des argumentaires très similaires pour défendre l'utilisation d'un support de recherche différent. En effet, interroger les acteurs sur la recherche d'information sur Internet, c'est soulever la problématique de la recherche sur support papier, la comparaison allant à l'avantage d'Internet pour les collégiens, et plutôt à l'avantage du support papier au regard des professeurs documentalistes.

Un écart entre les registres d'énonciation des acteurs est donc mesurable de manière prégnante.

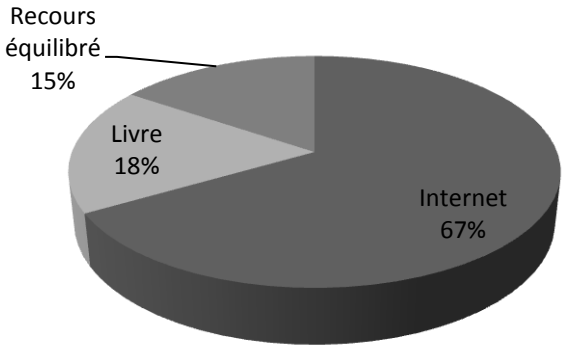
Pour défendre l'utilisation d'Internet en vue d'une recherche d'information, la majorité des élèves interrogés développe cinq arguments principaux :

- l'argumentaire du temps ;
- l'économie d'efforts ;
- la simplicité de la démarche ;
- la profondeur de la recherche, son caractère exhaustif ;
- l'argumentaire de la confiance.

Ce sont précisément ces arguments que les professeurs documentalistes de notre étude emploient pour avouer une préférence pour la recherche papier. Une préférence surtout mise en avant lorsqu'il s'agit d'envisager la recherche effectuée par les collégiens. Mais une préférence intrinsèque également, les enseignants n'hésitant pas à parler de *« culture*

livresque » (Pr-Doc C : I, 56). Les professeurs documentalistes, bien qu'étant dans leurs pratiques ordinaires des internautes convaincus, ayant un *« réflexe Internet »* (Pr-Doc B : I, 08), estiment que la recherche sur support papier constitue une économie d'efforts dans la mesure où elle convoque des schèmes de lecture qui sont transférables à leurs yeux. Les élèves, majoritairement, ne partagent pas cette opinion, beaucoup éprouvant justement une difficulté à se repérer dans les livres documentaires. Seuls les élèves non-experts déclarés en matière de recherche sur Internet utilisent, à l'instar des professeurs documentalistes, l'argument de la transférabilité des codes de lecture connus pour justifier leur recours préférentiel au support papier. Un recours qui est aussi un aveu d'impuissance face à la recherche sur Internet.

Choix des supports pour la recherche libre par les élèves de 6ème interrogés :



Sur les trois établissements, les statistiques sont rigoureusement identiques quant au support préférentiel utilisé pour une recherche d'information. Les élèves plébiscitent à 67% Internet pour effectuer une recherche, en tout premier lieu.

Il y a un élément particulièrement distinctif dans le discours des élèves concernant la recherche d'information, qui n'est jamais mentionné par les professeurs documentalistes : il s'agit de la notion de plaisir. Cette notion apparaît centrale pour les collégiens, qui évoquent le plaisir lié à la manipulation technique de l'outil, mais aussi le plaisir lié à la satisfaction d'obtenir des réponses à leurs questionnements sur Internet. Cette dimension, absente des discours des professionnels, nous semble fondamentale à prendre en compte, et impacte sans aucun doute sur la perception de la recherche d'information qu'ont les élèves, lorsque celle-ci est prescrite par les enseignants.

Des pratiques non formelles, légitimes pour leurs acteurs

Les pratiques informationnelles sur Internet développées par les élèves au sein de la sphère non formelle[124] apparaissent tout à fait légitimes pour les adolescents.

Ces pratiques font effet l'objet d'une légitimation sociale forte au sein de la sphère familière, laquelle favorise une structuration nette de cette culture non formelle. Nous employons ici d'ailleurs à dessein le terme de « culture » comme cristallisant des valeurs, des discours, des imaginaires socio-discursifs, des pratiques, communs à un groupe social. La relation à l'outil de recherche numérique nouée par les élèves rencontrés est chargée d'affectivité : ils s'accordent pour louer la sobriété, l'exhaustivité de la recherche au sein du moteur de recherche *Google*, mais surtout ils en apprécient l'habitude d'utilisation constituée au fil du temps, sur les conseils de proches, et n'hésitent pas à évoquer une complicité avec l'outil de recherche.

C'est ainsi que l'on peut soulever une problématique cruciale pour les formateurs confrontés à ces collégiens : une remise en cause de leurs pratiques non formelles constitue une mise en danger de l'équilibre cognitif et affectif de ces jeunes sujets. Dès lors, il est fort probable, qu'évaluant les risques encourus par une restructuration de leurs pratiques non formelles, les élèves éprouvent de fortes réticences à assimiler les pratiques formelles, prescrites par les enseignants, si celles-ci ne sont pas liées à des notions rassurantes de plaisir, de sécurité, et de légitimation sociale.

Une formalité imposante et coercitive, liée à une expertise questionnée

Du côté des professeurs documentalistes, nous avons pu déceler un conflit intra-personnel au sein de leurs systèmes de représentation.

Les discours des professionnels sont en effet particulièrement contradictoires : lorsqu'ils s'expriment en tant qu'individus sociaux, ils emploient des arguments proches de ceux de leurs élèves pour qualifier la recherche sur Internet ; mais lorsqu'ils adoptent le point de vue de professionnels de l'Information-documentation, le discours est radicalement différent, empreint de méfiance et de termes péjoratifs envers l'outil de recherche numérique. Les enseignants parlent toujours sous le contrôle d'une « instance-tiers » (Charaudeau, 2004), qui

[124] Nous en avons vu les modes d'appropriation dans la Partie 2 du présent opus.

représente les discours sociaux à leur égard. Ils sont convaincus d'attentes sociétales envers eux, ce qui provoque un déséquilibre entre leurs pratiques personnelles de recherche et les pratiques et discours qu'ils pensent devoir relayer en tant qu'acteurs du milieu de l'éducation. Ainsi ils opposent à ce *« réflexe Internet »* (Pr-Doc B : I, 08) auquel ils succombent naturellement lors de pratiques non formelles, une *« culture livresque »* (Pr-Doc C : I, 56), brandie comme un impératif de formation et de transmission auprès des élèves, au détriment même de la recherche sur Internet.

Un tel positionnement conduit les professeurs documentalistes observés à développer de fortes prescriptions quant à la démarche de recherche que les élèves doivent adopter au CDI.

Ce dernier apparaît, à travers les discours des élèves, comme un lieu ayant un caractère normatif et scolaire très fort. Le CDI est avant tout vécu comme un espace de prescriptions, contraignant la démarche de recherche, et plus largement les pratiques informationnelles des élèves. En effet, ceux-ci sont soumis au CDI, par les professeurs documentalistes, à l'observation de pratiques rigoureusement prescrites, témoignant, de la part des professionnels, d'une hiérarchisation des supports, et de la volonté d'imposer aux élèves un outil de référence alternatif à la recherche d'information sur Internet, à savoir le logiciel documentaire *BCDI*.

Nous avons pu constater combien l'expression des pratiques informationnelles non formelles des élèves est au CDI très limitée en réalité, ceux-ci ne pouvant que très peu déployer leurs *« arts de faire »* (Certeau, 2004).

Les stratégies de recherche des professionnels sont pourtant souvent remises en cause lors de situations de recherche observées au CDI, et la question de l'expertise apparaît une nouvelle fois en arrière-plan de ces investigations.

Nous avons pu observer la fébrilité avec laquelle les professeurs documentalistes mettent en place des recadrages d'actions de recherche engagées par des élèves au CDI. Des recadrages qui se font à l'avantage du support papier, lorsque le professeur documentaliste enjoint l'élève à quitter le poste informatique. Des recadrages pas toujours pertinents d'ailleurs. Des recadrages qui, lorsqu'ils consistent à rendre plus efficiente la formulation de la recherche par l'élève – laquelle témoigne d'une conception dialogique de la recherche d'information, et

d'un sentiment de connivence avec l'outil de recherche – ne corroborent pas les prescriptions des enseignants.

Face aux pratiques informationnelles non formelles des élèves sur Internet, il nous semble que les professeurs documentalistes ont ainsi tendance à "démissionner", préférant renvoyer les collégiens à cette *« culture livresque »* dont ils se sentent dépositaires, et renonçant à engager les jeunes élèves dans une démarche de questionnement réflexif sur leurs pratiques numériques, conduisant éventuellement à une reconfiguration de ces pratiques à terme. Cette forme de renoncement éducatif nous paraît inquiétante, dans la mesure où elle scelle par là-même la dichotomie entre pratiques non formelles et pratiques formelles.

Qui plus est, conscients de ce renoncement et sensibles à cette volonté de les éloigner du support numérique et de leurs pratiques ordinaires de recherche, les collégiens en viennent à remettre en cause l'expertise du professeur documentaliste en matière de recherche sur Internet. Une expertise d'autant plus questionnée qu'ils ont le sentiment que l'enseignant agit ainsi, à force de prescriptions et de recadrages, parce qu'il a développé une *« peur d'Internet »*. Dès lors, nous sommes en mesure de penser que de telles interprétations risquent fort de conduire les élèves de 6ème à une appréhension peu investie, en termes d'horizons d'attente et d'apprentissages, des formations documentaires à Internet.

Quatrième partie

Quand Internet devient objet d’enseignement-apprentissage

Introduction

Objet socialement partagé, dont les pratiques sont ancrées dans des logiques sociales accompagnées d'un imaginaire collectif structurant[125], Internet est amené à être envisagé dans le cadre scolaire, par les professeurs documentalistes particulièrement, comme un objet d'enseignement. En ce sens, nous prenons appui sur le cadre socio-technique tel que défini par Patrice Flichy qui analyse la manière dont les concepteurs d'une technologie développent un ensemble d'imaginaires et de pratiques autour d'un objet technique pour pouvoir projeter l'inscription de ce dernier dans le monde social (Flichy, 2001a). Il nous semble pertinent d'envisager la conception d'Internet en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage sous cet angle, dans la mesure où les professeurs documentalistes se trouvent alors en position de concepteurs, concepteurs d'un objet dont ils doivent assurer la reconfiguration. Une reconfiguration véritable puisque d'objet socialement partagé, outil technique diffusé à des fins communicationnelles et informationnelles, Internet doit devenir, par le regard et les pratiques des professeurs documentalistes, un outil technique destiné à l'enseignement-apprentissage.

Nous nous proposons ainsi dans cette quatrième partie d'observer les modalités selon lesquelles les professionnels de l'Information-documentation, rattachés scientifiquement au domaine des Sciences de l'Information et de la Communication, font d'Internet un objet d'enseignement info-documentaire. Notre visée n'est ici en aucun cas didactique, et nous nous gardons bien d'une volonté prescriptive. Si nous faisons part dans cette partie du présent mémoire des situations d'enseignement-apprentissage observées, ce n'est pas par une inscription dans le domaine des Sciences de l'Éducation, mais bien parce que, menant une recherche en Sciences de l'Information et de la Communication, nous avons été attentive aux processus communicationnels en œuvre lors des formations dispensées par les enseignants

[125] Cf. Parties 2 et 3 du présent volume.

documentalistes, et aux liens entre imaginaires et pratiques, qui sont notre préoccupation première dans ce travail de Doctorat. C'est aussi l'étude de l'information, au sens « contenu cognitif du processus de communication » employé par Jean Meyriat (Meyriat, 1985 : 65), et de sa circulation entre les acteurs qui retient ici notre attention.

Les professeurs documentalistes de notre étude ont tous fait le choix d'une formation à Internet mise en place dès la 6ème.

Toutefois l'observation des parcours d'éducation à l'Information-documentation, menée par Yolande Maury dans le cadre de sa Thèse, témoigne de la place minime, en 2005, d'Internet dans les objets de formation des élèves. Nombreux sont les discours d'enseignants, documentalistes et disciplinaires, qui ne considèrent pas essentielle la découverte d'Internet, et ce même en lycée (Maury, 2005 : 261). Yolande Maury note qu'en 2005, seule la connaissance de trois outils (le logiciel documentaire *BCDI*, la classification décimale de Dewey, et les usuels) est jugée indispensable par les professeurs documentalistes interrogés, en 6ème et en 2nde (Maury, 2005). En 2006, l'enquête dite *Médiappro*, menée par l'équipe du CLÉMI[126], révèle que 65% des jeunes français déclarent ne jamais utiliser Internet à l'école (Bévort, Breda, Hulin, 2005).

En 2008-2010, dans les trois établissements choisis pour notre investigation, la surprise des élèves interrogés est pareillement révélatrice de cet état de fait : *« On va faire Internet au CDI ? »*, s'étonne d'emblée Valentin lorsque nous lui annonçons la perspective de cours prochains sur Internet avec le professeur documentaliste (Valentin, A : I, 112).

Pourtant, pour les trois professeurs documentalistes de notre étude, enseigner Internet est une évidence. Tous trois mentionnent une éducation indispensable à un outil pratiqué par les élèves de manière très régulière, pointant également une utilité à cette formation, directement en lien avec les habitudes informationnelles et communicationnelles des jeunes utilisateurs (Pr-Doc A : III, 14 ; Pr-Doc B : III, 14 ; Pr-Doc C : II, 02). En outre, Pr-Doc C estime se sentir *« plus utile dans* [sa] *pratique »* depuis l'irruption d'Internet dans le paysage éducatif, et y trouve aussi une légitimation de son rôle d'enseignante : *« On cherche en tant que professeur de Documentation à démontrer son rôle, eh bien notre rôle, je crois profondément, il est là, dans ce décryptage du monde informationnel complexe qu'Internet met à disposition de tous »* (Pr-Doc C : II, 08). En sus de cet enjeu professionnel identitaire, Pr-Doc C effectue un lien idéologique entre la mission de formation à Internet qui incombe

[126] Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information.

selon elle aux professeurs documentalistes, et l'idéal d'égalité des chances. Un concept auquel elle souhaite *« donner du sens »*, cela passant à ses yeux par *« une même élévation de formation à destination de tous »* (Pr-Doc C : III, 22).

Internet, dans les discours des professionnels, devient ainsi un objet d'enseignement-apprentissage, dont l'éducation répond, au-delà des objectifs pédagogiques traditionnels, à des enjeux sociaux et culturels bien plus larges. Les collégiens interrogés semblent conscients de ces enjeux, et ne manquent pas de les énoncer à leur tour : Marion, élève au collège A, est convaincue de l'importance d'une formation à Internet durant la scolarité, considérant que chacun doit aujourd'hui savoir utiliser aisément l'outil numérique (Marion, A : I, 62-64) ; Thomas, élève au collège B, y voit le moyen pour ses camarades et lui-même de préparer une vie d'adultes, inévitablement confrontés à Internet (Thomas, B : I, 51) ; quant à Camille, scolarisée au collège C, elle exprime un *« besoin »* de connaître mieux cet outil dont *« on se sert beaucoup »* (Camille, C : I, 82).

Étudier la configuration d'Internet en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage suppose que nous prenions en compte, conformément à notre écoposture, un triangle composé d'un objet (Internet), d'une situation (la situation d'enseignement-apprentissage, et les dispositifs mis en place pour son déploiement), et des acteurs (élèves de 6ème et professeurs documentalistes), lesquels acteurs sont aux prises avec leurs imaginaires, leurs représentations et leurs pratiques ordinaires, que nous qualifions de non formelles.

Rappelons ici la distinction que nous opérons clairement entre imaginaire et représentation. Nous considérons l'imaginaire comme le fondement des représentations, constituant un rapport primaire au monde. Parler d'imaginaire, c'est prendre en compte le ressenti émotionnel de l'individu face à un objet, une situation, mais aussi face à un groupe social. En ce sens, nous n'omettons pas de lier à cette notion large d'imaginaire la notion plus spécifique d'imaginaire collectif, qui rend compte des problématiques rencontrées sur notre terrain, relatives au positionnement de l'individu par rapport à son groupe social d'appartenance (Giust-Desprairies, 2003). A cet imaginaire s'ajoute, au sein du champ didactique, la représentation développée par l'apprenant sur un objet d'enseignement. Proto-modèle, savoir ordinaire en cours de modélisation ou plutôt d'actualisation, la représentation est un élément déterminant à prendre en compte pour rendre l'acte d'enseignement-apprentissage efficient (Giordan, 2005). Imaginaires et représentations s'articulent et se déploient autour des

pratiques, structurées selon une dimension psychosociale forte. En ce sens, les pratiques sont des actions illustratives des représentations.

Dans cette partie, notre objet d'étude est ainsi la situation didactique et pédagogique mise en place, considérée comme « épisode social » au sens où l'entend Anne-Nelly Perret-Clermont : l'enseignant, « metteur en scène » de la situation, joue un rôle fondamental dans l'interprétation que l'élève fait de la situation et du problème qui lui sont présentés (Perret-Clermont, 1996 : 262). Complexe, la situation pédagogique l'est assurément, en ce qu'elle met en œuvre un système articulant l'enseignant, qui parle, agit, vit avec les élèves, et les élèves eux-mêmes qui éprouvent des émotions, interagissent, et parfois prennent la parole (Sallaberry, 2005). Dès lors, tout formateur met en place deux types de dispositifs : des dispositifs didactiques, qui sont liés aux contenus à enseigner, et des dispositifs liés à l'organisation de la vie du groupe. Ces dispositifs ne fonctionnent pas indépendamment les uns des autres, mais constituent au contraire un système articulé tout au long de la formation (Sallaberry, 2005).

C'est pourquoi nous proposons dans un premier temps de porter un regard analytique sur le cadre commun d'activité que élèves de 6ème et professeurs documentalistes, individus sociaux considérés au sein du cadre scolaire, construisent pour pouvoir interagir (Chapitre 1).
Il nous revient de nous interroger sur la manière dont les deux types d'acteurs concernés par notre étude considèrent Internet en tant qu'objet de formation. Nous questionnerons la place que les uns et les autres accordent à Internet en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage, pour les professeurs au sein de leur progression documentaire notamment, pour les élèves en comparaison avec les autres objets d'enseignement info-documentaire.
La construction d'un cadre commun d'activité nécessite également que soient articulés les objectifs formels énoncés par les professionnels de l'Information-documentation, et les horizons d'attente exprimés par les collégiens quant à cette formation à Internet. Nous démontrerons combien cette articulation semble difficile, voire parfois impossible, si l'on en juge par les écarts extrêmes entre les objectifs info-documentaires et les horizons d'attente, des écarts qui s'expliquent particulièrement par les imaginaires développés par les acteurs interrogés à la fois sur leur sentiment d'expertise personnelle, l'évaluation qu'ils font de l'expertise d'autrui (celle du professeur pour les élèves, celle des élèves pour le professeur), mais aussi sur les pratiques informationnelles des autres. Marguerite Altet attire notre attention sur le processus d'enseignement, un « processus interactif, interpersonnel, et

intentionnel[127] » (Altet, 1994 : 125). Dans cette situation communicationnelle, les interactants sont socialement situés et caractérisés. Chacun interagit au sein d'une situation affective qui n'est pas neutre, puisque les acteurs investissent dans cette interaction pédagogique des expressions affectives telles que l'inquiétude, l'intérêt, l'agressivité, etc.

La perspective vygotskienne de l'apprentissage que nous adoptons nous a naturellement conduite à envisager la situation d'enseignement-apprentissage à Internet effectivement mise en place, et observée par nos soins[128], en ayant la volonté de prêter une attention particulière au langage véhiculé par les acteurs concernés, le langage étant un facteur fondamental de construction du sens. C'est ce que nous tenterons de mettre en lumière dans un second temps (Chapitre 2).

Nous verrons qu'une volonté de planification forte domine chez les professeurs documentalistes, une planification qui régit à la fois le dispositif pédagogique instauré, le cadrage des activités des apprenants, et le déroulement-même de l'action de formation. Un cadrage qui opère notamment *via* des instruments de modélisation qui occupent dans l'acte d'enseignement-apprentissage une place primordiale. Soucieuse de considérer au sein d'un même système les deux types d'acteurs, nous interrogerons la manière dont les professeurs documentalistes justifient cette planification, et dont les élèves ressentent ce cadrage car il ne manque pas d'influer sur leur imaginaire des pratiques de formation, et de l'expertise de l'enseignant. Cela est d'autant plus vrai lorsque la pertinence de ce cadrage est remise en cause de manière prégnante lors de la formation.

Cette planification rigoureuse conduit les professeurs documentalistes à dispenser un enseignement normatif de la recherche d'information sur Internet. Nous avons pu déceler dans les propos et les prescriptions des professionnels au cours des formations à Internet l'émergence d'une pratique modèle, la recherche d'information étant présentée comme une activité reposant sur des règles fixes, immuables, et transférables. Cet enseignement normatif de la recherche d'information se déroule dans une atmosphère que nous décrirons, marquée par des interactions pédagogiques appauvries, en comparaison avec les interactions observées lors de formations mettant en jeu un objet d'enseignement autre qu'Internet. Là encore, le langage employé par les uns et les autres témoigne du sens donné à la situation par chacun, et

[127] Souligné par l'auteur.
[128] La méthodologie adoptée quant à la technique d'observation choisie est présentée dans le Chapitre 3 de la Partie 1.

de la représentation que chacun a pu développer sur la relation entretenue par l'autre avec l'outil numérique. La situation communicationnelle, régie par les enseignants, apparaît pour le moins conflictuelle, mettant en exergue une opposition forte entre les pratiques formelles et les pratiques non formelles.

Dans un troisième et dernier temps, il nous appartiendra de faire part de l'évaluation de la formation à Internet effectuée par les acteurs, et de cerner l'impact de cette formation sur les représentations et pratiques informationnelles des collégiens sur Internet (Chapitre 3).

Une de nos hypothèses est que le sens construit par les acteurs est le résultat de processus combinant imaginaires, pratiques et savoirs en circulation dans la sphère d'apprentissage observée. Dès lors, nous mesurerons l'écart entre l'intention éducative prononcée par les professeurs documentalistes, et le sens construit par les apprenants. Nous détaillerons ce processus pour chacun des items de formation mis en œuvre par les professionnels lors des séances pédagogiques observées. Cette compatibilité entre l'intention éducative enseignante et le sens construit par l'apprenant pose en outre la question de l'utilité perçue de la formation par l'élève, liée à celle du « coût cognitif » (Clot, 1998) exigé par cette formation, et nous verrons que les résultats concernant cette problématique diffèrent profondément d'un établissement à l'autre.

Nous évaluerons pour terminer les influences que ces formations à Internet ont eu sur les représentations et pratiques déclarées des collégiens, prenant bien garde à ne pas considérer comme définitivement fixées ces dernières, d'une part parce que notre évaluation porte sur du déclaratif essentiellement, et d'autre part parce que nous savons pertinemment que pratiques et imaginaires sont des éléments en construction et reconfiguration permanentes. Il est néanmoins essentiel de s'attarder sur l'impact déclaré de ces formations à Internet, car former c'est toujours viser une reconfiguration des connaissances et des pratiques.

Chapitre 1

Construction du cadre commun d'activité

Toute formation est l'articulation d'une rencontre entre des acteurs et un objet d'enseignement-apprentissage. Nous interrogerons ici les facteurs qui concourent à la construction du cadre commun d'activité dans lequel évoluent élèves et professeurs documentalistes. Ce cadre commun d'activité repose partiellement sur l'élaboration d'un « espace d'actions encouragées » par lequel le formateur met en œuvre un certain nombre de leviers permettant à l'apprenant de développer son potentiel d'actions (Bril, 2002).

La représentation de la situation s'avère indispensable pour que le sujet ne soit pas agi par la situation. Ainsi tout acteur souhaitant exercer une action, au sein d'une situation vécue, doit modéliser un tant soit peu cette situation et se projeter. L'activité de modélisation (donc de représentation) se trouve dès lors au fondement de toute pragmatique des situations (Sallaberry, 2005). C'est pourquoi nous interrogerons d'abord la manière dont les élèves de 6ème et les professeurs documentalistes interrogés envisagent Internet en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage (Section 1).
Nous nous attacherons ensuite à poser les objectifs formels poursuivis par les professionnels de l'Information-documentation à travers les formations à Internet qu'ils mettent en place. Nous confronterons ces objectifs aux horizons d'attente exprimés par les élèves quant à cette formation, des horizons dont nous mesurerons la compatibilité avec les objectifs info-documentaires précédemment présentés (Section 2).

1. Un objet de formation particulier pour les acteurs

Internet constitue un objet d'enseignement particulier pour les professeurs documentalistes interrogés, qui reconnaissent appréhender (au sens de "concevoir" mais aussi de "crainte", nous allons le voir) différemment les formations documentaires à Internet. Les élèves aussi considèrent autrement cet objet d'enseignement-apprentissage, qui leur est familier au sein de la sphère non formelle.

1.1. Des professeurs documentalistes volontaires mais inquiets

Si les trois professionnels de notre étude se distinguent en quelque sorte par la volonté de mettre en place, dès la 6ème, une formation documentaire structurée à Internet, ils font part d'une réelle inquiétude quant à la perspective de cette formation, vécue souvent différemment des autres formations info-documentaires dont ils ont la charge.

1.1.1. Internet, objet d'enseignement info-documentaire

Si Internet apparaît comme un objet de formation info-documentaire incontournable pour les professeurs documentalistes rencontrés, il occupe toutefois une place circoncise au sein de la progression documentaire mise en place en 6ème.

1.1.1.1. Un objet de formation qui s'impose

Pour Pr-Doc B, aborder Internet en formation documentaire dès la 6ème relève de l'évidence, car à ce niveau scolaire les élèves utilisent déjà cet outil *« dans la vie de tous les jours »* (Pr-Doc B : III, 14).

Elle refuse en bloc les arguments avancés par d'autres documentalistes qui ne consacrent pas un temps de formation en 6ème à Internet[129] : *« C'est un peu l'idée qu'il faut pas mettre un enfant dans la mare parce qu'il sait pas nager, mais faut bien qu'il apprenne un jour ! »* (Pr-Doc B : III, 14).

La professionnelle rappelle aussi que les initiations à la recherche documentaire sont "garanties" exclusivement en classe de 6ème ; il convient donc, à ses yeux, de saisir cette opportunité pour former toute une cohorte à Internet, les interventions du professeur documentaliste étant davantage ponctuelles et partielles dans les niveaux scolaires supérieurs.

Pr-Doc A juge pour sa part *« peu pédagogique »* de former les élèves à Internet après la 6ème. Les élèves connaissent déjà Internet en 6ème, pratiquent régulièrement cet outil, et cette réalité connue des usages d'Internet par les adolescents ne peut être éludée (Pr-Doc A : III, 10).

Il argue également du fait que la modification d'un comportement documentaire lui semble d'autant mieux atteignable si l'on s'y attache le plus tôt possible : *« On va pas les laisser* [les élèves] *se débrouiller pendant deux ans faire comme ils veulent, et puis au bout de deux ans, une fois qu'ils arrivent en 4ème, leur dire "Bon, ben, maintenant, je vais vous expliquer comment on fait sur Internet !". Ils vont dire "Ben non, ça fait des années déjà qu'on le fait, donc on sait faire" ! »* (Pr-Doc A : III, 14).

Pareillement il semble évident à Pr-Doc C de former à Internet dès la 6ème, *« classe charnière »* dans laquelle se jouent selon elle de *« grands apprentissages »* dans la lignée de ceux relatifs au CP : *« En CP, on apprend à lire et à écrire, en 6ème on apprend à chercher sur tous types de supports, notamment sur Internet évidemment »* (Pr-Doc C : III, 78).

Elle souligne en outre qu'à l'entrée en 6ème, les collégiens lui paraissent *« encore extrêmement réceptifs »*, ce qui n'est pas négligeable pour l'acte d'enseignement-apprentissage (Pr-Doc C : III, 78).

[129] Nous avons, sur la base des refus essuyés lors de notre démarche de recherche de terrains d'investigation, tenté de dresser une typologie des arguments avancés par les professeurs documentalistes n'incluant pas Internet dans les objets d'enseignement info-documentaire en 6ème. Cf. CORDIER, Anne (2009). Les professeurs documentalistes et Internet : je t'aime, moi non plus. *Inter CDI*, n°spécial 220, p.52-55.

1.1.1.2. Place d'Internet dans la progression documentaire 6ème

Les trois progressions documentaires présentées par les professeurs documentalistes de notre étude ont de fortes similitudes, et accordent une place sensiblement identique à Internet.[130]

Au sein de sa progression documentaire 6ème, Pr-Doc A consacre deux heures à Internet. Une durée temporelle qui ne le satisfait pas mais qu'il doit accepter, contraint : *« J'ai 13h en tout pour construire une progression en 6ème, donc je fais comme je peux, en respectant une logique et une cohérence réfléchies »* (Pr-Doc A : III, 88).
Le professionnel revendique l'adoption dune approche par supports pour la formation info-documentaire en 6ème. Une approche qu'il justifie en ces termes : *« Je préfère faire d'abord le papier, puis Internet, parce que je trouve qu'on a plus de repères sur papier. Sur l'ordinateur, j'aurais peur qu'ils* [les élèves] *se noient un peu, je pense qu'ils auront plus de cadre s'ils ont vu ensemble, avec moi, le papier en acquérant quelques repères... Je préfère ça plutôt que de les lancer sur ordinateur, qu'ils aient l'illusion de suite d'y arriver, et puis qu'ils se noient dans la consigne, qu'ils se noient dans la recherche... »* (Pr-Doc A : III, 12).
Transparaissent à travers ce discours du professionnel deux éléments importants : d'une part, l'idée d'une transférabilité des modes d'accès et de recherche d'information entre le support papier et le support numérique ; d'autre part, la représentation négative des pratiques de recherche des élèves, et un manque de confiance dans leur capacité à adopter un certain recul face à la démarche adoptée.
Pr-Doc A annonce que la notion de mot-clé est le fil conducteur de sa progression documentaire en 6ème. Après une présentation du CDI, en tant qu'espace et lieu spécifiques au sein de l'établissement, et un travail sur le classement des fictions et documentaires, le professionnel débute les formations par une séquence consacrée aux dictionnaires et encyclopédies, qui constitue à ses yeux une première approche de *« ce qui se rapproche d'un mot-clé »* (Pr-Doc A : III, 08). Le prolongement est opéré lors de la séquence consacrée au livre documentaire, où il s'agit de *« savoir vraiment utiliser le mot-clé pour la recherche dans l'index »* (Pr-Doc A : III, 08). Ensuite, une séance, à laquelle nous avons assisté[131], est

[130] Pour une présentation synthétique de ces trois progressions, le lecteur est invité à se reporter au Volume 2, Annexe « Progressions documentaires », p.667.
[131] Cf. Volume 2, Annexe p.579.

pleinement *« dédiée »* à la notion de mot-clé, constituant l'introduction de la formation à la recherche sur Internet. Cette notion de mot-clé est retravaillée à l'occasion de la séance de formation au logiciel documentaire *BCDI*. Cette séance a eu lieu en fin d'année lors de notre année d'investigation, pour des raisons purement pratiques, le Client Élève du logiciel n'étant pas installé en début d'année. Mais Pr-Doc A a bien insisté sur le fait que cette progression serait sensiblement modifiée l'année suivante, de manière à aborder la formation à *BCDI* avant la formation à Internet.

Comme Pr-Doc A, Pr-Doc B mène une formation en Info-documentation sur l'année en 6ème, et comme lui, elle consacre deux heures à Internet au sein de sa progression.
A l'instar de Pr-Doc A, Pr-Doc B considère que ce temps est peu important, mais elle met également en avant les contraintes horaires qu'elle subit : *« Deux heures, c'est léger, mais... en tout, j'ai douze heures, quoi !!* [rires] *C'est hyper frustrant, mais bon, je crois que c'est notre lot à tous !* [rires] *»* (Pr-Doc B : III, 46). La professionnelle déplore l'absence de profondeur donnée aux formations documentaires qu'elle dispense, et tient à insister lors de l'entretien sur ce paradoxe : *« Moi, je ne rêve que de ça, former correctement les élèves à la recherche documentaire, leur faire acquérir un esprit critique face à l'information, c'est mon rêve, mais dis-moi quand je trouve le temps, comment je m'organise concrètement pour faire tout ça ?! »* (Pr-Doc B : III, 48).[132]
En 12h sur l'année scolaire, la progression documentaire ressemble fortement à celle de Pr-Doc A. Après une présentation détaillée du CDI (identification des espaces et règles de vie à respecter), la professionnelle aborde le classement des livres de fiction, dont le réinvestissement est opéré grâce à la formation au logiciel documentaire *BCDI* qui suit. Puis sont effectués successivement un travail sur le classement des livres documentaires et la structuration de ces derniers (sommaire, index, lexique), une présentation de l'encyclopédie *Encarta*, un important travail sur la presse écrite sur support papier (réalisation d'une Une, notamment), et enfin une formation à Internet. Internet intervient ainsi en fin de progression info-documentaire, comme le précise Pr-Doc B : *« Généralement, je fais Internet après... tout en fin d'année, et j'avoue que souvent, ça arrive en toute fin d'année, voire c'est pas fait du tout »* (Pr-Doc B : III, 110). La professionnelle reconnaît ainsi qu'Internet est un objet

[132] Soulignons que le critère du « manque de temps » est systématique quelles que soient les enquêtes menées, à tel point que des études sociologiques écartent *de facto* cet argument.

d'enseignement qu'elle sacrifie régulièrement, par manque de temps, et pour privilégier d'autres objets d'enseignement, plus primordiaux à ses yeux.

Nous nous sommes étonnée lors de l'entretien de la place accordée à Internet au cours de la progression documentaire 6ème, et non en fin, l'année de notre investigation. Pr-Doc B n'a alors pas dissimulé la raison : *« Honnêtement ?... Pour les besoins de l'enquête, et puis je voulais aussi faire BCDI plus tôt parce que BCDI ça me semble vraiment une priorité »* (Pr-Doc B : III, 112).[133]

La progression info-documentaire mise en place par Pr-Doc C en 6ème est beaucoup plus concentrée dans le temps, dans la mesure où les séances de formation se déroulent sur un cycle de six heures, une fois par quinzaine en demi-groupe.

Après une présentation de l'espace CDI et du classement des fictions, Pr-Doc C aborde la recherche dans le dictionnaire. Elle travaille ensuite les outils du livre documentaire et la notion de mot-clé à travers l'index, puis le classement des livres documentaires. La formation à Internet, étendue sur deux heures, clôt ce cycle de formation info-documentaire.

Comme Pr-Doc A, Pr-Doc C emploie le terme *« logique »* pour expliquer la place d'Internet en fin de progression documentaire (Pr-Doc C : III, 52). Après une centration sur le support livresque – parce qu'elle reconnaît avoir *« le réflexe livre avant d'avoir un réflexe Internet »*–, la formation à Internet permet selon elle de transférer des apprentissages relatifs au repérage de l'information et à la formulation d'un besoin d'information (Pr-Doc C : III, 74). Néanmoins la professionnelle, consciente que les élèves d'aujourd'hui *« ont toujours connu Internet »*, consent *« qu'on pourrait tout à fait envisager de prendre la progression dans l'autre sens »*, mais elle *« pense, psychologiquement, on se dit aussi le premier contact avec la connaissance qu'on a eu, pour nous, ça a été le livre »* (Pr-Doc C : III, 74). L'on voit ici combien la hiérarchisation des supports constatés précédemment[134] intervient aussi dans la conception des progressions info-documentaires.

Quoi qu'il en soit, comme ses collègues, la professeure documentaliste du collège C déplore le manque de temps dont elle dispose pour déployer une formation à Internet : *« C'est frustrant* [...] *de passer si peu de temps sur ce sujet avec eux, d'autant que ça les touche, ça*

[133] La forte légitimité accordée par les professionnels de l'Information-documentation de notre étude au logiciel documentaire a été étudiée dans la Partie 3, Chapitre 3.
[134] Cf. Partie 3 du présent opus.

les concerne particulièrement, et il est essentiel pour nous de nous y pencher sérieusement, de prendre du temps pour consacrer nos formations à ça » (Pr-Doc C : IV, 50).

Ainsi les trois professeurs documentalistes de notre étude ont-ils pris soin de consacrer un temps de formation à Internet au sein de leur progression documentaire en 6ème, mais toutes ces progressions respectent une hiérarchisation forte des supports, en accord avec les pratiques prescriptives déployées au sein du CDI, lors de situations de recherche menées "librement" par les collégiens. Indispensable, selon les discours des professionnels, Internet n'en est pas moins un objet d'enseignement-apprentissage assujetti à l'enseignement préalable d'objets considérés fondateurs pour l'apprentissage de la recherche d'information.

1.1.2. Une formation source d'appréhensions

Si Internet est un objet d'enseignement-apprentissage particulier pour les professeurs documentalistes, la formation à cet objet génère également des émotions spécifiques chez les professionnels. On peut même clairement parler d'appréhensions, au sens de "craintes", lesquelles s'expliquent par trois facteurs : la situation d'enseignement elle-même, dont les caractéristiques déstabilisent les professeurs documentalistes, les conditions techniques dans lesquelles se déroule cette formation, et enfin le comportement des élèves engendré par l'objet de la formation.

1.1.2.1. Une situation d'enseignement déstabilisante

Lorsque débute l'entretien consacré à la mise en place d'une formation à Internet, Pr-Doc A et Pr-Doc B réagissent de manière très similaire, employant des termes très proches : *« Vaste programme ! »*, s'exclame en riant Pr-Doc A (Pr-Doc A : III, 02), tandis que Pr-Doc B commente : *« C'est tout un programme ! »* (Pr-Doc B : III, 08).
La professeure documentaliste du collège B explique cette exclamation : *« C'est compliqué, c'est difficile, et c'est pas toujours un succès ! »* (Pr-Doc B : III, 10). Ces propos témoignent du doute qui habite les professionnels lorsqu'ils envisagent les formations à Internet, et nous avons pu observer, lors des entretiens informels, que seul cet objet d'enseignement générait une telle réaction, les professeurs documentalistes apparaissant beaucoup plus sereins face aux autres formations info-documentaires.

Tous reconnaissent appréhender différemment la séquence sur Internet, au regard des autres séquences qu'ils mettent en place dans le cadre de l'initiation info-documentaire en 6ème.

Ainsi le champ lexical de la peur traverse tout l'échange mené avec Pr-Doc A à propos de la mise en place d'une formation à Internet : *« peur »* (III, 12), *« risque »* (III, 64), *« m'effraient »* (III, 66), *« mal à l'aise »* (III, 68), *« peur »* (III, 70 ; employé deux fois). Pareillement, Pr-Doc C avoue être particulièrement *« stressée »* par cette formation à Internet, effrayée à la fois par l'ampleur de la tâche pédagogique qu'elle constitue et par le challenge pédagogique à relever, consciente de se trouver face à un objet d'enseignement-apprentissage qu'elle ne maîtrise pas parfaitement (Pr-Doc C : III, 12 ; III, 34).

La question de la maîtrise de la situation et de l'objet d'enseignement est centrale dans les propos des professionnels interrogés.

Pr-Doc A déclare vouloir *« absolument maîtriser la situation »* (Pr-Doc A : III, 76). Craignant qu'un événement lors de la séance sur Internet en salle informatique (actualisation non anticipée du moteur de recherche, remarque déstabilisante d'un élève relative à Internet) vienne perturber le déroulement soigneusement *« calculé »* – pour reprendre ses termes –, le professeur documentaliste prévoit une situation d'enseignement extrêmement contrôlée et guidée, les phasages étant exclusivement décidés par lui-même : *« Je peux pas me permettre d'improviser comme je le fais ailleurs, en me laissant une marge qui comprend les réactions des élèves, les propositions... Sur Internet, c'est hors de question. C'est vraiment cadré, du début à la fin »* (Pr-Doc A : III, 76). On le voit, le professionnel effectue d'emblée la comparaison avec les autres situations d'enseignement liées à d'autres objets d'enseignement. Il insiste beaucoup sur la déstabilisation potentielle qu'implique une formation à Internet : *« J'ai déjà eu le tour, en prenant des questions, qu'au sein d'une même classe, à une semaine d'intervalle, les deux groupes de la classe ne trouvent pas la même chose »*, se rappelle-t-il avec inquiétude (Pr-Doc A : III, 74).

Pr-Doc C le reconnaît : *« On rêve toujours de la séance parfaite, où tout va rouler, où il y aura pas un ordi en panne, et où ce que tu as cherché le matin se produire l'après-midi* [...]. *Voilà, donc c'est pour ça, je me dis, je vais forcément me retrouver dans l'impro, et c'est pour ça que je stresse ! »* (Pr-Doc C : III, 14).

La situation d'enseignement à Internet apparaît ainsi très déstabilisante pour les professionnels, qui appréhendent les impondérables. C'est ainsi que Pr-Doc B, enthousiaste

lorsqu'elle envisage la formation liée à la prévention des risques sur Internet, se montre beaucoup plus réticente quand elle évoque la formation à la recherche d'information : *« C'est plus compliqué, c'est plus mouvant aussi, parce que la structuration des pages change, etc. »* (Pr-Doc B : III, 92).

1.1.2.2. Un paramètre stressant : les conditions techniques

Outre la situation d'enseignement, l'espace dans lequel a lieu la formation documentaire à Internet, la salle informatique, est source d'inquiétude pour les professionnels. Pr-Doc C reconnaît que cette salle informatique n'est pas « [s]*on espace* ». Elle reproche aussi à ce lieu l'inconfort pédagogique qui le caractérise, la sonorisation de la salle laissant à désirer (Pr-Doc C : III, 44). Mais surtout, la professionnelle pointe les désagréments liés aux conditions techniques pas toujours satisfaisantes en salle informatique : *« Si la technique est pas là, t'es mal, t'es très mal ! Cette dépendance à la technique, ça me tue un peu, quand même. Et puis, c'est pas un coup de chance une fois, il faut que ce soit au moins dix fois, tu vois ! »* (Pr-Doc C : III, 80).
Pr-Doc A exprime la même inquiétude quant aux conditions techniques, lesquelles déterminent aussi le comportement des élèves, et la relation pédagogique à l'œuvre : *« Ces problèmes techniques m'effraient, parce que quand tu te retrouves avec 28 gamins en salle info, et que ça fonctionne pas, bonjour ! »* (Pr-Doc A : III, 74).[135]

1.1.2.3. Une crainte liée au changement de comportement des élèves

L'appréhension de la formation à Internet par les professeurs documentalistes interrogés est en outre liée à la crainte d'être confrontés à des élèves plus agités, moins concentrés sur l'objectif info-documentaire que sur l'outil technique. Ce sont Pr-Doc A et Pr-Doc B qui font part de cette inquiétude forte.

Pour Pr-Doc A, le comportement des élèves est différent lors des séances sur Internet : *« C'est la fête ! »*, décrit-il, agacé (Pr-Doc A : III, 80). Il explique ce changement de

[135] Nous nous permettons ici de rappeler aussi que la situation institutionnelle en matière de suivi et de gestion des TIC au sein des établissements scolaires est particulièrement précaire, incertaine, et donc indirectement déstabilisante pour les professionnels.

comportement par *« l'aspect récréatif »* que revêt Internet aux yeux des élèves (Pr-Doc A : III, 80). Il déplore que cet engouement ne soit pas lié à l'objectif de formation : *« C'est pas la recherche qui les intéresse, c'est l'outil. Je le vois, d'ailleurs, il n'y a pas le même engouement pour BCDI par exemple »* (Pr-Doc A : III, 82). Pr-Doc B exprime le même point de vue, et emploie des formulations très proches : *« Moi, j'ai le sentiment qu'ils sont plus enthousiastes, parce que par définition Internet, ça leur plaît. C'est "Ouais, on va sur l'ordinateur, c'est la fête" !* [rires] » (Pr-Doc B : III, 104).

Face à cette crainte de changement de comportement de la part des élèves, le professeur documentaliste du collège A envisage différemment à son tour la relation avec les élèves. En effet, organiser une séance de formation à Internet en classe, c'est pour lui avoir l'opportunité d'exercer un contrôle sur l'activité des élèves, voire même une force contraignante : *« Les élèves comprennent mieux en groupe, parce que tout seul, dès que j'ai le dos tourné, l'élève refait de la même façon, comme à son habitude, tandis qu'en groupe, ils n'ont pas le choix »* (Pr-Doc A : III, 24).
Un parallèle est ainsi effectué entre la compréhension et l'absence de choix. Plus encore, le groupe est envisagé non comme un réseau social où peut circuler un ensemble de savoir-faire, de conceptions et d'attitudes, mais un "bloc" englobant sur lequel on peut opérer un pouvoir de canalisation.

1.2. Des élèves intéressés par l'outil, davantage que par l'objet d'enseignement

« Le fait de faire un cours sur Internet, c'est différent, ça change, ça donne plus envie » (Alexandre, B : I, 62). Nombreux sont les collégiens interrogés qui, comme Alexandre, montrent un intérêt certain pour la formation à Internet dans la mesure où celle-ci leur permettra d'utiliser l'outil numérique. Par contre, ils sont peu à déclarer d'emblée un intérêt pour les apprentissages liés à l'objet d'enseignement.

1.2.1. « Pas un vrai cours »[136]

Nombreux sont les élèves, tous établissements confondus, qui se réjouissent de bénéficier d'une formation qui rompt avec les modalités traditionnelles d'enseignement.
Florian explique qu'une formation à Internet n'est *« pas un vrai cours en fait, c'est pas écrire tout ça, c'est apprendre à se servir de quelque chose, c'est moins ennuyeux que d'habitude »* (Florian, C : I, 92). Derrière ces propos se trouve dès lors un imaginaire de ce qu'est un « cours » pour les collégiens, formation plutôt théorique, dispensant des connaissances, et conférant un rôle passif à l'apprenant. Le discours de Romain confirme ce point de vue, tout en mettant en avant l'utilisation à l'école d'un objet social, peu intégré aux pratiques scolaires : *« Comme on l'utilise* [Internet] *pas beaucoup à l'école, c'est toujours ça de gagné ! »* (Romain, A : I, 88).
De la même manière, Gauthier se satisfait de la perspective d'une formation à Internet, confiant que pour lui *« c'est du plaisir d'être sur l'ordinateur, écrire avec le clavier »* (Gauthier, A : I, 90).

Mais le collégien ajoute surtout que le contenu des formations documentaires à Internet lui importe peu, tant qu'il a cette possibilité de manipuler l'outil informatique. C'est également le cas de Manon (*« L'essentiel, en fait, pour moi, c'est qu'on va faire de l'ordinateur, c'est mieux que d'habitude, parce que... on va pas écrire sur des feuilles »*, A : I, 98), Blandine (collège A), ou encore Raphael (*« C'est marrant parce qu'on va aller sur les ordis, et rien que pour ça, j'aime ! »*, B : I, 110), pour ne citer qu'eux.
Ainsi la manipulation de l'outil technique semble davantage préoccuper les élèves, particulièrement des collèges A et B[137], que le contenu d'enseignement dispensé. En cela les craintes des professionnels paraissent fondées.

1.2.2. Une formation valorisante socialement

A travers le discours des élèves interrogés sur les séances consacrées à Internet transparaît l'image d'une formation valorisante socialement. Cette formation est valorisante

[136] (Florian, C : I, 92).
[137] Nous avons pu remarquer que les élèves du collège C interrogés ont peu commenté la perspective d'une situation d'enseignement-apprentissage informatisée. Ils se sont montrés davantage attachés à la question du contenu de la formation.

non seulement parce qu'elle permet l'intégration au sein de la société, mais aussi parce qu'elle permet à l'individu concerné de faire montre de son expertise à ses pairs.

Ainsi pour Mélissa comme pour Dylan, élèves au collège C, recevoir une formation à Internet, *« c'est intéressant parce que ça peut nous avancer dans la vie* [...] *de tous les jours, parce qu'on a Internet à la maison ou alors au CDI, donc c'est utile »* (Dylan, C : I, 100).
Arthur, scolarisé au collège B, trouve cette formation importante *« pour ceux qui se débrouillent pas bien sur Internet »* (Arthur, B : I, 108). Ici c'est le regard d'un expert déclaré qui est porté sur l'expertise d'autrui, et Arthur ne manque pas de préciser qu'il se démarque de cette nécessité de formation : *« Moi, je me débrouille très bien, mais pour ceux qui ont du mal, c'est important, il faut qu'ils s'y mettent parce qu'on peut pas galérer comme ça sur Internet, il faut se débrouiller dessus ! »* (Arthur, B : I, 110). Bien que porté par un expert déclaré, le discours est ici sensiblement identique à celui tenu par les élèves du collège C : la formation à Internet est un vecteur d'intégration sociale non négligeable, et en ce sens focalise l'attention des collégiens.

Mais cette formation est aussi pour d'autres l'occasion de faire montre de leur expertise personnelle. Certains interrogés expliquent la sérénité avec laquelle ils abordent cette formation à Internet, convaincus de leur expertise personnelle en la matière : *« Je me débrouille pas mal sur Internet, donc ça va aller »*, dit Benjamin (Benjamin, C : I, 102), alors que Raphael est rassuré : *« Je vais trouver tout de suite, en plus, donc j'aurai pas de mal pendant le cours ! »* (Raphael, B : I, 112).
Plus encore, les propos de Valentin (collège A) et Mathys (collège B) nous semblent symptomatiques des jugements personnels de valeur que cristallise la formation à Internet. Ainsi, Valentin se satisfait que élèves et enseignant puissent à l'occasion de cette séance constater son expertise personnelle : *« C'est l'occasion de se montrer bien, quoi »* (Valentin, A : I, 122-128). De la même manière, Mathys poursuit un objectif de valorisation personnelle à travers cette formation : *« Parce que j'ai envie de montrer que je connais bien Internet... J'ai envie de frimer un petit peu ! »* (Mathys, B : I, 87). Ces élèves se sentent ici valorisés en ce qu'ils peuvent montrer à leurs pairs qu'ils ont une certaine expertise de l'outil numérique ; dans ce cas, la formation à Internet contribue à une valorisation de l'image de soi.

1.2.3. Quelques réticences

Quelques élèves ont cependant fait part de réticences à l'idée d'une formation à Internet.

C'est par exemple le cas de Océane, élève au collège C, qui préfère profiter des ressources disponibles au CDI lors des formation info-documentaires : *« J'aime mieux être au CDI, profiter des livres qu'il y a, parce que chez moi j'ai pas autant de livres, c'est trop cher d'en avoir autant* [...]. *Le CDI, je l'ai qu'ici, je peux pas en profiter ailleurs, tandis qu'Internet, c'est chez moi »*, explique l'adolescente (Océane, C : I, 96-100). La familiarité avec l'outil numérique est ici un argument avancé pour justifier une réticence vis-à-vis de la formation à venir.

Valentine, elle, avoue que la formation à Internet *« ne* [l']*emballe pas »* (Valentine, B : I, 66). Et pour cause : la collégienne craint de voir ses habitudes manipulatoires dérangées, elle éprouve une certaine inquiétude à utiliser un ordinateur qui n'est pas le sien, et qui nécessitera peut-être des manipulations différentes de celles qu'elle est habituée à effectuer (Valentine, B : I, 62-64). Plus encore, Valentine craint qu'Internet, qui est peu abordé à l'école selon elle (*« comme si ça n'existait pas »*), ne fasse l'objet à l'occasion de cette formation de critiques fortes (*« pour en dire du mal »*), les enseignants ayant pour seul souci de prévenir les élèves des dangers d'utilisation d'Internet. On voit ici combien l'adolescente refuse une attitude et des discours prescriptifs, voire normatifs, qui viendraient contredire son équilibre cognitif, ses conceptions, et ses pratiques de la recherche d'information sur Internet.

Du côté des « non-experts »[138], l'on trouve également une certaine réticence. C'est particulièrement le cas de Marie et Olivier, non-experts déclarés au sein du collège B.

Désemparée face à Internet, confiant son sentiment de profonde incompétence en matière de recherche numérique, Marie doute qu'il soit possible à Pr-Doc B de former les élèves à la recherche sur Internet, tant celle-ci lui semble complexe. En outre l'adolescente avoue que la perspective d'une formation info-documentaire à Internet ne l'enchante guère, car elle va la confronter directement à son absence d'expertise : *« Ce qui me gêne, c'est que là, c'est clair, je vais être à la ramasse, et ça, ça me plait pas !* [...] *Ce n'est pas très agréable de se rendre compte qu'on est nul dans un domaine »* (Marie, B : I, 92-94).

[138] Rappelons que nous définissons cette « non-expertise », non de manière objective et légitimante, mais en fonction du sentiment d'expertise personnelle développé et déclaré par les élèves interrogés.

Même manque d'engouement de la part d'Olivier, qui n'utilise jamais Internet, pour lequel la perspective d'une formation à Internet semble revêtir un aspect quelque peu dangereux. Nous le sentons – lors du moment de l'entretien abordant ce sujet – quelque peu sur la défensive. Il répond sans grande conviction qu'une telle formation l'intéresse, mais ajoute de suite : *« En même temps, comme moi, je sais pas l'utiliser... »* (Olivier, B : I, 94).

2. Objectifs formels et horizons d'attente

Une formation met aux prises avec un objet deux types d'acteurs, enseignants et enseignés, lesquels doivent construire un certain nombre de représentations et de projections de cet objet pour pouvoir interagir au sein de la situation d'apprentissage, et tirer bénéfice de cette dernière (Sallaberry, 2005). C'est pourquoi nous confrontons ici les objectifs pédagogiques et didactiques énoncés par les professeurs documentalistes interrogés quant à la formation à Internet, et les horizons d'attente exprimés par les élèves.
L'emploi, au sein d'une recherche en SIC, du terme « horizon d'attente », originellement inscrit dans le champ littéraire, peut surprendre, mais par ce terme, nous souhaitons non seulement mettre l'accent sur le rôle fondamental de l'imaginaire dans la structuration du cadre commun d'activité, mais aussi exprimer un horizon bien plus large que celui de besoins de formation, lié à un ressenti émotionnel fort, car nous allons voir que les collégiens ne limitent pas leurs projections à ces seuls besoins pédagogiques.

2.1. Objectifs info-documentaires fixés par les professeurs documentalistes

La pratique enseignante ne se résume pas à des actes observables, mais comporte également « les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision » (Altet, 1994 : 124).

C'est ainsi que pour mettre en place leurs formations info-documentaires, les professionnels établissent un diagnostic des pratiques informationnelles constatées chez les élèves. Des états des lieux similaires conduisent à l'adoption d'objectifs pédagogiques sensiblement identiques.

2.1.1. Diagnostics

Les trois professeurs documentalistes s'appuient sur un diagnostic des pratiques informationnelles pour décliner leurs objectifs.

Pr-Doc C remarque, avec une certaine exaspération dans l'expression du visage (elle lève les yeux au ciel en donnant son diagnostic) que beaucoup de collégiens saisissent dans la barre de recherche du moteur de recherche une question complète (Pr-Doc C : III, 56).

Le diagnostic de Pr-Doc B véhicule une vision négative des pratiques des élèves de 6ème sur Internet : *« Je les trouve malhabiles quand ils doivent naviguer. Ils n'ont jamais l'air de savoir où aller, alors ils cliquent au petit bonheur la chance »* (Pr-Doc B : III, 22). De la même manière, le diagnostic établi par Pr-Doc A est empreint d'un jugement négatif sur les pratiques non formelles des collégiens : *« C'est très rare que je vois un élève vraiment réfléchir avant de taper à ce qu'il va écrire comme mots-clés. Très rare, même... »* (Pr-Doc A : III, 24). Cette absence de *« réflexion pré-recherche »* est pour Pr-Doc A la base de son diagnostic, le conduisant à mener une formation info-documentaire fondée sur la notion de mot-clé.

Pour autant les professeurs documentalistes de notre étude sont conscients des résistances qu'ils pourraient rencontrer à l'occasion de ces formations à Internet.

« La seule difficulté que je redoute, avoue Pr-Doc C, *c'est que leurs automatismes à eux soient déjà très présents »* (Pr-Doc C : III, 56). De même, Pr-Doc A évoque ce que les psychologues appellent le « biais de confirmation », désignant par là le fait que les individus, la plupart du temps, ne s'intéressent qu'aux informations qui viennent confirmer, donc conforter, leur opinion : *« Je pense que quand on veut leur apprendre quelque chose qui est un peu en désaccord avec ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, il y a une forme de rejet. C'est logique. C'est logique parce qu'à cet âge-là, on peut pas se remettre en question ; la remise en question, elle va venir plus tard »* (Pr-Doc A : II, 32).

2.1.2. Des objectifs formels sensiblement identiques

Les professionnels de notre étude font part d'objectifs formels sensiblement identiques pour cette formation à Internet. Toutefois, afin de restituer la logique propre à chacun, nous présentons ces objectifs séparément, tels qu'énoncés par chaque professeur documentaliste, envisageant la manière personnelle dont chacun va ensuite s'approprier ces objectifs lors de la situation d'enseignement-apprentissage.

La réponse de Pr-Doc A concernant les objectifs poursuivis à travers la mise en place d'une formation à Internet en 6ème peut être considérée en deux temps, successifs, mais fortement distincts.
Dans un premier temps, le professeur documentaliste répond en émettant un jugement acide sur les pratiques non formelles de recherche sur Internet développées, selon lui, par les élèves : *« Ne pas faire n'importe quoi* [...]. *Je vais brancher le cerveau, je vais réfléchir avant de faire une recherche, pas la faire complètement au hasard, pas improviser une fois que* Google *est ouvert »* (Pr-Doc A : III, 18-20). L'opposition est ici nette entre les pratiques des élèves, caractérisées exclusivement négativement, et la prescription formelle sous-jacente de l'enseignant. Dans un second temps, plus apaisé, le professeur documentaliste énonce des objectifs de manière plus distante, moins marquée par l'affect : *« Réfléchir à sa recherche, réfléchir à ce qu'on veut trouver, et connaître des règles toutes simples, comment choisir ses mots-clés »* (Pr-Doc A : III, 20).
Le professionnel souhaite ainsi favoriser chez les élèves de 6ème une démarche réflexive par rapport au processus de recherche. Pour développer cette compétence cognitive, il est attaché à opérer une focalisation sur la formulation de requête, qui relève trop selon lui d'une procédure hasardeuse ou qui reflète une méconnaissance de l'outil numérique, puisqu'il observe des élèves qui saisissent *« des questions complètes ou des phrases complètes »* (Pr-Doc A : III, 22).

En employant un vocabulaire dénué de jugement affectif sur les pratiques non formelles des collégiens, Pr-Doc C affiche une volonté proche de celle de Pr-Doc A : elle souhaite *« former l'esprit »* des élèves en leur apprenant à se poser la question de la formulation de leur recherche, en sélectionnant des mots-clés pertinents (Pr-Doc C : III, 56).

La professeure documentaliste énumère trois objectifs poursuivis participant à l'adoption d'une démarche méthodologique structurée : *« comment on formule une recherche, comment après on sélectionne dans les résultats qu'on a reçus, et après comment on recoupe les résultats en confrontant ce qu'on a »* (Pr-Doc C : III, 24).
Ainsi Pr-Doc C envisage une formation à la formulation de recherche, suivie d'une confrontation entre les pages de résultats de moteurs de recherche différents, pour amener les élèves à interroger consciemment les résultats proposés lors de leurs recherches sur Internet.

Contrairement à Pr-Doc A et Pr-Doc C, Pr-Doc B n'envisage pas une formation à la formulation de la recherche sur Internet. Et pour cause : *« En passant par* BCDI*, les élèves font des requêtes conformes au logiciel et ensuite ils arrivent directement à un site précis »* (Pr-Doc B : III, 32). La professionnelle envisage donc la recherche sur Internet à l'aune de la démarche qu'elle prescrit au CDI, dans le cadre formel, érigeant le logiciel documentaire *BCDI* en point de départ de toute recherche numérique. Rappelons que les élèves, à domicile, ne disposent pas de ce logiciel, et ont recours directement aux moteurs de recherche numériques pour effectuer leurs recherches. Pr-Doc B semble consciente de ce paradoxe, d'autant qu'elle reconnaît que les règles de formulation de requête dans *BCDI* ne sont guère applicables au moteur de recherche. Pour elle, toutefois, le passage par le logiciel documentaire constitue un gain de temps évident, lui permettant de mettre l'accent sur d'autres objectifs info-documentaires qui lui semblent prioritaires.
Ainsi Pr-Doc B poursuit, à travers la formation à Internet qu'elle met en place en 6ème, deux objectifs distincts. Premier objectif : une sensibilisation aux « dangers d'Internet » au moyen du dispositif *Clara au pays d'Internet*[139], car *« Les mettre en garde* [les élèves] *par rapport aux usages d'Internet, ça me paraît vraiment important parce qu'ils savent pas trop ce qu'ils font, ils ont pas toujours bien conscience du côté finalement très public de leurs données, des rencontres indésirables, et je pense que c'est mon rôle, en tant qu'enseignante, de les alerter sur le sujet »* (Pr-Doc B : III, 28). Deuxième objectif : l'identification des éléments permettant d'optimiser la navigation à l'intérieur d'un site web. Pr-Doc B décline les objectifs procéduraux liés à cette formation, non sans émettre un jugement sur les pratiques constatées chez les élèves : *« Savoir aller sur un site, se repérer dedans, pas être noyé par l'info, savoir*

[139] *Clara au pays d'Internet* est un dispositif pédagogique créé par Éducaunet, programme d'éducation critique aux médias, centré sur Internet et principalement les risques liés à son usage. Ce programme est le résultat d'un partenariat associant le CLEMI, Media Animation, et le GREMS. Disponible en ligne : http://www.educaunet.be/enfant/index.htm

ce que c'est un lien hypertexte et compagnie... Savoir taper une adresse complète, parce que les élèves, ils s'embêtent pas, ils écrivent Google, *sans mettre l'adresse complète, et hop c'est plié... Et puis savoir à quoi ça ressemble, un site Internet »* (Pr-Doc B : III, 24).

2.2. Horizons d'attente exprimés par les élèves de 6ème

Nous avons identifié trois types d'horizons d'attente selon les réponses formulées par les jeunes interrogés : des attentes de formation déclarées, qui correspondent au contenu éventuel de la formation info-documentaire ; des attentes de formation que nous avons qualifier de "décalées", car elles ne coïncident pas avec le contenu annoncé de la formation inscrite dans le champ d'intervention de l'Info-documentation ; et l'absence de formulation d'attentes de formation.

La moitié des élèves interrogés, quel que soit l'établissement visé, se caractérise justement par une totale absence de formulation d'attentes de formation. Ce signal très fort nous paraît fondamental à comprendre, même si nous ne pouvons ici que prétendre à apporter de modestes éléments de compréhension de ce phénomène.

Les élèves du collège C sont ceux qui développent un horizon d'attente de formation info-documentaire le plus important : ils sont 30%. De manière plus générale, sur l'ensemble des trois établissements, un quart des élèves exprime des attentes de formations en lien avec le contenu info-documentaire proposé. Un quart est donc en attente "d'autre chose" : il nous revient d'analyser précisément ces horizons.

2.2.1. Des attentes de formation déclarées

Un quart des élèves interrogés exprime des attentes de formation qui sont en lien avec le contenu éventuel d'une formation info-documentaire.

Consciente des lacunes dont ses pratiques de recherche sur Internet souffrent, Marion exprime un réel besoin de connaissance à l'occasion de ces formations à Internet dispensées par Pr-Doc A : *« Parce qu'on va apprendre des choses plus claires sur Internet, parce que je sais des choses mais pas vraiment* [...] *je sais seulement m'en servir en fait »* (Marion, A : I, 76-80). Comme Marion, William voit dans les formations à Internet une opportunité de

dépasser le stade procédural pour comprendre ses échecs, et les éviter à l'avenir : *« Je tombe pas sur le sujet que je veux en fait, et je sais pas pourquoi »* (William, A : I, 82). Une volonté d'aller plus loin, donc, dans la compréhension de leur démarche de recherche, anime ces élèves. Blandine, en effet, dit *« bidouiller un peu »*, mais ne pas être certaine *« que ça marche »*, et en ce sens elle attend des formations documentaires à Internet qu'elles lui donnent davantage d'assurance sur Internet (Blandine, A : I, 106).

Certains élèves ont conscience d'avoir des pratiques limitées dans leur déploiement, par un manque de connaissance.
C'est le cas de Charles, qui souhaite *« apprendre à naviguer »* : *« Des fois, je suis coincé, j'essaie de revenir en arrière, et je reste coincé sur le même site, alors je suis obligé de fermer tout Internet, et de recommencer »* (Charles, B : I,752). Quant à Romain, il exprime le désir de "s'affranchir" en quelque sorte de *Google* pour accéder à des sites. Il donne l'exemple de *Wikipédia* : *« Je vais souvent sur Wikipédia, mais c'est Google qui me le donne pour que j'y aille en fait, je sais pas y aller autrement »* (Romain, A : I, 78).

Les élèves du collège C, en plus d'un besoin de connaissances et de compétences info-documentaires, effectuent un lien entre la formation à Internet dispensée par Pr-Doc C et le B2I[140].
Ainsi, pour Giovanny, le cours sur Internet prend d'autant plus d'importance qu'il lui permettra de développer des compétences indispensables pour faire valider le niveau Collège du B2I (Giovanny, C : I, 96-100). Pour Mélissa, l'objectif de cette formation à Internet est d'ailleurs de donner les clés nécessaires *« pour passer le niveau 2 »* (Mélissa, C : I, 64).

2.2.2. Des attentes de formation "décalées"

Un quart des élèves interrogés exprime des attentes de formation qui ne correspondent pas au champ d'intervention de l'Info-documentation. Ces attentes de formation sont néanmoins très importantes, et les collégiens n'ont pas conscience de ce décalage entre le

[140] Brevet Informatique et Internet. Nous n'avons pas mené une investigation sur les liens effectués par les acteurs interrogés entre les "offres B2I" et les besoins de formation ou d'enseignement. Du côté des élèves, seuls ceux scolarisés au collège C établissent un lien entre la demande institutionnelle et la formation documentaire à Internet. Aucun professeur documentaliste interrogé ne semble relier, dans ses discours, le B2I et la formation à Internet.

contenu de formation qui peut leur être proposé par le professeur documentaliste et leur horizon d'attente. Ce qui risque d'engendrer une déception certaine par la suite.

2.2.2.1. Développer des compétences techniques et manipulatoires

Beaucoup d'élèves éprouvent le besoin de voir combler des lacunes ressenties lors de leur pratique quotidienne d'Internet. Toutefois, ces pratiques ne sont pas liées à l'activité de recherche d'information sur Internet, et les attentes exprimées par ces élèves témoignent d'une absence de compréhension de ce qu'est Internet, concrètement.

Ainsi Mathys, qui se déclare expert affirmé, espère à l'occasion de ces cours sur Internet « *apprendre comment avoir* Word » (Mathys, B : I, 89). Pour sa part, Céleste souhaite « *savoir ouvrir certaines fenêtres, trouver des opérations... par exemple sur les textes... pour agrandir des lettres, la couleur du texte... Et aussi la texture, par exemple gothique ou roman* » (Céleste, B : I, 128). De la même manière, Blandine raconte rencontrer souvent le même problème sur Internet, qu'elle désire pouvoir résoudre grâce à la formation : « *J'écris un mot, il le souligne, je lui dis que c'est ça, j'ai beau le re-marquer, ben ça marche pas* » (Blandine, A : I, 108).

Toutes ces attentes relèvent en réalité d'une formation informatique à un logiciel de traitement de texte, et non d'une éducation à l'information sur Internet. Les réponses de ces collégiens témoignent parallèlement d'une lacune conceptuelle concernant Internet, les interrogés ne désignant pas ici des éléments propres à l'outil de recherche numérique.

En outre, certains ressentent le besoin d'obtenir des informations techniques, qui ne relèvent pas non plus des formations info-documentaires envisagées par les professeurs documentalistes.

Ayant vécu à la maison une expérience technique malheureuse qui s'est conclue par une panne complète du système informatique, William est demandeur de conseils techniques, au premier rang desquels « *comment pas attraper de virus* » (William, A : I, 68). De même, marqué par les conséquences sur l'ordinateur familial causées par un cheval de Troie, Vincent aimerait que le cours sur Internet soit pour lui l'occasion de savoir supprimer un tel virus (Vincent, C : I, 86).

D'autres interrogés, enfin, souhaitent saisir l'occasion des formations à Internet pour développer des compétences manipulatoires générales.

Ainsi Romain espère améliorer sa dextérité relative au maniement du clavier de l'ordinateur : *« Des fois je tape, je me trompe dans les touches, donc là s'il y a des cours d'Internet, je vais peut-être aller plus vite, et je me tromperai moins »* (Romain, A : I, 76). Julien ambitionne pareillement d'être *« un peu plus fort pour taper les touches »* (Julien, A : I, 78).
L'on voit ainsi, à travers ces données recueillies, combien s'opère un glissement de la visée info-documentaire (compréhension des résultats, optimisation de la démarche de formulation de requête) aux attentes "techniques".

2.2.2.2. Valoriser son expertise

Un certain nombre d'élèves nous ont étonnée par l'objectif principal poursuivi à travers cette formation à Internet : il s'agit pour eux d'utiliser la séance d'enseignement-apprentissage sur Internet comme un espace de valorisation de leur expertise personnelle, soit au regard d'autrui (*« J'ai envie de montrer que je connais bien Internet... J'ai envie de frimer un peu »*, explique Mathys, B : I, 87), soit à leurs propres yeux (*« parce que je pense que je vais avoir une bonne note* [...] *parce que je me débrouille pas mal sur Internet »*, affirme Benjamin, C : I, 100-102).
Sentiment d'expertise personnelle et volonté de valoriser cette expertise socialement se conjuguent pour Vincent, qui apprécie dès lors la perspective de cette formation à Internet : *« Parce que je sais manipuler un ordinateur, alors je suis content de faire ça parce que je vais pas être perdu, et que je vais suivre bien, et que ça se verra »* (Vincent, C : I, 92).

2.2.3. Une absence importante d'attentes de formation liée au sentiment d'expertise personnelle

La moitié des élèves interrogés, tous établissements confondus, déclare n'avoir aucune attente de formation vis-à-vis des cours prochains sur Internet. La raison de cette absence d'attentes de formation est ainsi résumée par Valentin ou encore Émilie : *« Je sais déjà tout »* (Valentin, A : I, 98 ; Émilie, A : I, 110).
Le sentiment d'auto-efficacité est tel parfois que le sujet a développé une impression prégnante de domination du champ d'intervention, à tel point qu'il ne ressent plus aucun besoin d'approfondir des connaissances et/ou des compétences en relation avec ce champ (Bandura, 2007).

C'est exactement à cet état de fait que sont confrontés les élèves ayant développé un sentiment d'expertise personnelle en matière de recherche sur Internet suffisamment élevé pour que plus aucune attente de formation ne puisse être formulée.

Ainsi, à la question *« Qu'aimerais-tu appendre de plus sur Internet pendant ces cours ? »*, Mathys opère de suite une nuance de taille dans la formulation de notre question : *« Qu'est-ce que je* pourrais[141] *apprendre de plus, plutôt ? »*, avant d'affirmer : *« J'en sais déjà assez sur la recherche sur Internet »* (Mathys, B : I, 89). Fort également de cette certitude, Arthur n'envisage aucun apprentissage possible lors de cette formation info-documentaire : *« Pour moi, ça va être difficile d'apprendre quelque chose, vu que je sais déjà tout faire »* (Arthur, B : I, 118). Manon, scolarisée au collège A, éprouve le même ressenti (Manon, A : I, 71-74), ainsi que Camille, élève au collège C : *« Je pense que c'est pas trop possible de faire grand-chose de plus parce que je me débrouille, je trouve bien »* (Camille, C : I, 102).

Malgré tout, quelques uns de ces collégiens reconnaissent qu'un apprentissage est éventuellement encore possible. C'est le cas de Gauthier ou encore Alexandre : *« Ben, en fait, je n'ai pas de problème, moi tout va bien sur Internet, mais c'est possible que je ne sais pas tout quand même, et que j'apprenne des trucs du coup »* (Alexandre, B : I, 60).

La certitude de maîtriser l'activité de recherche d'information sur Internet conduit donc ces élèves à ne pas développer d'horizon d'attente quant à la formation info-documentaire à Internet. Certes, l'affirmation du sentiment d'expertise personnelle joue ici un rôle non négligeable. Mais l'on pourrait aussi se risquer à penser que derrière cette absence d'attentes exprimées par les élèves se trouve une volonté de ne pas voir remis en cause un jugement personnel concernant les recherches qu'ils effectuent sur Internet. Loïc, pour justifier son absence d'attentes de formation, éprouve d'ailleurs le besoin de ré-affirmer : *« Mais bon, mes recherches sur Internet, elles sont vraiment bien, vous savez ! On dirait que vous me croyez pas ! »* (Loïc, B : I, 111).

[141] Mathys insiste fortement sur ce mot.

Chapitre 2

Situation d'enseignement-apprentissage mise en place

Monique Linard est convaincue que l'une des causes de la faible intégration des TIC dans le système éducatif est « la prééminence du modèle magistral d'enseignement », imposant le discours expert du maître suivi d'applications sous forme d'exercices normatifs par les élèves (Linard, 2000 : 151).
Pour autant, il ne s'agit pas pour l'auteure de sonner le glas du cours magistral, mode d'enseignement rencontré dans bon nombre de situations d'apprentissage. Mais Monique Linard s'attache à démontrer que les TIC peuvent être l'occasion de « ré-articuler de façon efficace les deux versants du "dire" et du "faire", de l'"enseigner" et de l'"apprendre" » (Linard, 2000 : 153).

C'est pourquoi nous nous attacherons dans ce chapitre à la situation d'enseignement-apprentissage effectivement mise en place par les professeurs documentalistes de notre étude : seront passés en revue, de manière articulée et analytique, contenus de formation, modalités d'enseignement et rapports enseignant-enseignés.
Car la situation d'enseignement est un tout, et nous considérons la "classe" – l'espace de cours – comme un système d'information sur un système d'enseignement. L'organisation des espaces matériels, la distribution des rôles et la place de chacun ne sont pas neutres, mais participent au contraire à la construction du sens de la situation d'enseignement-apprentissage.
En outre, parce que le dialogue en classe implique un grand nombre de participants, Robert Bouchard préfère employer le terme de *polylogue* pour caractériser les interactions en classe.

Ces interactions sont praxéologiques dans la mesure où leur caractère est finalisé et institutionnalisé, la répartition des rôles langagiers est socialement déterminée, ainsi que le déroulement temporel de l'interaction verbales est connu (Bouchard, 1998). La situation relationnelle vécue en classe est absolument fondamentale pour l'apprenant. Inversement, Jean-Claude Sallaberry insiste sur l'impact déterminant, sur les processeurs mis en action par l'enseignant, des conceptions développées par celui-ci sur la situation relationnelle qu'il vit dans la classe (Sallaberry, 2005). C'est pourquoi il nous faut nous intéresser à la fois à ce qui est observé, durant les formations, en matière d'interactions, mais aussi à ce qui, en amont, est imaginé par les uns et les autres sur le processus communicationnel à venir.

Dans un premier temps, nous décrirons les dispositifs mis en place par professeurs et élèves pour mener à bien la situation d'enseignement consacrée à Internet. Nous mettrons en exergue une volonté de planification modélisante de la part des professionnels, dont le positionnement s'avère complexe à trouver lorsqu'il s'agit de former à Internet des élèves. Nous mettrons en exergue des instruments de cadrage extrêmement forts auxquels les professeurs documentalistes ont recours pour maîtriser la situation d'enseignement, laquelle apparaît rigoureusement planifiée. Nous veillerons à donner à voir le ressenti émotionnel des acteurs, professionnels et élèves, insistant sur la structuration de l'imaginaire des uns et des autres à travers cette planification (Section 1).

Dans un second temps, nous analyserons précisément les modalités selon lesquelles la recherche d'information sur Internet est enseignée par les professeurs documentalistes de notre étude, et verrons les conséquences de la planification en amont sur les apprentissages développés. Nous n'oublierons pas de nous interroger sur les interactions pédagogiques que nous avons pu observer, et dont les caractéristiques nous semblent véritablement reconfigurées lorsqu'Internet devient objet d'enseignement (Section 2).

1. Une volonté de planification modélisante

Par *planification*, nous entendons l'organisation cognitive relative à l'activité de préparation des formations. François Tochon, auteur d'un ouvrage qui a fait date dans le monde de l'enseignement, considère que « la planification relève d'une série de processus

psychologiques fondamentaux permettant de visualiser le futur, d'inventorier fins et moyens, et de construire un cadre d'action. Cette approche, cognitive, conceptualise la planification comme une pensée au futur et un projet » (Tochon, 1993 : 76).

La représentation que les professeurs documentalistes ont de l'objet d'enseignement et de la situation d'enseignement influence, modélise, de manière prégnante leurs pratiques de formation. Comment est illustrée, à travers les situations d'enseignement observées et les instruments de cadrage utilisés, la volonté de planification des professionnels ?

1.1. Situations d'enseignement observées

Comment les professeurs documentalistes organisent-ils la situation d'enseignement, et comment les élèves perçoivent-ils le dispositif en place ?

1.1.1. Dispositifs pédagogiques éprouvés

Les dispositifs pédagogiques éprouvés, au sein des trois établissements de notre étude, sont sensiblement identiques, mais quelques nuances sont observables, qui donnent lieu à une perception différenciée par les acteurs.

1.1.1.1. Collège A

1.1.1.1.1. Description

Pr-Doc A a conduit deux séances de formation à Internet. La première séance, consacrée aux mots-clés, s'est déroulée au sein du CDI. Les élèves se sont alors installés en groupe, chacun ayant sorti un « cahier de CDI »[142] devant lui. Le professeur documentaliste fait face aux îlots, près d'un tableau blanc mobile. La seconde séance, consacrée à la recherche sur Internet, se déroule en salle informatique. Dès leur entrée, les élèves ont eu l'obligation de s'installer un par ordinateur. Le professeur documentaliste fait face à eux, près du tableau blanc installé dans la salle, et la main toujours proche du poste-maître, sur lequel

[142] Appellation donnée par le professeur documentaliste du collège A.

est installé le logiciel *Net Support School*. Chaque élève est également muni de son « cahier de CDI ».

Si les élèves du collège A interrogés n'ont jamais mentionné la disposition spatiale dans laquelle s'est déroulée la première séance, au CDI, ils ont été nombreux à se montrer particulièrement attentifs aux dispositifs qui ont structuré leur appréhension de la situation d'enseignement-apprentissage sur Internet.
Blandine décrit : *« On a été sur les ordinateurs, on a écrit sur le cahier, et tout »* (Blandine, A : II, 24).
Valentin énumère pareillement les dispositifs techniques qui l'entouraient lors de la formation à Internet : *« On est allé en salle 34, sur les ordinateurs. On avait une fiche où il fallait trouver les définitions de certains mots »* (Valentin, A : II, 14).
Outre la présence remarquable des postes informatiques, les collégiens interrogés mentionnent l'existence de la fiche d'instructions, qui dès la description de la situation prend une importance notable : *« On avait une fiche avec des questions »* (Steven, A : II, 18) ; *« Monsieur, il nous a donné une fiche, il y avait des mots, des questions »* (William, A : II, 26).

1.1.1.1.2. Ressenti des acteurs

D'emblée, Pr-Doc A remarque combien ses élèves étaient *« très contents »* de travailler sur Internet (Pr-Doc A : IV, 10). Il sait toutefois qu'avant tout, cette satisfaction est liée à l'utilisation de l'outil informatique : *« L'ordinateur est attractif, travailler sur l'ordinateur, c'est un peu la fête. Il y a le plaisir d'être en contact avec »* (Pr-Doc A : IV, 10).

L'analyse du professionnel est juste, si l'on en croit les discours des élèves interrogés.
Olivia ne le cache pas : *« L'essentiel, c'était d'aller sur les ordinateurs, en fait ! »* (Olivia, A : II, 86).
Le dispositif technique prend ainsi une place fondamentale lors de la formation à Internet, et le plaisir de la manipulation est mis en avant par les interrogés, bien avant l'attachement au contenu-même de l'enseignement dispensé. Gauthier se déclare *« plutôt content »*, car *« on a bien manipulé, on a bien utilisé Internet »* (Gauthier, A : II, 68).

L'utilisation de l'outil informatique rompt avec les modalités traditionnelles d'enseignement, ce que soulignent plusieurs élèves : *« On devait pas écrire à la main, on devait taper à l'ordinateur, c'était mieux, beaucoup mieux que d'habitude »*, apprécie Manon (Manon, A : II, 26). De même, Steven signale que l'utilisation de l'outil informatique est en soi une situation d'enseignement-apprentissage qui lui plaît, présentant un caractère la fois ludique et original : *« C'était marrant, et puis ça change de toujours écouter le prof et copier ce qu'il écrit au tableau. Là, on avait une fiche, c'est sûr, mais bon, on avait surtout l'ordinateur, donc c'était bien, on tapait sur le clavier, tout ça »* (Steven, A : II, 38). Plusieurs élèves emploient des adjectifs qualificatifs soulignant l'aspect récréatif de la situation d'enseignement et le plaisir de la manipulation : Gauthier se dit *« content »* (Gauthier, A : I, 68), Steven a trouvé *« marrant »* le travail fait (Steven, A : II, 38), Romain l'a trouvé *« amusant »* (Romain, A : II, 08), Valentin le qualifie de *« rigolo »* (Valentin, A : II, 74).

Seule Émilie mentionne qu'une telle situation d'enseignement a eu un but facilitateur pour son apprentissage, puisqu'elle lui a permis de mettre directement en pratique les prescriptions du professeur documentaliste : *« On peut voir directement comment on fait, parce que si Monsieur il nous dit, mais que nous, on fait pas, c'est pas la peine, on n'aurait pas vraiment vu »* (Émilie, A : II, 34).

1.1.1.2. Collège B

1.1.1.2.1. Description

La situation d'enseignement-apprentissage mise en place par Pr-Doc B est très proche de celle régie par Pr-Doc A. La première séance se déroulée au CDI, les élèves étant installés en groupe, et la professeure documentaliste leur fait face, près d'un *paperboard*. La seconde séance a lieu en salle informatique, les élèves étant installés un par poste. Toutefois, la professionnelle a précisément placé chacun, selon une disposition préparée en amont.

Les élèves interrogés ont mentionné l'utilisation des postes informatiques, tout comme les élèves du collège A, mais de manière beaucoup moins prégnante, dans la mesure où ils ont eu l'impression de peu les utiliser, et ils ne recourent pas à la notion de plaisir de la manipulation pour décrire la situation. Certains reconnaissent toutefois que le simple fait

d'avoir utilisé les postes informatiques les a comblés, à l'instar de Cyril : *« L'essentiel* [...] *c'était d'aller sur les ordinateurs ! ... Et ça, on l'a fait, donc tout va bien ! »* (Cyril, B : II, 88-90).

Par contre, les élèves du collège B interrogés se sont montrés très sensibles au dispositif pédagogique présent sous la forme d'une fiche d'instruction. D'ailleurs, la similitude avec laquelle Charles décrit la séance d'écoute du conte *Clara au pas d'Internet* et la séance de navigation dans un site est frappante : *« On avait un questionnaire, avec des questions, et il fallait répondre aux questions sur la fiche »*, dit-il pour décrire la situation d'enseignement lors de la première séance (Charles, B : II, 08) ; *« On avait une fiche avec des questions, et on devait répondre aux questions sur la fiche »*, explique-t-il pour décrire la seconde séance (Charles, B : II, 24).

1.1.1.2.2. Ressenti des acteurs

Pr-Doc B emploie des termes proches de ceux de Pr-Doc A pour décrire l'attractivité de l'outil informatique pour les élèves durant les formations à Internet : *« Je les sens plus impliqués avec Internet, en plus, ils manipulent l'ordi, alors ça, pour eux, c'est la fête »* (Pr-Doc B : IV, 26). La professionnelle avoue un certain agacement face à cette attractivité, qui selon elle se fait au détriment d'une centration sur le contenu enseigné : *« Il y a un ordi, alors ça y est, quoi, c'est génial ! Peu importe ce qu'on y fait, hein !... »* (Pr-Doc A : IV, 28).

Du côté des élèves du collège B interrogés, le mécontentement domine, en ce qui concerne la situation d'enseignement-apprentissage éprouvée.

Si Valentine a trouvé *« sympa »* de *« manipuler les ordis »*, (Valentine, B : II, 67), et si Mathys dit préférer *« ce genre de cours où on est sur Internet, qu'un cours avec papier crayon et grattage toute l'heure »* (Mathys, B : II, 46), la majorité des interrogés du collège B fait part d'une déception réelle quant à la situation vécue.

Ainsi Chloé exprime l'écart entre ce qu'elle avait espéré et ce qu'elle a vécu : *« C'est pas non plus aussi différent que je le pensais parce qu'il y avait quand même les questionnaires à chaque fois pour voir si on suivait, si on a compris, tout ça... C'est un peu dommage, parce que finalement, on a quand même beaucoup écrit ! »* (Chloé, B : II, 93). La promesse d'une situation d'enseignement différente s'est diluée dans la confrontation entre un objet

d'enseignement attractif – Internet – et des outils d'enseignement traditionnels (la fiche d'instruction, les traces dans un cahier de cours).

Justine se montre particulièrement critique quant à la situation d'enseignement-apprentissage vécue lors de la formation à Internet. Qualifiant le cours de *« pas très vivant »*, (Justine, B : II, 22), l'adolescente déplore l'absence de manipulation de l'outil informatique durant le cours. Elle qui attendait de ce cours la possibilité de manipuler l'outil, se dit *« déçue »* par l'utilisation sporadique qu'elle a pu en faire pendant les deux séances. *« Finalement*, conclut-elle, *même s'il y avait des ordinateurs, c'était un cours habituel, avec la professeure qui parle, et nous qui faisons les exercices avec des questions, et on écrit sur une fiche... Classique, quoi... »* (Justine, B : II, 66). Les propos de Marie rejoignent ceux de Justine : *« Quelque part, on m'aurait donné une fiche avec des choses à lire et à repérer dessus, j'aurais pas tellement vu la différence pour être franche »* (Marie, B : II, 80).

Ainsi les élèves du collège B interrogés regrettent la prégnance des outils traditionnels d'enseignement, malgré la présence d'un objet d'enseignement original, attaché pour eux à un autre monde que le monde scripturaire scolaire.

Plusieurs élèves ont eu l'impression de peu manipuler, et d'être davantage en position de passivité face à un discours enseignant, qu'en situation active de pratique.

« Honnêtement, entre nous, je m'attendais à avoir autre chose comme cours que des cours comme ça [...]. *Un cours où on serait allé sur Internet, parce que bon, parler d'Internet c'est bien, mais c'est quand même mieux d'y aller ! »*, note Alexandre (Alexandre, B : II, 52-54). L'adolescent dénonce ici la situation d'enseignement en place lors de la formation reposant sur l'exploitation du conte *Clara au pays d'Internet*. Le débat lui a paru fastidieux et peu constructif, car il était en attente d'une pratique effective de l'outil numérique. C'est également le cas de Olivier, qui dit avoir trouvé le temps *« long »* lors de cette formation (Olivier, B : II, 12). : *« J'aurais préféré aller sur Internet, plutôt que d'en parler pendant une heure sans y toucher »* (Olivier, B : II, 16). Et le collégien de qualifier purement le cours de *« parlotte »* (Olivier, B : II, 18).

1.1.1.3. Collège C

1.1.1.3.1. Description

Les deux séances de formation à Internet dispensées par Pr-Doc C ont lieu en salle informatique. Les élèves y sont installés un par poste. La professeure documentaliste est au fond de la salle, le poste-maître, équipé de *Net Support School*, étant situé derrière les postes des élèves. Elle n'a jamais utilisé le tableau durant les séances pédagogiques en salle informatique.

Les élèves du collège C, contrairement aux collégiens des deux autres établissements, ont peu commenté spontanément les dispositifs pédagogiques déployés par leur professeure documentaliste. Ils ont semblé moins attachés à décrire la disposition spatiale ou encore l'organisation matérielle des séances, focalisant davantage leurs discours sur le contenu enseigné.

1.1.1.3.2. Ressenti des acteurs

Pr-Doc C se félicite du comportement des élèves durant la formation à Internet, remarquant qu'*« ils ont vraiment tenu à suivre les procédures qu*['elle] *leur indiquait* [...] *Ils ont essayé ce qu'* [elle] *leur demandait d'essayer »* (Pr-Doc C : IV, 08).

Si la professionnelle est satisfaite de la situation d'enseignement mise en place, les élèves du collège C le sont également de manière unanime.
Ainsi Océane se réjouit de cette situation d'enseignement-apprentissage qui rompt avec les habitudes scolaires : *« J'aime bien quand on va sur les ordinateurs, parce qu'on fait des choses nouvelles, on apprend toujours des choses qu'on sait pas. C'est rare à l'école d'aller sur Internet alors là, j'ai bien aimé que pendant ce cours, on y a été »* (Océane, C : II, 62).
Vincent insiste sur l'importance d'avoir pu manipuler les ordinateurs, signalant : *« ça, c'est bon à prendre dans tous les cas »* (Vincent, C : II, 46).
Benjamin quant à lui qualifie de *« marrant »* le travail de recherche effectué durant le cours, mettant ainsi en avant la notion de plaisir pointée déjà par les élèves du collège A interrogés (Benjamin, C : II, 50).

1.1.2. Positionnement du professeur documentaliste

Nous avons été frappée de constater combien les professionnels de notre étude déployaient un certain nombre de moyens pour affirmer leur positionnement au sein de la situation d'enseignement-apprentissage. Des moyens qu'ils ne convoquent pas pareillement lorsqu'ils mettent en place des formations dédiées à d'autres objets d'enseignement info-documentaires.

1.1.2.1. Quand les difficultés techniques s'immiscent au sein de la situation pédagogique

Nous l'avons déjà mentionné, les conditions techniques dans lesquelles se déroulent les formations à Internet constituent pour les professionnels un paramètre anxiogène.[143]
L'observation des séances de formation confirme cette crainte, puisque les difficultés techniques viennent contrarier l'acte d'enseignement, et en complexifier le déroulement.

De manière générale, lors des séances, le dispositif technique accapare beaucoup les acteurs, élèves comme professeurs documentalistes, lesquels doivent souvent venir en aide à des apprenants rencontrant des problèmes de manipulation informatique.
Le début de la formation au collège C est ainsi fortement perturbé par la longueur des démarches manipulatoires à entreprendre. Face à ces difficultés techniques, Pr-Doc C garde son calme, et se montre rassurante envers les élèves (*« Ne vous énervez pas, je vais venir voir chacun d'entre vous »*, C, S1, A1). Toutefois, force est de constater que le dispositif technique (chargement des images, reconnaissance des sessions individuelles, etc.) constitue ici un frein au démarrage de la séance de formation proprement dite. D'ailleurs, au fur et à mesure de la séance, la professeure documentaliste du collège C perd visiblement patience face aux lenteurs des machines. Elle soupire et commente : *« J'adore la technique ! »* (C, S1, B3).
Le dispositif technique apparaît également assez lourd pour Pr-Doc B qui est confrontée dès le démarrage des postes aux difficultés manipulatoires des élèves (B, S1, E3). Lors de la séance d'écoute du conte *Clara au pays d'Internet*, face à un dysfonctionnement technique imprévu, elle est même contrainte d'installer poste par poste l'application, tout en donnant aux élèves les consignes de travail (B, S2, C1).

[143] Cf. Dans cette même partie, Chapitre 1, Section 1.

Les difficultés techniques viennent donc complexifier l'acte d'enseignement, en focalisant l'attention de l'enseignant, et des élèves, sur des éléments perturbateurs, qui dès lors éloignent l'attention des acteurs du contenu enseigné.
En effet, à plusieurs reprises lors de la formation, Pr-Doc C ne trouve pas écho aux questions qu'elle pose aux élèves, absorbés par leur écran d'ordinateur, dont ils fixent l'évolution au fur et à mesure du chargement des images (C, S1, B2 ; C, S1, B4 ; C, S1, D13).

1.1.2.2. Trouver sa place

Plus encore, il nous semble qu'Internet, en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage, fait concurrence à la parole enseignante. Le professionnel déploie alors des modalités diverses de (ré)affirmation de soi au sein du groupe de formation.

Dès le début des séances sur Internet, les professeurs documentalistes cherchent à capter l'attention des élèves, se plaçant en concurrence avec celle que les adolescents accordent spontanément à l'outil informatique : *« Vous me regardez deux secondes ? »*, interpelle Pr-Doc B (B, S1, E2). Pr-Doc C n'obtient quant à elle de réponses à ses interrogations qu'à grand renfort de gestes démonstratifs, en se plaçant face aux élèves, pour réclamer leur attention (C, S2, A1 ; C, S2, D2).

À plusieurs reprises, lors des séances, les professionnels imposent leur parole, voire leur présence, aux élèves, complètement absorbés par l'écran. Ainsi à peine Pr-Doc C a-t-elle énoncé une consigne que les regards des enseignés sont focalisés sur la machine. D'un ton impatient, la professeure documentaliste effectue un rappel à l'ordre : *« Attendez, attendez, ne vous précipitez pas comme ça ! »* (C, S1, D2). De même doit-elle plus tard solliciter l'attention et le regard des élèves sur elle-même : *« Dîtes, je vous demande d'être attentifs, là ! Regardez-moi ! »* (C, S1, D5), *« Écoutez-moi, regardez-moi, c'est important, là ! »* (C, S1, D11), opposant l'absence de regard porté sur elle et la focalisation des élèves sur les machines : *« Vous pouvez quitter votre écran des yeux, il va pas s'envoler ! »* (C, S1, B4).
Il en est de même pour Pr-Doc A, tout autant agacé : *« Dîtes, accessoirement, là, je vous signale que je vous parle, hein ? L'ordinateur, il vous parle pas, que je sache, vous pouvez me regarder, moi, c'est mieux, non ?! »* (A, S2, C4) ; *« Ohé, regardez-moi, bon sang ! »* (A, S2, C4).

1.2. Des instruments de cadrage forts

Lors des séances de formation à Internet, les professeurs documentalistes de notre étude s'appuient sur des instruments de modélisation traditionnels, tels le cahier ou encore la fiche d'instruction, qui contribuent à cadrer de manière forte la situation d'enseignement-apprentissage.

1.2.1. Maîtriser les traces : le cahier de cours et le logiciel de contrôle

En comparaison avec les séances observées sur d'autres objets info-documentaires, le cahier de cours prend lors des formations à Internet une importance accrue.
Dès le début de la séance, Pr-Doc A impose ainsi le recours au cahier de cours, avant même d'effectuer des explications sur le contenu enseigné à venir : *« Alors, aujourd'hui, vous le savez, si on travaillé sur les mots-clés, ça servait à introduire la leçon sur la recherche sur Internet...Allez, cahier, nouvelle page, titre en rouge ! »* (A, S2, B1).

1.2.1.1. Un outil d'affirmation du discours enseignant

Le cahier de cours modélise avec force les propos des professionnels, à tel point qu'il y a, dans le cas de Pr-Doc A, une identification stricte entre les propos explicatifs tenus à l'oral par le professeur documentaliste et les traces laissées dans le cahier.
« Même si vous cherchez une image ou une date, vous n'utiliserez pas les mots image ou date comme mots-clés », dit Pr-doc A (A, S1, C1). La même formulation est écrite dans le cahier de cours des élèves. Il est dès lors demandé aux élèves d'être en mesure de répéter les propos de l'enseignant, tels que formulés dans le cahier. Ainsi lorsque Pr-Doc A vérifie l'apprentissage de la leçon sur les mots-clés, il est très satisfait de la réponse donnée par Valentin pour définir la notion de mot-clé : *« Ce sont généralement des noms propres ou des noms communs »*. Cette définition est exactement celle écrite dans le cahier de cours. En aucun cas, la répétition de ces termes ne valide pourtant la compréhension conceptuelle.

L'importance du cahier de cours durant les séances de formation à Internet est perçue par les élèves, qui lors de la description du dispositif pédagogique en place, le mentionnent régulièrement.

Arthur, par exemple, fait à plusieurs reprises allusion au cahier, dont les traces sont laissées sous l'égide de la professeure documentaliste : *« Madame* [B]*, elle nous a fait écrire dans le cahier ce qu'elle voulait »* (Arthur, B : II, 16).

Outre le cahier de cours, Pr-Doc A recourt au logiciel *Net Support School* pour effectuer un cadrage précis de la situation d'enseignement. Un cadrage qui n'échappe pas à Gauthier, qui considère que Pr-Doc A a *« pris le contrôle »* afin de montrer *« ce qu'il voulait* [leur] *montrer »* (Gauthier, A : II, 08).

Les discours des élèves témoignent ainsi de l'emprise que le professionnel exerce sur eux, sur leurs actions, durant la séance de formation, grâce à cet outil. Une emprise qui n'est cependant pas pleinement efficace en termes d'apprentissages, si l'on en juge par les réactions très amusées des élèves lorsque Pr-Doc A use de *Net Support School* pour la première fois, lors de la séance, afin d'effectuer une démonstration : *« Ouais, trop rigolo ! »*, *« C'est un fantôme, mon poste, il marche tout seul ! »* (A, S2, E3). Ces commentaires amusés jalonnent tout le temps durant lequel Pr-Doc A fait sa démonstration, ce qui laisse à penser que l'attention des élèves n'est alors guère focalisée sur l'apprentissage lui-même, mais centrée sur le caractère ludique et surprenant de l'outil de contrôle.

Cependant, lorsqu'en pleine réalisation individuelle de l'exercice 1, le professeur documentaliste décide de prendre le contrôle des postes avec *Net Support School* pour donner les consignes de l'exercice 2, les élèves ne sont plus amusés du tout : *« Non, non, j'ai pas fini ! »*, *« Mais non, j'étais en train de faire ma recherche »* (A, S2, G2). Cette rupture brusque, non concertée, du processus d'apprentissage est très mal vécue par les apprenants.

1.2.1.2. Une fragmentation de l'acte d'enseignement-apprentissage

Le souci des traces laissées dans le cahier de cours semble permanent pour les professeurs documentalistes lors des séances pédagogiques.

Le cahier apparaît ainsi comme un important instrument de cadrage. À tel point que l'objectif semble parfois davantage de laisser une trace du contenu de la formation dans le cahier, que de développer les explications et échanges didactiques.

On note même que la logique est parfois sacrifiée sur l'autel de la planification. En effet, lors de la séance 1, Pr-Doc A annonce au groupe : *« On va noter un dernier tout petit point, qui peut vous sembler bizarre, mais que je vais vous expliquer après. D'abord, vous l'écrivez dans le cahier, hein, c'est important, faudra s'en souvenir »* (A, C1, S1).

Les professeurs documentalistes cherchent tellement à garder la maîtrise sur le contenu de formation qu'ils fragmentent énormément leur raisonnement oral.
Par exemple, Pr-Doc A explique : *« Les mots-clés, ce sera primordial, indispensable pour faire une recherche sur Internet »*. Et avant même de s'assurer de la compréhension de son propos par le groupe d'élèves : *« On va déjà noter ça »* (A, S1, B2). Le cahier revêt ici un caractère coercitif, faisant barrage aux échanges spontanés entre enseignant et enseignés.
De même, Pr-Doc B demande aux élèves de recopier la question : *« Selon toi, à quoi sert Internet ? »*. Suzon répond d'emblée à voix haute. La professionnelle recadre immédiatement en imposant le recours au cahier : *« Attends, Suzon, pour le moment vous répondez à la question sur votre cahier, chacun de votre côté »* (B, S1, A1).
À plusieurs reprises, le recours au cahier vient ainsi interrompre le dialogue amorcé. Le cadrage opéré par le cahier de cours est rappelé régulièrement lors des séances : *« On va déjà noter ça »*, (A, S1, B2) ; *« On va le noter tout de suite »* (A, S1, B3) ; *« On va noter un tout dernier point »* (A, S1, C1) ; *« Allez, écrivez dans vos cahiers »* (A, S2, D2) ; *« Vous pouvez l'écrire »* (A, S2, E3).

1.2.2. Modéliser l'apprentissage : la fiche d'instructions

Autre instrument de cadrage extrêmement fort employé par les trois professeurs documentalistes de notre étude : la fiche d'instructions. Un « document par intention » (Meyriat, 2006) élaboré par les professionnels pour informer, qui est perçu très différemment par les deux types d'acteurs observés.

1.2.2.1. Aux yeux des professeurs documentalistes, un rôle de guidage

1.2.2.1.1. Un outil jugé essentiel au bon fonctionnement d'une séance pédagogique

Les professionnels interrogés considèrent indispensable l'élaboration d'une fiche d'instructions.

Tous trois emploient d'ailleurs un vocabulaire similaire pour expliquer le caractère cadrant de la fiche. *« Un document entièrement papier, c'est important, ça cadre »*, dit Pr-Doc A (Pr-doc A : III, 28). Pr-Doc C affirme même que ce cadrage par la fiche d'instructions vaut à la fois pour les élèves et pour elle-même, l'obligeant à correctement "phaser" sa séance : *« Ça permet de cadrer ce que tu dis, et ce que les élèves font* [...] *C'est un moyen de ne pas se disperser, de se dire "Attention, faut encore que je fasse ça et ça" »* (Pr-Doc C : IV, 120-122).

Les trois professeurs documentalistes considèrent également que la fiche d'instructions est une aide à l'apprentissage (Pr-Doc C parle d'« *outil d'apprentissage »*, IV : 124). Pour Pr-Doc A, elle garantit une meilleure compréhension par les élèves des finalités de la formation assurée ainsi qu'un élément de structuration de leur démarche intellectuelle et méthodologique, contribuant à matérialiser l'activité informationnelle. Pr-Doc C pense que la fiche d'instructions, dotée de consignes et d'exercices à effectuer, rend les élèves *« actifs »* (Pr-Doc C : IV, 124).

Pr-Doc B apparaît moins convaincue de l'utilité de la fiche d'instructions, mais tient fortement à l'élaboration d'un tel outil, qui témoigne de son acte d'enseignement. En outre, elle octroie à la fiche d'instructions un autre but lors d'une formation à Internet : *« Il est hors de question que* [les élèves] *se disent "Cool, une heure sur l'ordi, on va rien faire !". La fiche, ça leur rappelle aussi qu'on est en train de faire un cours »* (Pr-doc B : III, 88). Le caractère coercitif de la fiche d'instructions est ici clairement dévoilé.

Cette importance de la fiche d'instructions aux yeux des professionnels est tout à fait prégnante lors des séances observées, où ils ne manquent pas de rappeler aux élèves, avec une certaine insistance, l'existence de cet outil.

Pr-Doc C, à plusieurs reprises, rappelle aux collégiens le cadrage imposé par la fiche d'instructions : *« Bon, revenons à notre fiche »* (C, S1, C4) ; *« Vous avez votre tableau sur la fiche, vous voyez »* (C, S2, C3). L'attention des élèves est attirée sur la nécessité de compléter la fiche créée à leur intention : *« Donc, vous pouvez écrire ça dans le tableau, parce qu'il faut*

pas oublier de remplir le tableau, hein ?! » (C, S2, D2) ; *« Indiquez bien sur la fiche ce que vous avez écrit ! »* (C, S1, D6).

Quant à Pr-Doc B, elle montre un certain agacement face aux élèves qui demandent des explications, notées sur la fiche, et, sous forme d'injonctions, elle impose le recours à la fiche d'instructions : *« Regarde la fiche, bon sang ! Comment veux-tu y arriver sans lire la fiche que tu as sous les yeux ! »* (B, S2, D2) ; *« Mais regarde ta feuille, c'est noté dessus ! »* (B, S2, E5).

1.2.2.1.2. Quand les acteurs se soumettent aux consignes de la fiche

« Outil d'apprentissage » selon Pr-Doc C (Pr-Doc C : IV, 124), la fiche d'instructions nous a semblé toutefois prendre une importance presque excessive lors des formations.

Au-delà de constituer un élément de cadrage, la fiche d'instructions constitue en effet un élément de guidage fondamental. Elle semble déterminer les actions des élèves, mais aussi celles des professeurs documentalistes qui s'appuient fortement sur elle pour élaborer la progression de la séance.

Prenons pour exemple ces propos de Clément : *« On a lu la fiche, et on a fait ce que la fiche, elle disait, au fur et à mesure »* (Clément, C : II, 62), ou encore ceux de Manon : *« On est allé sur* Google*, on est allé chercher des informations, des dates, des définitions, tout ça, parce qu'il y avait des questions sur une fiche et il fallait remplir la fiche »* (Manon, A : II, 12). Ces descriptions de la situation d'enseignement témoignent du rôle prégnant de la fiche, vue comme une instigatrice de l'action à mener, justifiant l'acte accompli, et non seulement vue comme un support d'accompagnement de l'apprentissage.

Même les professeurs documentalistes semblent se laisser conduire par les consignes de la fiche d'instructions. Lors de la séance sur la navigation dans un site Internet, Pr-Doc B suit la progression de la fiche pour développer ses explications didactiques : *« Il y a un cadre qu'on n'a pas encore lu »* (B, S2, E5). Plus encore, pendant la formation, Pr-Doc C annonce : *« Ensuite, dans votre tableau, on vous demande la date de mise à jour »* (C, S2, E1). Cet emploi répété du pronom impersonnel conduit à une mise en retrait du professionnel, n'assumant pas la responsabilité des consignes de travail.

La fiche d'instructions est un élément de cadrage tellement fort qu'on a l'impression que c'est elle qui conduit la séance de formation, et que les professionnels se soumettent à son cadrage, au même titre que les élèves.

1.2.2.2. Aux yeux des élèves, un rôle coercitif

Lors de l'entretien, Clément s'attarde spontanément sur le caractère coercitif, à ses yeux, de la fiche d'instructions donnée par Pr-Doc C. Dans la mesure où les consignes sont inscrites sur une fiche, le collégien interprète cela comme une absence de choix : *« C'était marqué sur la fiche de Madame* [C]*, on n'avait pas le choix, quoi »* (Clément, C : II, 56).

1.2.2.2.1. Un outil austère d'évaluation

Pour Alexandre, la déception est grande face à une formation à Internet qui a été effectuée en prenant appui sur un instrument de modélisation traditionnel. Le collégien ne mâche pas ses mots : *« On fait des exercices sur Internet sauf qu'on va pas sur les ordinateurs* [...] *On a des feuilles* [...] *avec des questions, et puis on répond* [...] *C'est pas super rigolo, en fait, hein ?! »* (Alexandre, B : II, 74-78).
La fiche est vue comme créatrice de rupture pour les élèves au cours de la séance sur Internet. Romain déplore : *« Il faut lire la fiche d'exercices, et puis on répond sur la fiche donc on lâche la souris, et on écrit avec un crayon, ça, ça nous enlève un peu de l'ordinateur quand même, et ça c'est dommage, je trouve »* (Romain, A : II, 34).

Qui plus est, la fiche d'instructions est perçue par les élèves comme un élément d'évaluation de leurs compétences.
« On avait une feuille avec des questions, et on devait répondre correctement », raconte Gauthier (Gauthier, A : II, 24). Charles explique : « [Pr-Doc B] *a vérifié qu'on avait compris l'histoire, on a corrigé les réponses sur la feuille »* (Charles, B : II, 20). Ainsi, alors que leurs professeurs documentalistes considèrent que la fiche est une aide à l'apprentissage, les collégiens confèrent à cet outil une valeur beaucoup plus formelle, liée à l'évaluation de leurs compétences et connaissances, pourtant légitimement en cours d'acquisition au moment où la fiche est utilisée.

1.2.2.2.2. Quand "remplir la fiche" devient un objectif

Nous l'avons dit, la fiche d'instructions tient une place importante dans les discours tenus par les élèves pour décrire la situation d'enseignement-apprentissage sur Internet. Elle devient même souvent pour eux un objectif, au détriment de l'apprentissage conceptuel et/ou

méthodologique d'Internet : *« On a fait des recherches sur une fiche »*, résume Valentin (Valentin, A : II, 09).

AC : *« Quel était le but de tout cela ?*

Valentine : *Ben, répondre aux questions ! »* (Valentine, B : II, 14-15).

Dès lors, dans la bouche de Arthur ou encore Mathys, les objectifs des deux séances consacrées à Internet sont très semblables : pour la formation sur les dangers liés à l'usage d'Internet, *« il fallait répondre à un petit questionnaire, sur une fiche »* (Mathys, B : II, 20), tandis que pour la formation au repérage dans un site web *« le but, c'était de remplir un autre questionnaire »* (Mathys, B : II, 34). *« Réussir à répondre à toutes les questions »* (Arthur, B : II, 42) devient ainsi l'objectif principal pour les élèves lors des formations à l'outil de recherche numérique.

1.3. Une activité de formation rigoureusement planifiée

La planification des formations à Internet est telle que les professeurs documentalistes s'adonnent à un cadrage pédagogique extrêmement fort.

1.3.1. Des professeurs documentalistes acteurs d'un cadrage prégnant

« La façon d'apprendre est aussi importante que ce qu'on apprend car elle influence de façon décisive la qualité des connaissances acquises et la pensée elle-même » (Barth, 2002 : 18). C'est en ces termes que Britt-Mari Barth prévient de la nécessité d'une médiation liée à une perspective vygotskienne de l'apprentissage : il s'agit d'amener le sujet à appréhender le savoir abstrait à partir de situations multiples et variées.

Mais la planification de l'activité de formation à Internet conduit à un cadrage qui empêche le développement de telles situations.

1.3.1.1. Un rythme soutenu

Les séances de formations à Internet se développent selon un rythme extrêmement soutenu, qui participe au cadrage des situations d'enseignement-apprentissage.

1.3.1.1.1. « Allez, on se dépêche ! »

La question de la gestion du temps apparaît une préoccupation primordiale pour les professeurs documentalistes qui multiplient les injonctions lors des formations.
Ainsi, tout comme Pr-Doc C, Pr-Doc A enchaîne les transitions succinctes et les termes d'accélération du processus d'enseignement : *« Bon »* (A, S1, B1), *« Question suivante »* (A, S1, B3), *« Alors »* (A, S1, C1 ; S2, B1 ; S2, C3), *« On continue »* (A, S2, C4), *« Bon »* (A, S2, E1), *« Alors maintenant, on continue »* (A, S2, C4), *« Allez »* (A, S2, F1). La préoccupation du temps est également prégnante dans les propos de Pr-Doc B durant les séances : *« tout de suite »* (B, S1, A3), *« Vous perdrez pas de temps »* (B, S1, A3), *« Alors, c'est bon ? »* (B, S1, A4), *« Alors »* (B, S1, A5), *« Allez »* (B, S1, E2), *« Alors, ensuite »* (B, S1, B1), *« pour qu'on aille plus vite »* (B, S1, D3), *« Allez, on se dépêche pour avoir le temps de faire le travail ! »* (B, S1, E2), *« Hop hop hop ! »* (B, S2, H1). *« On accélère ! »* (B, S2, G6), *« On se dépêche, on a encore plein d'exercices derrière ! »* (B, S2, G3) *« Ne perdez pas de temps ! »* (B, S2, G7). Pr-Doc B commence d'ailleurs la séance de formation par une injonction temporelle : *« On perd pas de temps ! »* (B, S2, A1).
Pr-Doc C fait aussi preuve de cette préoccupation du temps. Ses propos durant les deux séances sont jalonnés de *« alors »*, *« allez »*, et elle exprime clairement son souci du temps aux élèves : *« pour tenir dans les délais »* (C, S2, B1), *« pour pas que ça traîne »* (C, S2, B1). Lors de la formation à Internet, les activités s'enchaînent à un rythme soutenu, sans parfois même qu'une transition soit faite d'une activité à l'autre : *« D'où l'intérêt de traduire toujours en termes de mots-clés, d'accord ? Alors, maintenant, vous allez utiliser un autre moteur de recherche »* (C, S1, D17). Bien que tous les élèves n'aient pas eu le temps d'effectuer la seconde activité dans son intégralité, Pr-Doc C décide de commencer une activité suivante, *« pour pas que ça traîne »* (C, S2, B1). Une pression qui tranche avec l'injonction qui suit : *« Prenez votre temps... »* (C, S2, F3).

1.3.1.1.2. Conséquences de cette "pression temporelle"

Cette pression temporelle n'est pas sans conséquences sur les modalités d'apprentissage.

Tout d'abord cette problématique du temps est accaparée également par les élèves, qui la traitent de manière régulière durant les entretiens.
C'est ainsi que Benjamin regrette le manque de temps qui a conduit Pr-Doc C à supprimer pour son groupe l'activité liée au *Permis Web*[144] : *« On était en retard »*, explique-t-il (Benjamin, C : II, 30). Plusieurs élèves du collège C interrogés expliquent ne pas avoir eu le temps de réaliser cette activité : *« On n'a pas eu assez de temps »* (Giovanny, C : II, 18), *« du temps à le faire »* (Sabrina, C : II, 46), *« Madame, elle a dit qu'on n'avait pas le temps »* (Benjamin, C : II, 36).

Ensuite les professeurs documentalistes ont tellement le souci de développer le contenu de formation prévu qu'ils passent leur temps à aller vite, à passer à une autre thématique, sans opérer de transitions logiques.
Par exemple, Pr-Doc C donne une définition du moteur de recherche aux élèves, puis leur fait utiliser *Google*, mais omet d'effectuer le lien entre la notion de moteur de recherche et l'outil *Google* (C, S1, C3). Par ailleurs, Giovanny est convaincu d'avoir exploité deux moteurs de recherche différents lors du cours : *Google* et *Kwartz*[145] (Giovanny, C : II, 10). Ils sont nombreux, les élèves du collège C, à nommer de manière systématique *Google*, nom familier, mais ayant oublié le nom de l'autre moteur de recherche utilisé, *Exalead*.
Le rythme est tel que Pr-Doc B en oublie de répondre à une question qu'elle pose elle-même aux élèves, sur ce que signifie l'expression *« naviguer sur Internet »* (B, S2, C2).

[144] Application proposée par L'Association des Fournisseurs d'Accès et de Services Internet (AFA). Disponible sur : http://www.passe-ton-permis-.com/
[145] Nom du serveur gérant l'ensemble des postes informatiques des établissements scolaires de l'Académie de Lille.

1.3.1.2. Un comportement fébrile

Outre une préoccupation constante du temps, durant ces formations à Internet, les professionnels font preuve d'un comportement particulièrement fébrile, opérant un cadrage disciplinaire et pédagogique très fort.

Face à un objet d'enseignement qu'ils ont l'impression de moins maîtriser, et face à un comportement des élèves imaginé de manière négative[146], l'appréhension des professionnels est ici parfaitement palpable.

Pr-Doc A et Pr-Doc B débutent de la même façon la séance en salle informatique : *« On est en salle pupitre mais on perd pas nos bonnes habitudes ! »* (A, S2, A1) ; *« On va être clair, très clair. Aujourd'hui, on va en salle informatique. Le premier ou la première qui se fait remarquer, je le renvoie. C'est clair ? »* (B, S1, A1).

Cette appréhension est liée à une peur de perdre le contrôle de la situation. Ainsi, Pr-Doc B, au début de la séance, commande sur un ton ferme : *« Vous ouvrez votre session, et après,* surtout[147]*, vous ne touchez plus à rien ! »*. Voyant des élèves toucher les souris ou les claviers, alors que le chargement de l'image des postes informatiques n'est pas encore achevé, la professeure documentaliste réagit de suite, en élevant la voix : *« Je ne vais quand même pas me fâcher tout de suite en entrant ! J'ai dit : on ne touche plus à rien ! »* (B, S2, A2).

L'imaginaire d'un comportement dispersé de la part des élèves provoque une position agressive des enseignants envers les collégiens.

Effectivement la séance en salle informatique au collège B commence et s'achève sur une remarque relative à l'attitude supposée des élèves en un tel lieu : *« Quentin, c'est pas parce qu'on est en salle informatique que c'est la fête, hein ?! »* (B, S2, A1) ; *« Jonathan, Laurène, Raphaël, Quentin, je veux vos carnets... Vous profitez de la salle informatique pour ne rien écouter. C'est n'importe quoi ! »* (B, S2, H2). Pr-Doc B apparaît vraiment fébrile durant toute la séance, craignant véritablement de perdre le contrôle de la situation pédagogique se déroulant en salle informatique : *« Commencez pas à cliquer partout ! »* (B, S2, E1) ; *« Écoutez, vous avez un comportement très dissipé, vous n'êtes pas en salle informatique pour faire n'importe quoi, on n'est pas dans votre salon ou dans votre chambre, là ! »* (B, S2, E1). C'est ici la représentation de la navigation domestique qui est dévoilée. Notons que, pour

[146] Cf. Dans cette même partie, Chapitre 1, Section 1.
[147] Insistance sur ce terme.

avoir observé cette séance, nous pouvons témoigner d'un comportement tout à fait correct de la part des élèves du collège B.

Ce comportement fébrile de la part de leurs enseignants, certains élèves l'ont noté. Romain, par exemple, a tout à fait perçu l'appréhension du professeur documentaliste confronté à l'outil numérique : *« Face aux ordis, il* [Pr-Doc A] *est un peu énervé »*, remarque le collégien (Romain, A : II, 14). Justine dit avoir trouvé *« bizarre »* Pr-Doc B, notant un changement de comportement de la part de l'enseignante, *« stricte »* durant ces formations à Internet (Justine, B : II, 95-99). Ayant constaté que Pr-Doc B était *« tendue* [...] *super stressée »*, Léa a élaboré une justification de cette attitude : *« Internet, ça lui fait peur, alors là, vous imaginez, avec nous en plus, des jeunes qui connaissent Internet comme leur poche, ben forcément, y a de quoi stresser ! »* (Léa, B : II, 36-42).
L'on voit ici combien cette fébrilité des enseignants alimente un imaginaire chez les élèves relatif à une expertise limitée du professionnel en matière de recherche sur Internet.

Cette peur imaginée par les élèves n'est pas sans fondement, si l'on en juge par la planification rigoureuse avec laquelle les professeurs documentalistes ont délimité les séances de formation.
Lorsque Mathieu affirme avoir trouvé moins de résultats pertinents lors de la seconde requête que lors de la première, la réaction de Pr-Doc C apparaît marquée par la hantise d'une planification mise en danger : *« Ah non, attends, je viens voir !... Ah, ne me saque pas mon truc qui marche bien, hein ! »* (C, S1, D22).

1.3.2. La pertinence du cadrage en question

« Rien n'est laissé au hasard » (Pr-Doc C : III, 86). Cette formule de Pr-Doc C reflète tout à fait la force de la planification élaborée par les professeurs documentalistes pour enseigner Internet. Pr-Doc B est dans le même état d'esprit : *« Le but, c'est de les cadrer »* (Pr-Doc B : III, 38). Le champ lexical relevé dans l'entretien donné par Pr-Doc A, portant sur la mise en place des formations à Internet, témoigne de cette volonté de cadrage.

Les professionnels expliquent qu'une scrupuleuse préparation est effectuée en amont pour mettre en place cette formation à l'outil numérique, préparation qui tranche avec la souplesse qui, selon leurs dires, caractérise davantage les formations aux objets traditionnels d'enseignement info-documentaire. *« Là, rien n'est laissé au hasard »*, insiste Pr-Doc C.

Le professeur documentaliste du collège A exprime un souci permanent de cadrage : *« Je prépare beaucoup, très scrupuleusement* [...] *Je ne peux pas me permettre d'improviser comme je le fais ailleurs, en gardant une "marge" pour les réactions des élèves, les propositions... Sur Internet, c'est hors de question. C'est vraiment cadré, du début à la fin »* (Pr-Doc A : III, 74-76). C'est ainsi que Pr-Doc A déclare *« refaire* [ses] *exercices régulièrement pour que* [les élèves] *aient leur réponse dans les cinq premières propositions de* Google » (Pr-Doc A : III, 30). Le professionnel reconnaît là une volonté de planification absolue : *« C'est même très calculé ! »* (Pr-Doc A : III, 32). Il justifie cette planification par la peur que les élèves *« se perdent »* (Pr-Doc A : III, 32).

Néanmoins, à force de vouloir planifier et cadrer au maximum la formation à Internet, les professeurs documentalistes conduisent les élèves à des situations improbables, ou entretenant des représentations fausses quant à la recherche d'information sur Internet.

1.3.2.1. Un cadrage qui simplifie trop ?

L'on peut se demander si l'une des incidences de la planification absolue par les professeurs documentalistes de notre étude n'est pas le nivelage des difficultés ordinairement rencontrées par les élèves en situation non formelle.

Valentine explique en effet qu'elle a beaucoup de mal à sélectionner le site qui correspond à son sujet et son besoin d'information, lorsqu'elle mène une recherche sur Internet. Or cette difficulté reste la même pour elle après la formation, dans la mesure où lors du cours de la recherche numérique *« c'était presque pas pareil, il y avait aussi plein de fichiers, mais Madame, elle nous disait c'était lequel qu'il fallait choisir »* (Valentine, B : II, 49). De la même manière, Marie exprime un certain désappointement, déplorant de n'avoir pas eu *« le sentiment de rechercher sur Internet »* (Marie, B : II, 80). Elle reconnaît que la situation créée ne lui a pas paru *« très très utile »* car : *« On avait le nom du site, après il fallait juste lire dessus, donc quelque part la recherche, elle était déjà faite »* (Marie, B : II, 76). Et la collégienne de conclure : *« Le plus dur pour moi était déjà fait »*.
La planification ainsi mise en place ne crée pas de situation-obstacle (Piaget, 1994), à même de favoriser une reconfiguration des pratiques, ou tout du moins l'émergence par les élèves des difficultés ordinairement éprouvées.

1.3.2.2. Une planification cohérente ?

La planification rigoureuse qui régit le déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage voit sa cohérence mise à mal durant les formations.

Pr-Doc A, par exemple, impose aux élèves de chercher les réponses aux questions posées impérativement dans la page de résultats de *Google* : *« À aucun moment, vous ne devez sortir du moteur de recherche »*, dit-il au groupe (A, S2, E2). Un cadrage qui engendre une incompréhension certaine chez les élèves, qui se regardent avec circonspection. A ce moment de la séance, Blandine demande même à Émilie : *« Mais, en fait, on cherche pas sur Internet ? »* (A, S2, E4).

Cette planification pose problème, puisqu'elle donne de la recherche d'information la représentation d'une activité de recherche d'information se déroulant en un cycle totalisant, là où de nombreuses études soulignent que la recherche dans les documents non linéaires se caractérise précisément par une série de cycles où va évoluer la représentation du besoin d'information, par approximations successives (Tricot, 2000).

Nous avons souhaité lors des entretiens interroger les professeurs documentalistes sur cette planification et ce cadrage de l'activité de formation à Internet. Trois échanges nous paraissent symptomatiques.

Pr-Doc B souhaite que les élèves repèrent les modalités d'interface d'un site web précis, déterminé par elle en amont :

AC : *« C'est quand même pas évident parce qu'aucune page se ressemble finalement sur Internet...*

Pr-Doc B : *Non, c'est sûr, ça, on va leur en parler, leur dire le sommaire, il se trouve à gauche, parfois à droite, etc. C'est des repères généraux que je leur donne, ça me semble important »* (Pr-Doc B : III, 57-58).

Cet échange laisse percevoir la gêne de la professionnelle, consciente de vouloir transmettre de manière affirmée des éléments qui ne peuvent l'être objectivement.

Pr-Doc A a fait en sorte que les élèves aboutissent leur démarche de recherche très rapidement, en accédant à une réponse pertinente à leur requête dans les cinq premiers résultats proposés par le moteur de recherche *Google* :

AC : *« Finalement, est-ce que ce n'est pas gênant de se dire, ma démarche n'est pas infaillible, je dois bien vérifier avant qu'elle peut fonctionner... ?*

Pr-Doc A : *Ça me pose un problème de conscience, mais... pas tant que ça !* [rires]... *Parce que si... Imaginons, on est dans un monde parallèle où Internet est fait par des professionnels, catalogué avec un langage normé, un langage documentaire, pas u langage naturel : mon truc, il marche, sans problème ! Ça se passerait forcément comme ça !*
AC : *Mais pour le moment, dans notre monde actuel, ce n'est pas la réalité...*
Pr-Doc A : *Oui, d'accord, ce n'est pas le cas, et Internet fonctionne différemment. Mais il faut leur donner des règles, quand même, on peut pas leur dire : "Bon, ben, finalement, vous savez, sur Internet, ce qui est super, c'est que si vous tapez n'importe quoi, eh ben vous avez des chances de trouver !". Or c'est pas possible !* » (Pr-Doc A : III, 57-60).
On voit à travers cet échange comment le professionnel tente de justifier, avec difficulté, sa démarche de planification, se référant à des schémas traditionnels de recherche informationnelle qui n'ont plus cours sur Internet.

Quant à Pr-Doc C, elle revient elle-même lors de l'entretien sur ce qu'elle appelle un « *incident* » (Pr-Doc C : IV, 90). Lors de la séance de recherche à partir d'un moteur de recherche, Guillaume et Mathieu ont interpelé la professionnelle : *« Madame, venez voir, on n'a pas pareil mais on a le même site ! »* (C, S1, D21). En effet, les deux garçons ont formulé exactement la même requête sur le même moteur de recherche, et le nombre de résultats proposés par le moteur de recherche est différent. Pr-Doc C en conclut : *« Là, je me suis dit : "Tu peux pas leur faire faire un truc, et ne pas être sûre* [...] *de ce que les élèves vont trouver" »* (Pr-Doc C : IV, 90).
Et pourtant, chacun sait, Pr-Doc C la première, que la recherche d'information sur Internet repose sur le principe d'incertitude.

2. Un enseignement normatif de la recherche d'information

Pour enseigner la recherche d'information, l'on peut considérer qu'il existe deux types d'approches : l'approche dite « méthodique », et l'approche appelée « stratégique ». L'approche méthodique consiste à proposer à l'élève une démarche préalablement légitimée par des experts, qui correspond à un ensemble d'étapes à suivre dans un ordre déterminé. Le respect scrupuleux de la norme établie est censé garantir la réussite de la recherche, et tout échec s'explique par le non respect de la procédure. Cette méthode témoigne d'une

conception très normative et systématique de la démarche de recherche, laquelle serait composée d'invariants inconditionnels, transférables quelle que soit la tâche à effectuer.
Au contraire, l'approche stratégique confère à l'élève une grande force d'initiative, puisque la démarche de recherche est vue comme un ensemble de choix tenant compte des interrelations entre les procédures *a priori* disponibles, le domaine de connaissances concerné, et la particularité de la tâche à effectuer. Dans ce cas, l'avancement de la recherche dépend de facultés d'adaptation mais aussi de planification qui sont sans cesse en cours de ré-élaboration (Duplessis, 2007).

Les professeurs documentalistes observés lors de notre étude, soucieux d'une planification rigoureuse de l'activité de formation, érigeant le support papier en support de référence pour mener à bien une recherche d'information, exprimant de nombreuses appréhensions à l'idée d'une formation à la recherche sur Internet, adoptent davantage une approche méthodique. Ils tentent de fournir aux élèves un ensemble de règles et de procédures immuables, donnant dès lors l'image d'une recherche d'information particulièrement normée.

L'on peut dès lors s'interroger sur la compatibilité existant entre l'enseignement normatif de la recherche d'information sur Internet, que nous allons décrire ci-dessous, et le modèle d'apprentissage allostérique, attaché à la prise en compte des conceptions de l'apprenant précédant l'apprentissage (Giordan, Guichard, Guichard, 1997) et à l'émergence de situations-problèmes (Piaget, 1994).

2.1. Vers une pratique modèle ?

Privilégiée par les jeunes face à l'outil informatique, la démarche d'inférence n'est pas du tout le fait de l'école, qui privilégie une méthode proprement déductive, dans laquelle on énonce la loi pour ensuite appliquer les règles. Plus que cela, si la pratique des technologies numériques et l'exploration des réseaux exigent continuellement cette compétence cognitive, Jacques Perriault note, en 1999, que l'école manque de considération pour cette habileté cognitive qu'elle développe insuffisamment (Perriault, 1999).
Comment les professeurs documentalistes intègrent-ils cette dimension lors de la formation à la recherche d'information sur Internet ?

En outre, selon la perspective du langage, parler ne constitue pas simplement un échange d'informations, mais bien au-delà de cette fonction transmissive, la parole est un

acte, régi par des règles précises, qui prétend transformer la situation du récepteur et modifier son système de valeurs et/ou son attitude comportementale (Kerbrat-Orrechioni, 2006).
Dès lors, outre l'analyse du contenu des énoncés relevés par nos soins lors de l'observation des séances d'enseignement-apprentissage, nous avons eu le souci de comprendre la visée pragmatique de ces mêmes énoncés, d'identifier leur valeur et leur force illocutoires.

2.1.1. La transmission d'une grammaire documentaire (collèges A et B)

Les professeurs documentalistes des collèges A et B développent lors des formations à la recherche sur Internet ce que nous avons appelé une "grammaire documentaire".
Rappelons avec l'historien de la langue Alain Rey que le terme grammaire « désigne l'ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés d'une langue »[148].

2.1.1.1. L'énonciation de règles strictes

Lors des formations à Internet, les professeurs documentalistes créent devant les élèves un monde où la recherche numérique répond à des règles établies de manière très formelle, apparaissant presque gravées dans le marbre. Un monde où la recherche d'information sur Internet est assimilée à une langue particulière, dotée de structures et de règles infaillibles.

Les fiches d'instructions distribuées aux élèves sont nourries de propos prescriptifs, destinés à installer cette grammaire documentaire.
« Lors d'une recherche dans le moteur de recherche interne, tout comme dans la barre de recherche de BCDI*, il ne faut indiquer qu'un ou deux mots-clés (sans article) »*, peut-on lire sur la fiche donnée aux élèves du collège B. Cette règle soulève deux remarques : d'une part, elle énonce un principe aucunement vérifié de manière effective lors d'une recherche *via* un moteur de recherche, celui-ci étant de surcroît en mesure de traiter du langage naturel ; d'autre part, elle repose sur la comparaison, assez contestable, avec le fonctionnement du logiciel documentaire *BCDI*, un fonctionnement complètement différent, et beaucoup moins souple en

[148] REY, Alain (dir.). *Le Robert historique de la langue française*. Paris : Le Robert, 1998. Tome 2, p.1625.

réalité que celui d'un moteur de recherche. Notons par ailleurs qu'il est intéressant de voir Pr-Doc B convoquer, lors de la recherche sur Internet, *BCDI*, outil érigé définitivement en référence pour la recherche documentaire, comme un rappel d'une légitimité propre à l'usage de ce logiciel.

Quant à la fiche d'instructions distribuée par Pr-Doc A sur les mots-clés, elle est un amoncellement de consignes formulées à la manière de commandements bibliques : *« Tu n'utiliseras pas les mots image ou date comme mots-clés »* ; *« Tu penseras à utiliser le dictionnaire »* ; *« Tu n'utiliseras pas de verbe »*.

Lors de la séance sur la formulation de recherche sur Internet – qui a lieu au CDI, en absence de postes informatiques –, Pr-Doc A explique aux élèves que la requête doit comprendre deux mots-clés maximum, et que ces mots doivent obligatoirement être des noms communs. Les élèves sont amenés à appliquer cette "règle grammaticale", avec beaucoup de scrupules d'ailleurs de leur part, par un échange guidé par le professionnel :

- Pr-Doc A : *« Un petit exemple, pour voir si vous avez tous bien compris... Je veux savoir comment fonctionne une ruche. Quels sont les mots-clés en rapport avec ce sujet ?*
- Élève 1 : *ruche !*
- Pr-Doc A : *D'accord pour « ruche », mais c'est un peu large, ça, on devrait ajouter un autre mot, non ?*
- Élève 2 : *Abeilles !*
- Élève 3 : *Et miel aussi !*
- Pr-Doc A : [avec un air plus dur, et en insistant sur terme *« fonctionnement »*] *Je veux savoir quel est le* fonctionnement *d'une ruche...*
- Margaux : *Fonctionnement, alors !*
- Pr-Doc A : *Oui, très bien ! »* (A, S1, B4).

Cet échange est symptomatique de l'enseignement éminemment normatif de la recherche d'information sur Internet. Les élèves y semblent soumis à l'application orale d'une règle grammaticale, dont la compréhension n'est pas évidente, vu l'automaticité des réponses.

Pr-Doc A décline également aux élèves la fonctionnalité *« définе »* du moteur de recherche de manière extrêmement normée : *« Vous écrivez* define*, deux points, et le mot que vous cherchez, le tout sans espace. Et vous aurez la définition du mot que vous cherchez »*. Le professeur documentaliste demande ensuite aux élèves d'*« appliquer cette règle »* (A, S2, G1).

Face à cette application d'une grammaire documentaire, et à la présence limitée d'une prise en compte des besoins, attentes, connaissances et compétences des apprenants, se pose la question de la conception de l'improvisation dans l'acte d'enseignement-apprentissage.
Si François Tochon affirme que « l'improvisation est l'élément créatif dont l'enseignement se sert pour atteindre les objectifs à partir de l'intérêt des élèves », il reconnaît que ce comportement est fortement réprouvé dans le domaine enseignant, assimilé à un degré de faible expertise voire professionnalisme (Tochon, 1993 : 101). Pr-Doc A déclare en effet qu'il ne peut pas *« se permettre d'improviser comme il le fait ailleurs »* (Pr-Doc A : III, 74). Pr-Doc B insiste pareillement sur l'importance de *« donner des règles »* aux collégiens (Pr-Doc B : III, 24).

2.1.1.2. Excès et incohérences

Dans cette volonté de transmettre une grammaire documentaire infaillible, les professeurs documentalistes en arrivent à commettre des excès ou des incohérences.
Lorsque Pr-Doc C annonce aux élèves : *« Si vous cherchez sur un site qui n'a pas été mis à jour depuis dix jours, ben ça sert à rien d'aller sur Internet, aucun avantage dans ce cas-là par rapport au livre ! »* (C, S2, E2), son propos est particulièrement excessif, et permet de servir sa volonté de convaincre les élèves d'adopter une préférence pour le support papier.

Parfois, les professeurs documentalistes contredisent les propres règles qu'ils ont énoncées.
Ainsi Pr-Doc B, qui vient d'expliquer qu'une formulation de requête sur Internet se fait sans article est d'accord lorsque Laurène propose *« date de naissance de Louis XIV »*. Plus encore, l'échange sui suit, lors de la séance sur les mots-clés menés par Pr-Doc A, est très significatif :
- Pr-Doc A : *« Alors, quelle est la date de l'abolition de la peine de mort ? Quels sont les deux mots-clés à utiliser ici ?*
- Valentin : *Mort abolie.*
- Pr-Doc A : *Aboli, c'est un verbe, Valentin ! Il faut utiliser le dictionnaire, je vous l'avais dit !*
- Manon : *Abolition peine de mort.*

- Pr-Doc A : *Oui pour "abolition", mais attention, "de", tu n'as pas le droit, donc tu enlèves le "de".*

- Manon : *Abolition peine mort, alors* ». (A, S2, C3)

Ici, la grammaire documentaire opère dans toute sa rigidité : l'expression « peine de mort » est scindée, par l'application du précepte : *« Tu n'utiliseras pas les articles, et petits mots inutiles comme de ou du »*. En outre, si l'on fait le compte, l'on se rend compte que l'équation de recherche entérinée par Pr-Doc A comporte trois mots, et non deux comme il l'a prescrit précédemment. Une incohérence qu'une élève ne manque pas de faire remarquer, à voix basse, à sa voisine :

- *« Ben, ça fait trois mots, ça aussi !*

- Sa voisine : *Laisse tomber, c'est pas grave ! »* (A, S2, C3).

2.1.2. La dogmatisation d'un principe subjectif (collège C)

Lors de la formation à Internet, Pr-Doc C tente de ne pas rigidifier l'activité de recherche d'information sur Internet. Toutefois, elle a pour objectif de développer chez les élèves un regard critique quant aux sites Internet utilisés, étant convaincue que cette éducation au regard critique est une clé d'affranchissement de l'utilisateur vis-à-vis de l'outil, et pour atteindre cet objectif, elle entreprend une activité qui la conduit à dogmatiser un principe subjectif.

Après avoir mené avec les élèves un long échange sur les critères de fiabilité d'un site web, la professeure documentaliste amène les collégiens à effectuer une activité de comparaison entre deux sites web consacrés au dauphin : le site d'une association reconnue d'utilité publique[149] et le site personnel d'un passionné de l'animal marin[150]. Le premier site est doté d'une présentation plutôt sobre, et très riche en termes d'informations sur le fonctionnement de l'association, ses missions et prestations pédagogiques ; le second site développe des informations centrées sur le mammifère, ses modes d'alimentation et de vie, et repose sur une combinaison entre des polices fantaisistes, un texte court et abordable, et des photos de dauphins.

Pr-Doc C tente, lors de la séance, de faire dire aux élèves que *« le titre qui tourne »* gêne à la lecture. Elle le décrit comme *« un truc qui vous saute aux yeux, et que vous supporterez pas*

[149] http://www.sosgrandbleu.asso.fr
[150] http://home.nordnet.fr/fvillani/dauphin/accueil.htm

longtemps à la lecture » (C, S2, D6). Or, le groupe d'élèves ne réagit pas à cette apostrophe, comme s'il ne comprenait pas les récriminations de la professionnelle à l'encontre de ce site personnel. Les collégiens affirment d'ailleurs à Pr-Doc C que ce site rassemble tous les critères leur permettant d'en affirmer le caractère *« sérieux »* (C, S2, D7).

De la même manière, lors de l'activité suivante proposant de réinvestir le même regard sur des critères identifiés, Pr-Doc C demande ensuite aux élèves de trouver deux sites, un *« sérieux »* et un *« qui ne l'est pas »*, retraçant la vie de Louis XIV. Là encore, la professeure documentaliste tente une fois de plus d'imposer son principe esthétique subjectif : *« Un site beaucoup plus amateur, que j'ai beaucoup vu sur vos écrans, c'est le site avec un gros titre en rose qui tourne, indiquant « 17ème siècle », avec des candélabres qui tournent aussi… Bon, c'est joli, mais c'est peu sérieux. D'accord ? »* (C, S2, G1).

Cette dogmatisation du principe subjectif de la professeure documentaliste, les élèves de 6ème interrogés la relaient dans leurs discours, se conformant à la règle édictée par la professionnelle : *« Il fallait choisir l'autre* [site] *parce que celui-là, ça n'allait pas »*, explique Sabrina (Sabrina, C : II, 10).

Cependant ce conformisme à la règle est purement discursif, car lorsque les collégiens développent leur pensée, lors des entretiens, ils montrent combien ils ne se sont pas approprié ce principe subjectif, qui va à l'encontre de leurs goûts et pratiques ordinaires. Ainsi bien que Pr-Doc C ait pendant le cours insisté fortement sur le recul à adopter concernant le site personnel sur les dauphins, Florian maintient que c'est ce site qui l'a séduit, et précisément parce que *« « Il y avait de belles images et le titre, il tournait, ça faisait vraiment joli »* (Florian, C : II, 28). De même Sabrina, qui a pourtant répété le principe dicté par la professeure documentaliste au début de l'entretien, avoue très vite : *« Le titre* les dauphins*, il tournait, avec une animation, et ça attirait l'œil, ça donnait tout de suite plus envie »* (Sabrina, C : II, 16).

Finalement Samantha exprime le dilemme auquel elle se trouve confrontée après le cours sur Internet, partagée entre le souci de ne pas contrevenir à la prescription de Pr-Doc C et son sentiment personnel : *« Le site qui me plaisait le plus, c'était pas celui que Madame, elle a choisi. C'est l'autre parce qu'il y avait des animations, ça faisait joli, il y avait plein d'images, du coup c'était mieux expliqué »* (Samantha, C : II, 26).

2.2. Des interactions pédagogiques appauvries et affectivement sur-investies ?

L'adoption du terme d'« épisode » permet à Marguerite Altet de caractériser la situation de communication révélée par les échanges et types d'interactions verbales constatés en classe. Elle identifie trois types d'épisodes caractérisant le mode de communication mis en œuvre : les épisodes inducteurs sont orientés et menés par l'enseignant ; les épisodes médiateurs sont composés de plusieurs échanges suivis venant des initiatives et contributions des élèves ; les épisodes adaptateurs, minoritaires dans l'enseignement français, participent à un processus de compréhension-adaptation en étant centrés sur l'apprenant et personnalisés (Altet, 1994).

L'observation des formations à Internet, en ce qu'elles confrontent l'enseignant et les élèves à un objet socialement partagé qu'ils s'approprient en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage, dévoile l'instauration d'interactions enseignant-enseignés très marquées affectivement, particulièrement complexifiées.

Très présente dans l'œuvre de Karl Weick, la thématique du lien nous apparaît ici essentielle dans la mesure où le lien s'incarne précisément dans l'interaction. Par le biais des interactions avec autrui et de ce qui lui est renvoyé, l'individu construit et fait évoluer son identité. Les interactions apparaissent ainsi comme le support-même de l'élaboration du sens (Vidaillet, 2006).

2.2.1. Une situation communicationnelle régie par les professeurs documentalistes

Au sein de la classe, les échanges sont extrêmement cadrés par le professionnel, qui semble vouloir absolument maîtriser la situation à la fois didactique, mais aussi communicationnelle. L'élève voit dès lors son rôle limité à entériner la proposition enseignante.

2.2.1.1. Un contenu imposé

Anne Barrère et Nicolas Sembel remarquent, en 2005, que « devant la réalité des difficultés scolaires, la pédagogie de la découverte apparaît bien souvent comme un luxe,

voire une perte de temps » (Barrère, Sembel, 2005 : 76). Si la parole des élèves est suscitée, c'est comme contrepoint au cours magistral, sans modifier réellement le contenu préconstruit des cours.

C'est ainsi que lorsque Manon énonce un exemple personnel pour expliquer la notion de mots-clés (*« Par exemple, dans la phrase* je cherche un voyage en avion*, c'est le mot le plus important »*), le professeur documentaliste ne rebondit pas sur cet exemple en demandant à la collégienne d'aller plus loin dans son explication, et de déterminer au sein de son exemple personnel les mots-clés (A, S2, A1).

Le professionnel n'hésite pas à rappeler à l'élève que c'est lui qui conduit la formation, et décide de son fonctionnement. Par exemple, lorsque Romain s'étonne de ne pas concrètement effectuer la recherche sur Internet correspondant aux mots-clés que Pr-Doc A lui a demandé d'identifier, l'enseignant lui répond : *« Non, ce qui* m[151]*'intéresse pour le moment, c'est que vous réfléchissiez aux mots-clés, c'est tout »* (A, S1, D3).

Pr-Doc B recourt également au pronom personnel à la première personne pour imposer son contenu de formation aux élèves : *« Le but est de me donner le titre d'un reportage sur le panda »* (B, S2, G7).

Les élèves, lors des entretiens, décrivent cette imposition du contenu par leur professeur documentaliste : *« On a été sur le site de TF1 parce que Madame* [B], *elle voulait qu'on y aille »* (Frédéric, B : II, 22).

- AC : *« Pourquoi fallait-il faire ça ?*
- Laurène : *Ben, parce que Madame, elle l'avait demandé !... Je sais pas, moi, c'est comme on a fait* Clara au pays d'Internet *avant, c'est parce que Madame, elle voulait le faire ! »* (Laurène, C : II, 11-12).

Plus en nuances que Pr-Doc A et Pr-Doc B, Pr-Doc C tente de s'appuyer lors de la formation sur certaines remarques d'élèves pour développer son contenu de formation. Elle saisit notamment l'opportunité d'une remarque de Marc-Antoine (*« Madame, j'ai un truc en Anglais ! »*) pour aborder avec le groupe la problématique du caractère multilingue du mot tapé dans la recherche (C, S1, D11). Camille raconte d'ailleurs comment Pr-Doc C leur a dit de faire pour chercher les réponses aux questions du *Défi Internet* : *« Madame, elle a dit :*

[151] Insistance sur le pronom personnel.

"vous faîtes comme vous le sentez, en réfléchissant bien aux mots que vous tapez" » (Camille, C : II, 86).

2.2.1.2. Des échanges bridés

Face à une telle imposition de contenu, les échanges entre les professeurs documentalistes et les élèves apparaissent extrêmement bridés, laissant peu de place aux propos spontanés des élèves dans la situation de communication.

Pourtant Pr-Doc A a conscience d'un besoin d'interactions de la part des élèves, particulièrement lorsqu'Internet constitue l'objet de l'enseignement-apprentissage : *« Ils* [les élèves] *sont très demandeurs d'explications, tellement, qu'on a d'ailleurs pas le temps, si on veut faire le maximum de choses que l'on s'est fixées, de répondre à toutes leurs questions, de s'attarder sur tout. Bien sûr, c'est frustrant, mais bon... C'est ça, l'enseignement, l'apprentissage de la frustration !* [rires] » (Pr-Doc A : IV, 14). Pr-Doc B, quant à elle, s'avère très satisfaite des échanges nombreux déclenchés par la séance portant sur les risques liés à l'usage d'Internet, se réjouissant des interventions spontanées des élèves (*« ils avaient énormément de choses à dire »*) : *« C'est un cours où ils sont très réactifs* [...] *Ils ont beaucoup de choses à dire, ils veulent partager pas mal de choses, on voit que ça les intéresse, c'est bien »* (Pr-Doc B : IV, 26-28).

Cependant, l'observation des séances de formation à Internet laisse une tout autre impression à l'observateur.

Après un long dialogue durant lequel Pr-Doc B s'assure des connaissances des élèves sur les risques liés à Internet, elle conclut la conversation pour annoncer brusquement le passage à une autre activité : *« Bon, tout ça, vous allez le garder en tête. Ce qu'on va faire, là, maintenant, c'est aller en salle informatique »* (B, S1, D1).

De même, Pr-Doc B ne s'assure que très rapidement de la compréhension de ses propos auprès des élèves :

- Pr-Doc B : *« Dîtes, ça vous semble logique, tout ça ?*
- Quelque voix : *Oui.*
- Pr-Doc B : *Bon, ça tombe bien ! Je vous distribue une autre feuille »* (B, S2, G1).

Les échanges apparaissent très saccadés, sous le contrôle du professeur documentaliste :

- Pr-Doc A : *« Un petit exemple, pour voir si vous avez tous bien compris... Je veux savoir comment fonctionne une ruche. Quels sont les mots-clés en rapport avec ce sujet ?*
- Élève 1 : *ruche !*
- Pr-Doc A : *D'accord pour « ruche », mais c'est un peu large, ça, on devrait ajouter un autre mot, non ?*
- Élève 2 : *Abeilles !*
- Élève 3 : *Et miel aussi !*
- Pr-Doc A : [avec un air plus dur, et en insistant sur terme *« fonctionnement »*] *Je veux savoir quel est le* fonctionnement *d'une ruche...*
- Margaux : *Fonctionnement, alors !*
- Pr-Doc A : *Oui, très bien ! »* (A, S1, B4).

Ici, dans cet extrait déjà mentionné car révélateur de la grammaire documentaire déclinée par le professionnel, les élèves n'élaborent même pas une phrase complète lors de leurs prises de parole, et encore moins plusieurs phrases à la fois. De cet échange émane pour nous le sentiment d'une mise en dialogue au caractère très fictif.

Ce caractère fictif apparaît de manière prégnante dans l'échange suivant, où Jonathan interpelle Pr-Doc B lors de l'exploration du site Internet *Mon JT quotidien* :

- Jonathan : *« Madame, vous avez vu, je savais pas, en Oklahoma, il y a eu de fortes tornades !*
- Pr-Doc B : *Le but, c'est pas de commenter l'actualité, Jonathan, c'est de recopier sur votre fiche la composition du JT ! C'est tout ce que je vous demande ! »* (B, S2, G4).

Même chose ici :

- Un élève : *« Madame, il y a aussi la météo.*
- Pr-Doc B : *Oui, mais on a bien assez de travail derrière, on va pas perdre du temps avec ça ! »* (B, S2, E4).

Le recadrage effectué par la professeure documentaliste contribue à donner des échanges enseignant-enseignés une image bridée, extrêmement saccadée.

2.2.1.3. Quelle place pour le conflit cognitif ?

Les interactions enseignant-enseignés sont destinées à permettre la mise en œuvre chez l'apprenant d'un conflit cognitif. Or pour guider le processus de construction du sens, il importe avant tout que l'enseignant s'attache à « comprendre ce que l'apprenant comprend

déjà » (Barth, 2002 : 158). Il s'agit de rapprocher les cadres de référence éloignés afin de créer ensemble un espace commun de construction de sens.
Mais l'imposition de contenu qui caractérise la situation communicationnelle régie par les professeurs documentalistes ne nous semble pas favorable à une telle émergence, et, partant, au déclenchement d'un conflit cognitif.

Bien qu'attachée à s'appuyer sur les connaissances de ses élèves sur Internet, Pr-Doc C impose toutefois d'emblée la définition de ce qu'est un moteur de recherche, sans s'assurer de la conception préalable du terme qu'en ont les collégiens (C, S1, C1).
Pressée par le temps, soumise au contenu qu'elle souhaite dispenser, Pr-Doc B corrige le vocabulaire de Quentin, qui confond *« sites »* et *« pages »*, mais n'explique pas la distinction entre ces deux termes, laissant la confusion s'installer chez le collégien, et privilégiant le développement du contenu planifié : *« Il y a plein de pages – et non de « sites », Quentin – en effet, ça vous fait gagner du temps, c'est toujours le principe de base ! »* (B, S2, E7).

Lors des séances pédagogiques, la parole de l'élève ne s'impose pas au professeur.
Prenons le cas de Olivia qui, en notant le terme *« barre de recherche »* dans son cahier, comme l'a prescrit Pr-Doc A, interpelle discrètement à sa voisine :
- Olivia : *« Barre... de... recherche... Tu sais ce que c'est ?*
- Sa voisine : *Non, aucune idée.*
- Olivia : *Boh, c'est pas grave, tant pis »* (A, S2, D2).

Lorsque nous demandons à Olivia pourquoi elle ne s'adresse pas plutôt au professeur documentaliste, elle répond sans hésiter : *« Non, non, je veux pas le déranger ! »*.
De même, pendant la démonstration de Pr-Doc A concernant les mots-clés, Blandine ne cesse de bouger sur sa chaise, visiblement mal à l'aise, et lance à voix relativement haute : *« Oh la la, moi, j'ai pas compris ! »* (A, S2, C3), *« Pourquoi ? je comprends pas ! »* (A, S2, C3). Son appel au secours n'est pas entendu, ou pas relevé, par le professionnel, et Blandine n'ose pas l'interrompre.
Ainsi les élèves observés ne s'adressent au professeur documentaliste pour la construction du contenu didactique que lorsqu'ils sont interrogés, lors d'épisodes de communication inducteurs (Altet, 1994), permettant au professionnel de "dérouler" son cours.

2.2.2. Une situation communicationnelle conflictuelle

Les professeurs documentalistes observés, qui confient sans détour leurs craintes face à la situation communicationnelle instaurée entre les élèves confrontés à Internet et eux-mêmes[152], apparaissent sur la défensive durant les formations. L'enseignement-apprentissage se déroule très souvent sur fond de conflit communicationnel, à l'origine duquel se trouve l'appréhension de l'objet technologique, perçu par les formateurs interrogés comme un adversaire de l'acte d'enseignement-apprentissage.

2.2.2.1. Jugements de professeurs documentalistes

Les professeurs documentalistes font souvent preuve, dans leurs discours, d'agressivité envers les élèves, et ce notamment en portant un jugement acide sur leurs pratiques non formelles de recherche sur Internet.

Pr-Doc B, annonçant aux élèves un travail sur la navigation dans un site, justifie ce choix pédagogique en disant au groupe : *« Parce que ce n'est pas toujours brillant, brillant »* (B, S2, C1). Elle apostrophe les élèves en les confrontant à leurs pratiques ordinaires qu'elle qualifie en des termes péjoratifs : *« Vous, pour savoir la date de naissance de Louis XIV, vous mettez "Quand est né Louis XIV ?". Bon, ça, c'est n'importe quoi, on est bien d'accord »* (B, S2, F1). Non seulement l'on voit ici qu'elle opère clairement la distinction entre ce que les élèves font (*« Vous... »*) et ce qu'elle fait, érigeant ses pratiques formelles en point de référence, mais en plus elle imagine les pratiques davantage qu'elle ne les questionne ici, amenant les élèves sur son terrain normatif (*« On est bien d'accord »*). De même, ajoute-t-elle : *« Voilà, pas de questions comme les trois quarts d'entre vous faîtes d'habitude ! Parce que ça, c'est vraiment pas le top, hein ! »* (B, S2, F1).

Pr-Doc A énonce pareillement des jugements négatifs sur les pratiques informationnelles de ses élèves : *« Déjà, essentiel, on se lance pas aveuglément sur l'ordinateur, on va déjà se poser des questions »* (A, S2, F4). Nul ne peut ignorer ici que le pronom personnel indéfini désigne les collégiens, d'autant que la prononciation de cette phrase est assortie de mimiques évocatrices : Pr-Doc A lève les yeux au ciel en émettant ce propos. Le professionnel développe une argumentation teintée d'agressivité lorsque Romain l'interpelle durant la

[152] Cf. Dans cette même partie, Chapitre 1, Section 1.

séance, sceptique quant à la prescription de l'enseignant, selon laquelle le terme "image" ne doit pas être utilisé en requête dans *Google* :

- Pr-Doc A : *« Un moteur de recherche comme* Google*, c'est très puissant mais c'est bête, celui qui doit être intelligent, c'est vous. Donc, à vous d'être intelligents. Si vous avez compris ça, vous avez tout pigé !*
- Romain : *Monsieur, moi, quand je fais* images football*, ben ça me fait les images !*
- Pr-Doc A : *Oui, évidemment, tu peux trouver avec de la chance, peut-être...* [...] *Moi, je vous donne* la[153] *technique, qui marche peut-être pas à chaque fois mais qui a quand même beaucoup plus de chance d'être efficace que de se dire "je fais n'importe quoi et on verra si ça passe" »* (A, S1, C2).

Cet échange est symptomatique à plus d'un titre des jugements portés par le professionnel sur les pratiques non formelles *(« je fais n'importe quoi »*), un jugement agressif lié à la peur aussi de voir son enseignement normatif de la recherche d'information bousculé, comme en témoigne cette insistance sur *« la technique »* transmise, dont il est néanmoins obligé de reconnaître son caractère faillible (*« qui marche peut-être pas à chaque fois »*). [154]

Le ressenti exprimé par le professeur documentaliste du collège A à propos du déroulement de la séance pédagogique s'avère d'ailleurs révélateur de sa conception des interactions enseignant-enseignés, et de ce sentiment de gêne face à la parole de l'élève et l'expression de ses pratiques informationnelles non formelles : *« Ça s'est bien passé, même s'il y en a certains qui n'arrêtent pas de te dire "Non, mais moi je sais déjà faire, ça marche de toutes façons". C'est très agaçant, ça ! »* (Pr-Doc A : IV, 04). Notons que seul Romain a interpelé le professionnel, une fois, durant la séance pour soulever une interrogation, cet état de fait tranche avec le ressenti émotionnel de l'enseignant qui exprime la sensation d'être constamment remis en cause *(« certains qui n'arrêtent pas »*).

2.2.2.2. Résistances d'élèves

Les élèves ont tout à fait conscience des jugements portés sur leurs pratiques par les professeurs documentalistes : *« Elle* [Pr-Doc B] *trouve qu'on fait pas bien dessus* [Google], *alors elle préfère qu'on l'utilise pas »*, explique Léa (Léa, B : II, 70) ; *« Je crois qu'elle aime*

[153] Insistance sur le déterminant.
[154] Nous n'occultons toutefois pas pour autant les difficultés que les élèves éprouvent certainement à identifier et réactualiser leurs propres savoirs et compétences avec des outils aussi instables et évolutifs que les moteurs de recherche.

pas trop qu'on va sur Google*, elle dit toujours qu'on cherche mal quand on va dessus »*, raconte Frédéric (Frédéric, B : II, 108).

Pourtant lors des séances d'enseignement-apprentissage sur Internet, les élèves, s'ils se montrent dociles quant à l'application d'une règle prescrite lorsque son exécution se trouve sous le contrôle des professionnels, ne manquent pas d'exprimer, entre eux, des résistances.
Ainsi lorsque Pr-Doc B énonce : *« Pas de questions comme les trois quarts d'entre vous faîtes d'habitude ! Parce que ça, c'est vraiment pas le top, hein ! »*, un collégien attire l'attention de sa voisine : *« Moi, je suis désolé, quand je mets une question, je trouve la réponse aussi ! »* (B, S2, F1).

L'expression des pratiques non formelles échappe quasi-totalement aux professeurs documentalistes, puisque les élèves échangent entre eux, afin de se soustraire au jugement enseignant.
Lors de l'explication de Pr-Doc A sur les mots-clés, Franz interpelle Steven :
- Franz : *« Mais moi, j'ai mis des parenthèses, donc j'ai peut-être bon, non ?*
- Steven : *Je sais pas.*
- Franz : *Chez moi, je mets des parenthèses, et ça marche »* (A, S2, C4).

De même, alors que Marion se conforme, avec succès, à la règle d'utilisation de la fonctionnalité *define* de *Google*, Émilie saisit le mot-clé de sa recherche dans la barre de recherche de *Google Web* : *« Moi, je tape Helsinki et je trouve aussi ! Je m'embête pas avec ça ! »*, fait-elle remarquer à sa camarade (A, S2, H1). Cette persistance échappe au professeur documentaliste.
Valentin se réapproprie aussi de manière tout à fait personnelle la règle énoncée par Pr-Doc A concernant la fonctionnalité *define*, sans que le professionnel ne s'en aperçoive. Il saisit : *traduction en latin : placebo*, et commente : *« Vous avez vu, Madame, j'ai trouvé tout de suite, c'est trop facile ! »* (A, S2, H2).

Chapitre 3

Évaluation et impact de la formation à Internet

La question du sens et de l'interprétation des contenus de formation est absolument centrale lors de l'acte d'enseignement-apprentissage, d'autant plus lorsque celui-ci s'inscrit au sein d'un environnement informationnel complexe.

Si la formation a pour but de provoquer un changement, estimé pertinent du point de vue du formateur, des représentations des sujets en formation, pour que ceux-ci engagent un réaménagement de leurs représentations, il faut qu'ils perçoivent la pertinence de ce que le formateur leur propose. Si le sujet ne conçoit pas l'utilité de ce qui lui est proposé, il ne verra pas son système de représentation évoluer, et le propos du formateur perdra autant d'efficacité (Sallaberry, 1996). Cela est d'autant plus complexe que le processus de connaissance suppose de déconstruire un mode de pensée pour en élaborer un nouveau, comme le rappelle Gaston Bachelard : « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation » (Bachelard, 1989 : 14). Toutefois le philosophe prévient des difficultés importantes rencontrées pour réaménager son savoir, car « il vient un temps où l'esprit aime mieux ce qui confirme son savoir que ce qui le contredit, où il aime mieux les réponses que les questions » (Bachelard, 1989 : 15).

C'est pourquoi, arrivant peu à peu au terme de notre propos, il nous semble essentiel de porter un regard analytique sur l'évaluation et l'impact des formations à Internet que nous avons eu l'opportunité d'observer durant deux années scolaires.

Nous souhaitons tout d'abord évaluer la compatibilité entre l'intention éducative exprimée par les professeurs documentalistes quant aux items de formation choisis et aux modalités

pédagogiques adoptées, et le sens construit par les apprenants interrogés, relativement à ces mêmes éléments. Il conviendra pour ce faire de distinguer nettement les ressentis des uns et des autres en fonction de l'établissement d'appartenance, puisqu'au sein de chaque collège s'est déroulé, sous l'égide d'un professionnel spécifique, un plan de formation particulier, ayant des caractéristiques propres (Section 1).

Puis, consciente que la mise en œuvre de la transposition didactique implique très souvent une transformation d'ordre terminologique, avec le risque d'ailleurs d'une « perte de substance sémantique » (Tardy, 2005 : 54), nous interrogerons l'influence que ces formations a pu avoir sur les pratiques non formelles des collégiens et leurs représentations de la recherche d'information sur Internet. Bien sûr, nous ne nous appuierons ici que sur des déclarations d'élèves, il conviendra donc de prendre ces propos avec toutes les précautions qui s'imposent. Toujours est-il que ces discours nous permettront de saisir des modalités langagières propres à analyser (Section 2).

1. Intention éducative *vs* sens construit par l'apprenant

Le lien entre l'intention et l'action n'est pas visible dans l'action elle-même. Il revient au sujet de reconstruire ce lien, à partir des intentions connues en amont et en aval de l'action (Friedrich, 2001).

Ainsi pour chaque item général de formation développé par les professeurs documentalistes observés (la formulation de la requête, pour Pr-Doc A et Pr-Doc C ; l'analyse d'un site, pour Pr-Doc B et Pr-Doc C ; la prévention des risques liés à l'usage d'Internet, pour Pr-Doc B et Pr-Doc C), nous soulèverons les questions suivantes : quelle est l'intention éducative des professeurs documentalistes et comment ceux-ci ont présenté l'intention de cette formation à cet item face aux élèves ? Quel sens les élèves interrogés ont-ils construit à partir de ces intentions communiquées et/ou perçues ?

Dans la perspective vygotskienne qui est la nôtre de l'apprentissage, nous apportons ici une grande importance au langage, convaincue que c'est par un « dialogue cognitif » Barth, 2002 : 160) qu'un espace de compréhension du sens va pouvoir être élaboré. En effet « comprendre à l'école veut dire pouvoir accorder le même sens à une situation donnée » (Barth, 2002 : 43). C'est dans une communauté linguistique partagée que les mots vont prendre sens pour enseignant et enseignés. Le langage apparaît ainsi comme un outil absolument déterminant pour permettre la compréhension du sens. Nous l'avons déjà montré ; toutefois, en situation scolaire ce langage est bien souvent celui du professeur, associé au mode de pensée de celui-ci : à l'élève, donc, d'élaborer le sens attendu, de "comprendre".

1.1. La formation à la formulation de la requête (collèges A et C)

Pr-Doc A et Pr-Doc C ont tous deux fait le choix de centrer une partie (voire la totalité, pour Pr-Doc A) de leur formation à Internet sur la formulation de la requête. Les élèves du collège A ont effectué pendant une heure au CDI, sur fiche, des exercices sur le choix des mots-clés relativement à des thématiques de recherche fictives, énoncées par le

professionnel, puis une heure en salle informatique durant laquelle ils ont été amenés à appliquer la "grammaire documentaire" élaborée par le professeur documentaliste, au moyen d'exercices d'application. Au collège C, les élèves de 6ème ont été amenés à saisir, au sein de deux moteurs de recherche différents (*Google* et *Exalead*), la même requête (« cuisine » ou « lion »), puis à comparer les résultats obtenus selon le moteur utilisé.

1.1.1. Ce que les professeurs documentalistes en disent

1.1.1.1. Choisir des mots-clés (collèges A et C)

Pour Pr-Doc A, la formation à la formulation de la requête constitue *« l'essentiel de chez l'essentiel »* (Pr-Doc A, 36) : *« Réfléchir à sa recherche, réfléchir à ce qu'on veut trouver, et connaître des règles toutes simples, comment choisis ses mots-clés. La formulation de la requête, pour moi, c'est le B.A.BA de la recherche sur Internet. Tout part de là »* (Pr-Doc A : III, 20).

Un tel discours explique la centration exclusive la formation sur Internet dispensée en 6ème par le professeur documentaliste du collège A sur la formulation de la requête. Après une séance complète consacrée au repérage de mots-clés au sein de thématiques élaborées en amont, Pr-Doc A, en salle informatique, explique en ces termes les règles d'utilisation de mots-clés : *« Un moteur de recherche visite Internet constamment et va enregistrer les mots qu'il trouve sur les pages qu'il visite. C'est pourquoi quand vous mettez* le fonctionnement du vélo*, il va chercher toutes les pages où il y a* le*, et où il y a* du*, etc. »* (A, S2, D2).

Pour Pr-Doc C, il s'agit d'apprendre aux élèves *« à formuler leur recherche en termes réduits » « savoir sélectionner les mots, uniquement les mots essentiels »*, tout en se gardant bien d'une intention plus ambitieuse qui consisterait à développer *« les équations super compliquées »* (Pr-Doc C : III, 56).

Elle propose ainsi une démonstration aux collégiens en leur demandant de chercher des sites sur le lion (l'animal) et la cuisine (la pièce de la maison). L'objectif de ce travail exploitant des termes porteurs de polysémie ? *« Qu'ils se rendent compte que c'est à eux de réfléchir, à eux de bien clarifier leur objet de recherche »* (Pr-Doc C : III, 86).

Face aux élèves, la professeure documentaliste du collège C développe une explication très similaire à celle de Pr-Doc A : *«* Google *va chercher tous les mots, toutes les occurrences que*

vous allez donner. Autrement dit, si vous tapez une phrase complète, eh bien il va chercher chaque mot de votre phrase, d'accord ? Alors, si vous mettez « est-ce que », eh bien il va cherche « est-ce que »… et vous n'êtes pas sortis de l'auberge, là, d'accord ? » (C, S1, D6).

1.1.1.2. Comparer des résultats (collège C)

La formation à la formulation de la requête sur Internet s'accompagne au collège C d'une réflexion sur le traitement des résultats. Pr-Doc C conduit en effet les élèves à comparer les résultats obtenus, en réponse à une même requête formulée, selon deux moteurs de recherche : *Google* et *Exalead*.

Selon la professionnelle, ce travail de comparaison s'impose car elle se doit de *« montrer* [aux élèves] *que d'autres choses existent, autre que ce qu'ils connaissent déjà »*. Il s'agit que les collégiens *« sachent que la recherche sur Internet existe en dehors de* Google *»* (Pr-Doc C : III, 88).

Toutefois, lors du quatrième entretien, la professeure documentaliste du collège C avoue elle-même s'interroger *« sur ce que* [les élèves] *vont avoir retenu d'*Exalead, *en comparaison avec* Google *»*. Et la professionnelle d'ajouter : *« Je veux pas faire de la publicité, mais* Google *fonctionne quand même super bien, et je comprends qu'il leur plaise, et qu'ils y trouvent leur satisfaction »* (Pr-Doc C : IV, 90).

1.1.2. Ce que les élèves en disent

1.1.2.1. Le sens attribué aux mots-clés

1.1.2.1.1. Collège A

Les élèves du collège A ont dans leur très grande majorité saisi l'intention éducative de Pr-Doc A : *« On a travaillé sur les mots-clés pour... rechercher... pour pas se tromper sur les mots, pour trouver ce qu'on cherche après »* (Blandine, A : II, 20). William a conscience que l'utilisation des mots-clés facilite la recherche sur Internet, la rendant plus optimale (William, A : II, 28).

Donner une définition de ce qu'est un mot-clé pose toutefois davantage de problème aux jeunes interrogés. Marion les décrit comme *« des mots pour des recherche »* (Marion, A :

20). Franz les décrit comme *« les mots les plus importants dans* Google *»* (Franz, A : II, 14). Les formulations, même maladroites, témoignent de la perception du statut particulier de ces mots dans la formulation de la recherche.

Cependant, en interrogeant les élèves du collège A sur le sens attribué au travail relatif à la formulation de la requête, nous avons été frappée par la force prescriptive de leurs discours explicatifs, chacun relayant la règle prescrite par le professeur documentaliste : *« On nous a dit qu'il fallait pas mettre certains mots »*, rapporte Olivia (Olivia, A : II, 10).Un relais qui ne s'accompagne pas pour autant d'une compréhension précise de la prescription.
En effet, Valentin multiplie les formules prescriptives lors de l'entretien après la séance pédagogique sur Internet : *« il faut pas »* (Valentin, A : II, 14, 22, 28, 32, 34, 36) ; *« il faut »* (Valentin, A : II, 14, 22, 40) ; *« on doit »* (Valentin, A : II, 18). Mais il ne sait pas expliquer ces prescriptions : *« Je sais pas, mais il faut pas le faire, quoi »*, assène-t-il (Valentin, A : II, 34). Plus encore, l'adolescent se retranche derrière la règle énoncée par le professeur documentaliste, qu'il s'attache à appliquer, sans pouvoir justifier son fondement : *« Vous savez, moi, j'obéis, c'est tout !... Il faut pas le mettre, je le mets pas ! ... Je crois que c'est meilleur pour la recherche que je fais, en fait »* (Valentin, A : II, 40).
De la même manière, Émilie a visiblement bien compris la fonction *Image* du moteur de recherche, justifiant de ne pas saisir *image* en mot-clé d'une recherche : *« Il y a un truc qui est prêt, qui est fait pour ça, on clique sur* image*, et c'est comme si on l'avait écrit »* (Émilie, A : II, 22). Par contre, la collégienne éprouve de réelles difficultés à justifier la règle prescrite concernant le terme *date*, à ne pas utiliser : *« parce qu'il y a plusieurs dates, je crois... Sur ça, je sais pas trop en fait... Je sais qu'il faut pas mettre* date*, mais c'est tout, je sais pas pourquoi en fait »* (Émilie, A : II, 26).

Par ailleurs, en concevant un exercice de recherche *via* le moteur de recherche *Google* de manière très rigoureuse, de façon à ce que les élèves puissent obtenir la réponse aux questions posées dans les trois premiers résultats proposés par le moteur de recherche, Pr-Doc A a contribué à développer un sens inattendu – pour lui – à cette activité.
À travers une telle planification, l'intention éducative du professionnel était que les élèves évitent de *« se perdre »* (Pr-Doc A : III, 30). Mais le sens perçu par Gauthier est tout autre : *« Il* [faut] *choisir dans les trois premiers sites de* Google *pour trouver notre réponse, parce qu'après c'est un peu n'importe quoi. Avant, quand je trouvais pas au début, je cherchais aux*

autres, maintenant non, je prends que dans les trois premiers [...] *Parce que c'est là où il y a le plus d'informations et que on est sûr d'avoir notre réponse »* (Gauthier, A : II, 36-38). Quant à Romain, il va même jusqu'à se divertir en multipliant les recherches sur *Google*, un brin admiratif, *« parce que j'ai vu que* Google, *il répondait toujours dans les trois premiers sites, alors ça c'est classe aussi ! »* (Romain, A : II, 52).

1.1.2.1.2. Collège C

Comme Laura, la très grande majorité des élèves du collège C ont saisi l'intention éducative de Pr-Doc C à travers la formation à la formulation de la requête sur Internet : *« Des fois, on tape quelque chose, et il y a plusieurs significations, donc il faut qu'on cherche dans les pages ce que nous, on cherche vraiment. Tandis que là, on a vu qu'on pouvait préciser ce qu'on cherchait, en tapant des mots en plus, par exemple* cuisine meuble, *ça permet de pas avoir toutes les cuisines qui existent, mais juste les meubles de cuisine. On gagne du temps en faisant ça »* (Laura, C : II, 48).
Samantha parvient aussi précisément à formuler l'intention éducative de la professeure documentaliste, tout en liant son explication aux observations menées en cours : *« C'était pour qu'on voit qu'il y a plein de réponses, et que quand on tape* lion *parce que nous, on veut l'animal, ben on peut tomber sur d'autres* lions *que celui qu'on veut, nous. Par exemple, il y a aussi la comédie* Le Roi Lion*, ben si on fait une recherche sur le lion l'animal, ça nous intéresse pas »* (Samantha, C : II, 16).
C'est ainsi que Dylan parvient à son tour à expliquer les enjeux de la formulation de requête, relayant la prescription enseignante, mais en sachant – contrairement aux élèves du collège A précédemment cités – la justifier : *« Il faut enlever aussi* le *pour* le lion, *parce que sinon, l'ordi, il va chercher* le *aussi, alors là on est encore moins sortis d'affaire, parce que* le, *y en a partout dans les pages de sites ! »* (Dylan, C : II, 22).

1.1.2.2. La comparaison de résultats : un sens peu perçu

Au contraire l'intention éducative de l'activité de comparaison des résultats entre les moteurs de recherche *Google* et *Exalead* semble ne pas avoir été perçue par les élèves du collège C.

Certes, Camille souligne : *« Si on utilise* Google*, on va avoir les réponses, et si on utilise un autre site, on va avoir d'autres réponses »* (Camille, C : II, 72). Mais seul un tiers des élèves du collège C interrogés fait part de cette activité lors de l'entretien les amenant à décrire, étape par étape, les actions effectuées durant les formations à Internet. Un si faible pourcentage de prise en charge du sujet témoigne du faible impact de cette activité sur les pratiques et conceptions des apprenants, et du sens limité que ces derniers ont conféré à cette activité de comparaison de résultats. Laura avoue ne plus même se souvenir du nom du moteur de recherche utilisé en comparaison avec *Google* : *« pourquoi on a comparé les deux sites-là Google, et puis celui-là que je me rappelle plus du tout le nom, je sais pas trop, j'ai pas vu trop pourquoi parce que on connaît Google, alors l'autre... Ben, la preuve, je sais même pus* [sic] *comment il s'appelle ! »* (Laura, C : II, 48).

En réalité, le tiers d'élèves relatant peu ou prou cette activité n'a aucun souvenir du nom de ce moteur de recherche. Benjamin l'appelle *« Hexagone »* (Benjamin, C : II, 24), Giovanny *« Kwartz »* (Giovanny, C : II, 10). Clément, lui, n'a qu'une certitude : il s'agit *« d'un autre site qui faisait comme* Google*... mais c'était pas* Google*...»* (Clément, C : II, 24).

Ainsi, alors que l'objectif de Pr-Doc C était d'amener ses élèves à connaître d'autres outils de recherche que *Google*, aucun interrogé n'est capable de citer le nom du moteur de recherche *Exalead*.

1.2. La formation à l'analyse d'un site (collèges B et C)

Pr-Doc B et Pr-Doc C mènent toutes deux une formation à l'analyse d'un site Internet. Elles ont toutefois des objectifs différents, et adoptent des lors des modalités pédagogiques distinctes. Pr-Doc B souhaite travailler l'activité de navigation à l'intérieur d'un site Internet qu'elle a choisi en amont[155], afin de conduire les élèves à repérer des éléments tels que le sommaire ou les rubriques. Les élèves du collège B ont donc à observer précisément le site web, et à répondre à des questions posées sur une fiche, destinées à guider leur observation. A travers l'analyse d'un site, Pr-Doc C poursuit un tout autre objectif, puisqu'il s'agit d'identifier des éléments de validation de l'information au sein d'un site Internet. Les élèves

[155] http://www.monjtquotidien.com

du collège C doivent donc comparer deux sites Internet, choisis par la professeure documentaliste[156], en relevant des éléments tels le nom de l'auteur ou la date de mise à jour du site web.

1.2.1. Ce que les professeurs documentalistes en disent

1.2.1.1. Se repérer dans un site (collège B)

A travers une telle activité de formation, Pr-Doc B entend travailler la *« navigation dans un site »*. Il s'agit pour les élèves d'apprendre à *« aller sur un site, se repérer dedans, pas être noyé par l'info, savoir ce que c'est un lien hypertexte »* (Pr-Doc B : III, 24).
Lors de la séance, Pr-Doc B ne présente pas précisément l'objectif du travail : elle annonce simplement aux élèves : *« Aujourd'hui, ce que je vous propose, c'est de voir ensemble la navigation dans un site Internet »* (B, S2, C1). L'activité d'observation est ensuite enclenchée par la distribution de la fiche-outil : *« Je vais vous donner une fiche, qui s'appelle* Naviguer sur Internet*, et on va aller ensemble sur cette page Internet, et puis vous allez faire la série d'exercices proposés »* (B, S1, D1). La contractualisation de la séance apparaît dont faible ici, puisqu'à aucun moment les objectifs pédagogiques ne sont dévoilés aux apprenants.
Pour autant, Pr-Doc B se montre très satisfaite après la formation de cette séance consacrée à la navigation dans un site Internet : *« C'est vraiment une séance qui fonctionne bien »* (Pr-Doc B : IV, 34).

1.2.1.2. Identifier des éléments de validation de l'information (collège C)

Pr-Doc C considère que l'activité de comparaison et d'analyse des sites sur les dauphins, engendrant l'émergence de critères de validation de l'information, est *« le point central de* [sa] *formation »*. Elle attend de formation que les élèves *« voient qu'il faut croiser ses sources, faire attention aux différents marqueurs qui permettent d'identifier un site, sa validité, sa fiabilité »* (Pr-Doc C : IV, 16).
La séance commence, comme au sein du collège B, par la distribution de la fiche-outil, dont la lecture est proposée à une élève, et dont le titre est *« Internet et la fiabilité des sites »* (C, S2, B1). S'ensuit immédiatement un échange sur la définition du terme fiabilité. Puis la

[156] http://www.sosgrandbleu.asso.fr et http://home.nordnet.fr/fvillani/dauphin/accueil.htm

professeure documentaliste annonce aux élèves : *« Je vais vous demander de comparer deux sites, vous avez les adresses indiquées en haut de la fiche »* (C, S2, C1). Elle laisse ensuite aux collégiens un temps important d'exploration de ces sites, sans consigne particulière, laissant chacun apprivoiser l'interface, et s'intéresser au contenu informationnel, comme il l'entend. Avant de demander aux élèves de renseigner la fiche d'exercices, elle enclenche un échange à l'oral avec le groupe portant sur les premières impressions laissées par cette exploration libre, et « débroussaillant » déjà un peu le terrain, facilitant ainsi le prochain travail individuel sur les questions posées sur la fiche-outil.

1.2.2. Ce que les élèves en disent

1.2.2.1. Une intention opaque pour les élèves (collège B)

Comme la grande majorité des élèves du collège B interrogés, Léa est incapable d'expliquer l'intention éducative ayant conduit à l'activité de repérage dans un site Internet (Léa, B : II, 34-36). Cyril précise : *« J'ai pas trop bien compris pourquoi on allait voir ce site-là, et pas un autre, ni ce qu'on devait apprendre en fait »* (Cyril, B : II, 42).

Le propos de Cyril éclaire l'incompréhension des collégiens : beaucoup n'ont pas perçu le sens de l'activité menée, d'autant que la raison pour laquelle ce site Internet a été choisi par la professeure documentaliste comme exemple précis n'a pas été exposée. Dès lors, il nous semble, à travers les discours des élèves interrogés, que l'exemple a complètement "fait écran" au projet de formation pédagogique.

Mathys, notamment, ne semble pas avoir perçu cet objectif, d'autant que le site choisi ne l'a pas intéressé ; lui qui reconnaît ne pas se passionner pour l'actualité, sait d'ores et déjà qu'il ne recourra plus à ce site (Mathys, B : II, 35-38). C'est également le cas de Nicolas, qui nous confie : *« Honnêtement, entre nous, il me branche pas trop, ce site, j'aime pas trop les actualités, tout ça, alors je pense pas que j'y retournerai de moi-même ! »* (Nicolas, B : II, 20). Les collégiens semblent ne pas avoir perçu l'intention éducative plus large de Pr-Doc B, et considérer que l'objectif de la séance était d'utiliser le site *Mon JT Quotidien*.

Or l'intérêt de connaître ce site n'a pas été vu par les collégiens : *« Je vais jamais sur ce site-là, alors je vois pas l'intérêt »*, assène Charles (Charles, B : II, 30), cependant que Céleste

commente : *« Quand je veux regarder la télé, je regarde dans le programme télé chez moi ! »* (Céleste, B : II, 48).

On le voit à travers ces propos, les élèves du collège B interrogés ont véritablement pensé que l'objectif du cours sur Internet était la connaissance et l'utilisation d'un site précis, aucun n'a perçu l'intention plus globale de la professeure documentaliste. On peut en outre se demander si le désintéressement évident des adolescents pour le site précis ne constitue pas un obstacle supplémentaire à tout apprentissage global à propos de la navigation sur Internet, et si Pr-Doc B n'aurait pas dû contractualiser plus clairement les objectifs de cette séance, de manière à donner à mieux saisir son intention éducative.

En effet, outre le blocage quasi-affectif lié à l'appréhension d'un site dont le contenu ne les attirait pas, les élèves du collège B interrogés avouent ne pas avoir saisi l'intérêt de l'apprentissage suscité.

Alexandre nous en fait part : *« J'ai pas trop vu à quoi ça servait, j'ai eu l'impression qu'on vérifiait qu'on savait lire »* (Alexandre, B : II, 24). De la même manière, Marie, pourtant très en attentes quant à la formation à Internet, assimile cette activité pédagogique à *« lire une page et répondre à des questions »*, ce qui ne lui paraît pas *« spécifique à Internet »* (Marie, B : II, 20).

Finalement, Justine, très déçue que la recherche prescrite au sein du site n'ait abouti à aucune restitution, en conclut : *« On a cherché pour... pour chercher ! »* (Justine, B : II, 96-98).

1.2.2.2. Une réflexion engagée (collège C)

Du côté des élèves du collège C, le même obstacle est observé, relatif au choix d'un site Internet dont le sujet n'intéresse pas nécessairement tous les apprenants, mais cette fois davantage parce que la recherche n'est pas contextualisée, et de manière beaucoup moins importante, en termes quantitatifs, qu'au collège B.

Ainsi seul Benjamin déplore : *« J'ai pas trop compris à quoi ça servait parce que moi, j'avais pas de recherche à faire sur les dauphins »* (Benjamin, C : II, 46).

Au-delà de cette réticence, l'intention éducative de Pr-Doc C semble avoir été perçue très majoritairement par les élèves du collège C interrogés.

Laura décrit : *« On a vu que des fois, il y a des sites où il y a plein d'images, d'autres, où il y a plus d'images et rien dedans, et d'autres encore où il y a plein de choses avec de belles images aussi »* (Laura, C : II, 66).

Océane, au moyen de l'activité d'analyse des sites, a pris conscience de l'intérêt de connaître les dates de mise à jour, dans un souci de validation de l'information (Océane, C : II, 26-28). Samantha, quant à elle, pointe la nécessité de connaître l'auteur de l'information diffusée : *« Si on sait pas qui c'est qui l'a fabriqué, le site, on peut pas avoir confiance dedans ce qui est écrit, en fait. Il vaut mieux savoir qui c'est qui l'a fait, c'est plus sûr pour prendre les informations dedans »* (Samantha, C : II, 24). Camille a pareillement développé cette conscience : *« Si on sait pas qui est-ce qui a écrit le site, on peut pas être sûr que c'est quelqu'un qui s'y connaît dans le domaine, et il peut écrire n'importe quoi »* (Camille, C : II, 38).

On voit que les réponses des élèves sont développées, reposent sur une explication argumentée : ici, nous ne sommes pas dans la reproduction d'un discours prescriptif, mais bien dans le développement d'une réflexion personnelle engagée, suite à l'action de formation.

1.3. La prévention des "dangers d'Internet" (collèges B et C)

Pr-Doc A, centrant la totalité de la formation à Internet en 6ème, ne prend pas en charge la problématique des risques liés aux usages de l'outil numérique. C'est dans le cadre de la préparation au B2I, en 3ème, qu'il échange avec les élèves sur les questions de droit à l'image, et plus généralement de ce que les enseignants appellent rapidement « les dangers d'Internet ». En 6ème, il n'évoque jamais cette question, qu'il semble davantage déléguer aux parents, tout en craignant paradoxalement une absence de conscience de cette problématique de la part de ces derniers : *« Les parents, je ne suis pas certain qu'ils en parlent tous avec eux »* (Pr-Doc A : IV, 72).

Au contraire, Pr-Doc B et Pr-Doc C prennent en charge cette problématique au sein des formations dispensées en 6ème sur Internet. Pr-Doc B consacre une heure au moins à cette question, dont le développement est assuré à travers la lecture du conte *Clara au pays*

d'Internet[157]. Les élèves ont à renseigner une fiche vérifiant la compréhension de l'histoire de Clara, petite fille de 10 ans autorisée par son père à utiliser seule Internet, et qui va se trouver happée par le réseau, et confrontée à des personnages divers aux noms imagés qui représentent chacun un « risque » potentiel de l'usage d'Internet (spam, virus, site pornographique, etc.). Pour traiter cette problématique, Pr-Doc C consacre beaucoup moins de temps que Pr-Doc B, environ 25mn. Elle s'appuie sur le jeu *Permis Web*[158]. Les élèves sont amenés, individuellement, à réaliser le quiz, et peuvent autant de fois que nécessaire répondre aux questions afin d'obtenir au final le *Permis Web*. Les questions abordent pêle-mêle le thème des pirates informatiques, des virus, mais aussi de la protection des données personnelles, de la gestion des données d'autrui, etc.

1.3.1. Ce que les professeurs documentalistes en disent

1.3.1.1. Un « objectif premier » (collège B)

Pour Pr-Doc B, cette sensibilisation aux « dangers d'Internet » constitue *« l'objectif premier de* [ses] *formations à Internet »* (Pr-Doc B : III, 26).
Tout au long de l'entretien portant sur la mise en place de cette séance, la professeure documentaliste décline le champ lexical du danger : *« « dangers d'Internet »* (22, 26, 50), *« danger »* (26), *« alerter »* (24), *« chat dangereux »* (50). La professionnelle nous semble très inquiète face aux usages d'Internet développés par les adolescents, et les risques auxquels ceux-ci s'exposent, constatant aussi que de plus en plus d'élèves font part de confrontations à des éléments dangereux sur Internet (Pr-Doc B : IV, 06).
Dès lors : *« Je tiens beaucoup à les sensibiliser aux dangers d'Internet* [...] Clara, *ça leur permet de libérer, de dire des choses qu'ils diraient pas forcément à leurs parents* [...] *C'est aussi le moment de leur dire qu'il faut pas hésiter à en parler à telle ou telle personne, les déculpabiliser aussi par rapport à ça »* (Pr-Doc B : III, 26 ; III, 94).

La professeure documentaliste du collège B a donc choisi le programme *Clara au pays d'Internet* pour sensibiliser les élèves aux « dangers d'Internet ». Si son choix s'est porté sur

[157] http://www.educaunet.be/enfant/index.htm. Le lecteur est invité à se reporter à la note 139 de la présente partie pour de plus amples informations quant à ce programme d'éducation.
[158] http://www.passe-ton-permis-web.com. Le lecteur est invité à se reporter à la note 144 de la présente partie pour de plus amples informations quant à ce jeu.

ce programme, c'est parce qu'elle connaît cet outil pédagogique – étudié lors d'un stage de formation continue consacré au programme *Educaunet* mais aussi parce qu'elle en apprécie le caractère ludique.

Néanmoins, suite à la séance de formation, tout en confirmant son intention de renouveler l'an prochain une formation pour *« prévenir des dangers d'Internet »*, Pr-Doc B émet le souhait de changer d'outil pédagogique. Elle trouve en effet que le conte a *« un peu vieilli »* dans la mesure où l'histoire fait l'impasse sur un certain nombre d'éléments nouveaux depuis sa parution tels les blogs ou les réseaux sociaux (Pr-Doc B : IV, 34).

1.3.1.2. Une « piqûre de rappel » (collège C)

Bien que soucieuse d'informer les élèves quant aux risques liés aux usages d'Internet, Pr-Doc C tient un discours beaucoup moins alarmiste que la professeure documentaliste du collège B : *« Je pense qu'on n'a pas besoin d'être prudents sur Internet parce que les élèves sont avertis déjà, eux aussi ont déjà entendu ces discours-là. Ils en parlent facilement, d'ailleurs. Ils ont plutôt conscience des dangers, me semble-t-il, je crois que c'est important ça quand même »* (Pr-Doc C : II, 58).

Dès lors, elle *« envisage plus* [son] *boulot sur ce plan-là comme une piqûre de rappel, en complément de ce que les parents, les copains, les médias aussi, font déjà »* (Pr-Doc C : IV, 16).

Pour mener à bien son action de formation, Pr-Doc C a choisi un quiz en ligne *Passe ton permis Web*, que les élèves ont été amenés à réaliser individuellement durant la séance. Son choix s'est porté sur cet outil, trouvé à l'occasion d'une veille documentaire, parce que la professionnelle en a apprécié le caractère *« à la fois ludique et pas moralisateur »* (Pr-Doc C : IV, 16).

Après la séance, elle se réjouit de l'utilisation de cet outil qui a également permis à certains élèves de se créer une adresse *e-mail*, puisque l'envoi du *Permis* obtenu se fait sur une boîte électronique (Pr-Doc C : IV, 78).

1.3.2. Ce que les élèves en disent

1.3.2.1. Une certaine exaspération (collège B)

Majoritairement les élèves du collège B interrogés nous ont fait part d'une certaine exaspération quant à la formation dispensée par Pr-Doc B sur les « dangers d'Internet ». Une exaspération liée quelque peu à l'outil pédagogique, qui n'a pas convaincu tous les apprenants, et surtout au discours-même de prévention tenu par la professionnelle à travers cet outil.

1.3.2.1.1. Un support pédagogique relativement efficace mais discuté

Si elle admet que le conte *Clara au pays d'Internet* semble au premier abord *« enfantin »*, Marie a été sensible au second degré présent dans l'histoire. Elle évoque les correspondances entre les *« noms bizarres »* et la réalité informationnelle, montrant de sa part une réelle compréhension du récit (Marie, B : II, 10-12). Comme Marie, Mathys a bien perçu le second degré régnant dans l'histoire proposée par Pr-Doc B (Mathys, B : II, 18).
Thomas énumère les *« choses à pas faire sur Internet »*, montrant ainsi une certaine sensibilité au discours de prévention tenu par la professeure documentaliste. Il est d'ailleurs sensible au souci de Pr-Doc B d'épargner aux élèves des erreurs : *« Madame, elle veut pas qu'on fasse des bêtises sur Internet, et puis que si on télécharge une musique, qu'on nous bloque pas Internet, par exemple »* (Thomas, B : II, 12-14). Thomas apparaît d'ailleurs sous l'emprise du discours prescriptif, qu'il relaie lors de l'entretien, tout en menant une confusion entre le risque et l'interdit : *« Il faut pas aller sur des sites qu'il faut pas, et il faut pas parler avec tout le monde ; quand on connaît pas la personne, il faut pas lui parler »* (Thomas, B : II, 22).

Ainsi le conte *Clara au pays d'Internet* semble avoir une certaine efficacité sur les collégiens qui l'ont entendu, puisqu'ils sont en mesure de retracer l'histoire, et plus précisément d'y voir des éléments de connaissance à leur encontre. Toutefois, beaucoup d'interrogés s'avèrent davantage sceptiques quant au contenu transmis par cette histoire.
C'est le cas de Olivier ou encore Alexandre, qui ne se sont pas sentis concernés par l'histoire racontée, ne se voyant pas confrontés à des situations dangereuses sur Internet : *« J'ai pas*

trop vu le rapport entre elle [Clara] *et moi, il y en a pas... Moi, ça se passe bien, mes recherches sur Internet »* (Alexandre, B : II, 18). Plus encore, Charles a eu le sentiment que le conte ne pouvait pas lui être adressé : *« C'était quand même une histoire pour les bébés, avec des noms inventés »* (Charles, B : II, 14). Quant à Chloé, avec beaucoup d'ironie (*« C'était un geeentil conte, avec une jooolie histoire, si vous voyez ce que je veux dire ! »* : II, 12), elle nous signifie le caractère *« très bébé »* du conte *Clara au pays d'Internet*, employant des subterfuges lexicaux (« Zapwal-Tounu », par exemple) pour éviter de prononcer les termes effectifs (« sites pornographiques ») (Chloé, B : II, 40-46).

1.3.2.1.2. Une opposition prononcée aux discours de prévention

Une chose est certaine : les élèves du collège B ont tous perçu l'intention éducative de Pr-Doc B à travers l'activité autour du conte *Clara au pays d'Internet*. Mais la réception de ce discours est loin d'être positive.

Beaucoup d'élèves ont eu l'impression d'une redondance avec les discours que leurs parents (Arthur, B : II, 30) ou leur entourage plus général leur tiennent : *« C'est des choses qu'on a l'habitude d'entendre, en fait »*, dit Marie, qui rappelle que l'école primaire s'est déjà beaucoup chargée de véhiculer ce type de discours, et que les parents abordent aussi régulièrement cette problématique (Marie, B : II, 18). De même, Olivier, qui reproche à Pr-Doc B d'avoir repris un discours déjà galvaudé : *« Les dangers d'Internet, c'est bon, on connaît, ça n'arrête pas, tous les adultes, ils nous parlent de ça, les parents, les profs, c'est un peu saoulant à force ! »* (Olivier, B : II, 16).
Les interrogés du collège B semblent saturés de tels discours, et dès lors l'effet inverse se crée, si l'on en croit le propos très virulent de Nicolas : *« On en entend souvent parler à la télé, avec des profs, tout ça* [...] *Je m'en fous. Je crains pas tout ça. Et puis ça m'énerve qu'ils flippent tous comme ça, comme si on était débiles aussi, comme si on n'était pas capable de faire gaffe aussi, quoi. En fait, ce genre de trucs, ça m'énerve, et limite, pour moi, c'est pire, je me dis je m'en fiche, j'écoute plus »* (Nicolas, B : II, 14-16).

D'autres se montrent attentifs au discours de prévention traversant le conte *Clara au pays d'Internet*, mais c'est avec critique qu'ils accueillent ce discours, et ils ne se privent pas de nous en faire part lors des entretiens.

Ainsi lorsqu'il relate l'impact du conte *Clara au pays d'Internet*, *« une histoire où on nous dit ce qu'il faut pas faire et ce qu'il faut faire quand on va sur Internet »*, Cyril multiplie l'emploie de tournures prescriptives, dans la même énumération : six *« faut pas »* se succèdent (Cyril, B : II, 22). A tel point que l'adolescent reconnaît : *« Ils disent tellement qu'il faut pas faire tel ou tel truc que j'ai plus retenu que ça, que j'ai pas retenu ce qu'il y avait de positif sur Internet... Je sais même pas s'ils disaient vraiment des trucs positifs sur Internet dans l'histoire... »* (Cyril, B : II, 24).

Céleste traduit sur un ton particulièrement moqueur l'intention éducative de Pr-Doc B : *« Parce que ça* [Internet] *doit faire peur !* [...] *Faut faire attention à l'ordinateur, on sait jamais, un fantôme, un assassin, un sadique... Pfff... »* (Céleste, B : II, 24-28). La collégienne va ensuite plus loin, en développant une argumentation quant à l'intention enseignante qu'elle soupçonne d'exagération, ce qui a pour effet de se décrédibiliser : *« C'est pas que je suis pas d'accord, mais... Je trouve tout ça très excessif, vous voyez. Il faut prévenir qu'il faut faire attention à ce qu'on peut trouver parfois sur Internet, tout ça, mais c'est pas la peine non plus d'en rajouter trente louches pour effrayer alors qu'y a pas de raison ! »* (Céleste, B : II, 32).

1.3.2.2. Une sensibilisation accrue (collège C)

La réception de la formation aux « dangers d'Internet » est tout autre au sein du collège C.

Tout d'abord, comme le dit Pr-Doc C, les élèves de cet établissement interrogés parlent spontanément des dangers encourus lors d'une navigation sur Internet, et ne se plaignent pas des discours sociétaux, et notamment parentaux et professoraux, sur la question. Ils semblent avoir intégré pleinement ces discours de prévention, et savoir dans une certaine mesure se prémunir contre les risques éventuels, à la manière de Samantha : *« Si je parlais sur Internet avec des gens, et que les gens, je les connaîtrais pas forcément, ça, ça pourrait être dangereux, mais je le fais pas, ça. Ça ne m'intéresse pas, je préfère mille fois parler à des gens que je connais, des copines, ma famille, tout ça »* (Samantha, B : I, 18).

Ensuite, si le discours des élèves du collège C concernant l'activité de prévention menée par la professeure documentaliste apparaît plus positif, c'est sans doute dû à l'aspect très attractif de l'outil utilisé, à leurs yeux. Le *Permis Web* a séduit les collégiens, qui l'ont dit dès la sortie du cours, de manière informelle à Pr-Doc C, entre eux, ou à nous-même. Ils y ont vu un *« jeu »*, et n'hésitent pas à le qualifier d'*« amusant »* (Vincent, C : II, 86).

Dès lors, non seulement l'intention éducative de Pr-Doc C a été perçue, mais en plus les élèves du collège C interrogés ont su tirer partie de cette activité de formation.
Corentin reconnaît y avoir appris des éléments insoupçonnés, et il en fait état : *« On a vu aussi qu'il faut faire attention à des dangers sur Internet. Par exemple, si on reçoit un message de quelqu'un qu'on connaît pas, faut pas l'ouvrir, il faut le fermer tout de suite, c'est plus prudent, parce que ça peut être un virus. Vous allez peut-être trouver ça bête, hein, mais ça, moi, je le savais pas. Je me disais juste que c'était chiant de recevoir des trucs de gens qu'on connaît pas, mais je pensais pas que ça pouvait être plus dangereux que ça, quoi »* (Corentin, C : II, 48).
De la même façon, Laura est satisfaite d'avoir pu, grâce à cette formation, mieux comprendre en quoi consistent *« les vrais dangers sur Internet »*, des dangers qu'elle a entendu évoquer à la télévision mais dont elle n'avait jusqu'alors pu cerner les contours précis (Laura, C : II, 60). Pour l'adolescente, le danger le plus frappant sur Internet est *« que tout le monde il peut voir ce qu'on y fait, ce qu'on y a fait même il y a plusieurs jours. C'est un vrai danger, ça, je trouve, parce qu'on s'en rend pas compte quand on y est »* (Laura, C : II, 62).

1.4. Une formation « utile » ?

La mesure de l'écart entre l'intention éducative du formateur et le sens de l'action éducative perçu par l'apprenant nous incite à évaluer le « coût subjectif » (Clot, 1998) pour l'élève. Dans quelle mesure celui-ci a-t-il pu, à travers cette formation à Internet, réaliser ses buts personnels ?
Se pose ainsi la question de l'« utilité » de la formation pour les élèves interrogés. Même si cette question peut sembler triviale, elle nous paraît fondamentale, d'autant que les horizons d'attente des collégiens ont été interrogés, et qu'il convient désormais de porter un regard réflexif sur ces derniers articulés à la formation dispensée. En outre, être confronté à Internet en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage soulève naturellement pour nous la question de l'utilité, car cet objet est avant tout un objet social, intégré à la vie quotidienne, et aux logiques et réseaux sociaux dans lesquels l'individu évolue. Il convient donc que cette

formation à l'outil social Internet soit « utile », dans le sens étymologique de ce terme, c'est-à-dire « avantageuse »[159] pour ceux qui en bénéficient.
Comment les professeurs documentalistes de notre étude se situent-ils face à cet « impératif d'utilité » ? Comment les élèves évaluent-ils le degré d'utilité de la formation dispensée ?

1.4.1. Une intention écologique déclarée par les professeurs documentalistes

D'emblée la professeure documentaliste du collège C exprime le souci de prendre en compte l'environnement et les pratiques informationnels ordinaires des élèves.
C'est pourquoi elle fait le choix d'utiliser *Google* pour former à la recherche d'information sur Internet car c'est *« un outil que* [...] *les élèves ont l'habitude de manipuler, avec leurs manières à eux »* (Pr-Doc C : IV, 14). Elle se satisfait d'ailleurs de l'attitude des élèves qu'elle a trouvé positive lors de la formation, pointant un état d'esprit *« curieux »* et constatant : *« Aucun n'a eu l'air de douter de l'utilité* [...] *de ce qu'on faisait »* (Pr-Doc C : IV, 12). La professionnelle témoigne de la volonté de proposer une formation adaptée aux besoins des apprenants, s'avouant *« contente de ce qui s'est passé, parce qu'* [elle a] *eu de bons retours des élèves »* (Pr-Doc C : IV, 04). L'intention écologique est nette ici, où l'on voit une formatrice attachée à répondre aux besoins de ses enseignés, et à avoir un retour de la part de ces derniers.

Comme Pr-Doc C, Pr-Doc A se dit *« convaincu qu'il faut s'appuyer sur ce que les élèves connaissent pour les aider à améliorer leurs manières de faire, et puis aussi parce qu'il faut bien avoir conscience que cela est plus simple pour eux en terme d'apprentissage, cela prend sens tout de suite »* (Pr-Doc A : III, 42). Le professeur documentaliste fait donc, comme Pr-Doc C, le choix de s'appuyer sur *Google*, outil connu par les élèves, mais avec la volonté de leur faire *« prendre du recul par rapport à l'outil »*, dans le but de permettre aux collégiens de s'affranchir des artefacts auxquels ils recourent quotidiennement (Pr-Doc A : II, 34).

[159] REY, Alain (dir.). *Le Robert Dictionnaire Historique de la langue française*. Paris : Le Robert, 1998. Tome 3, p.3979.

Comme Pr-Doc C, Pr-Doc A emploie le terme *« utile »* pour caractériser la formation qu'il souhaite dispenser à ses élèves : *« Autant leur apprendre quelque chose qui soit directement utile pour eux »* (Pr-Doc A : I, 44).

Au contraire de Pr-Doc A et Pr-Doc C, Pr-Doc B a conscience de ne pas forcément répondre aux besoins des élèves. À propos de la formation à la navigation dans un site Internet, elle avoue : *« Je me rends compte que c'est pas forcément utile, en fait »*... avant de se reprendre, en déclarant, agacée : *« Est-ce qu'on est là, nous, pour toujours faire quelque chose d'utile comme si ils venaient consommer à l'école, j'en doute, tu vois... Je suis pas dans cette conception-là, moi je sais ce qu'ils doivent savoir faire, comme utiliser BCDI, par exemple, savoir se repérer dans un livre documentaire, pour moi ça c'est utile. Après, Internet, de toute façon, pour eux c'est tellement dans leur quotidien, que... j'ai peu de chance d'avoir une vraie influence sur leurs pratiques, alors... »* (Pr-Doc B : IV, 20).
La professionnelle du collège B semble ainsi mal à l'aise avec la question de l'utilité de la formation, et ses propos laissent à la fois transparaître sa conception des outils de référence en matière de recherche (le livre, le logiciel *BCDI*, dont elle déplore qu'il *« paraît moins utile »* aux élèves : IV, 28), et son sentiment fort d'impuissance face aux pratiques non formelles de recherche des collégiens. Ici l'on sent véritablement une forme de démission pédagogique de la part de cette professeure documentaliste.

1.4.2. Des élèves partagés

Pour catégoriser le degré d'utilité de la formation ressenti par les élèves interrogés, nous avons identifié trois types d'utilité : l'utilité formative affirmée – l'élève fait état d'apprentissages liés aux objectif formels poursuivis par le professeur documentaliste –, l'utilité déclarée mais non formative – l'élève décrit des apprentissages, mais non liés à l'intention éducative du formateur –, l'utilité non ressentie – l'élève n'a pas perçu l'intention éducative du professeur documentaliste, et n'a pas le sentiment d'avoir développé des apprentissages nouveaux.
L'utilité de la formation est très diversement appréciée par les élèves des trois établissements, et les analyses du recueil de données sont sans appel : 86% des élèves du collège C interrogés déclarent avoir tiré profit de ces formations à Internet, ce qui est en rupture avec les avis émis au sein des deux autres établissements. Si les trois quarts des élèves du collège A déclarent

avoir trouvé utile cette formation, ce sont seulement 12% des collégiens scolarisés au collège B qui émettent ce sentiment.[160]

Signalons que les élèves qui déclarent une utilité non formative mentionnent le plus souvent le plaisir d'avoir manipulé l'outil.

1.4.2.1. Au collège C : un satisfecit général

Au sein du collège C, avec 86% d'élèves déclarant une utilité formative à la formation sur Internet, on peut véritablement parler de *satisfecit*.

Un satisfecit qui s'explique d'abord par le sentiment que pointent les élèves de ce collège d'être concernés par l'objet de la formation. Samantha l'exprime en ces termes : *« Internet, à notre époque, c'est important, on en a tous besoin, pour l'école, pour chercher du travail, pour connaître des emplois ou des stages qu'on peut avoir, tout ça. Donc c'est bien qu'on nous apprenne comme ça à l'utiliser, à chercher dessus »* (Samantha, C : II, 74). De la même manière, Laura évoque une adéquation entre l'objet d'enseignement proposé et le besoin social ressenti : *« Parler d'Internet, c'est important pour nous en plus parce qu'on l'utilise beaucoup, et on en a besoin dans la vie maintenant »* (Laura, C : II, 70).

Un satisfecit lié ensuite – et surtout – à des besoins de formation qui ont été satisfaits majoritairement : *« Ça a répondu à des problèmes que je rencontrais quand je faisais une recherche sur Internet »*, affirme Corentin (Corentin, C : II, 58) ; *« Ça a été utile parce que ça m'a donné des aides pour mes recherches, ça a répondu à des questions que je me posais, comme qui fait un site Internet, ou pourquoi* Google *il me donne tel ou tel résultat...»* (Clément, C : II, 72). Mélissa se réjouit d'avoir bénéficié d'un apprentissage qu'elle n'aurait pu développer seule : *« On a été sur Internet, on a appris à mieux regarder les sites, à être plus attentifs à des choses, comme le nom de l'auteur du site, ou bien la qualité des images et le texte qui va avec, et puis aussi à connaître mieux les dangers sur Internet. C'est important, je trouve, tout ça. Seule, je ne l'aurais jamais appris, c'était vraiment utile en fait »* (Mélissa, C : II, 94).

Sabrina va même jusqu'à qualifier le cours sur Internet de *« passionnant »* parce qu'il a permis, à ses camarades et elle-même, d'optimiser leur niveau en matière de recherche sur Internet (Sabrina, C : II, 80).

[160] Cf. Volume 2, Annexe « Représentation graphiques des données recueillies », p.45.

1.4.2.2. Au collège A : des élèves concernés

Au sein du collège A, les trois quarts des élèves interrogés saluent l'utilité de la formation dispensée sur Internet.

Les élèves se sont sentis concernés là aussi par l'objet d'enseignement, à la manière d'Émilie qui remarque que la formation peut favoriser une meilleure exploitation de l'outil numérique : *« Parce qu'on va beaucoup sur Internet et on fait pas forcément comme il faut. Là, ça peut nous permettre d'aller plus vite »* (Émilie, A : II, 32). De la même façon, la formation a eu pour effet de rassurer Julien, qui ne dispose pas encore d'une connexion Internet à domicile, et pour qui l'utilité de la formation réside dans une préparation à l'appréhension de l'outil numérique : *« C'est important, ça me prépare quelque part. Et puis ça me rassure aussi : je me dis que quand j'aurai des recherches à faire sur Internet à la maison, eh ben j'irai plus vite, je saurai bien m'y prendre maintenant »* (Julien, A : II, 28). Marion résume le sentiment de beaucoup : *« J'ai trouvé que c'était intéressant, on a parlé de choses qui me touchaient en fait, parce que j'utilise Internet, que je vais sur* Google, *donc ça m'a apporté quelque chose à moi »* (Marion, A : II, 56).

Les élèves comme Romain, Olivia, ou encore Steven, qui n'ont pas trouvé utile la formation expliquent cela par leur degré d'expertise élevé en matière de recherche sur Internet. Ils ont le sentiment de *« savoir déjà tout »* (Romain, A : II, 52).

1.4.2.3. Au collège B : des besoins non satisfaits

Au sein du collège B, 88% des élèves interrogés déclarent ne pas avoir reçu une formation utile sur Internet. L'importance de ce nombre s'explique par diverses raisons.

Première raison : les modalités pédagogiques employées par Pr-Doc B. Justine se dit *« déçue »* par la formation, elle déplore le cadrage extrême qui a caractérisé cette dernière : *« J'espérais vraiment autre chose, comme* [...] *d'aller chercher dans plein de sites différents, avec plein de sujets différents, des choses comme ça. Tandis que là, c'était le site de TF1, un point c'est tout… Pour moi, c'est un peu comme si on n'avait rien fait du tout, finalement. C'était trop cadré, tout ça. »* (Justine, B : II, 24). Céleste décrit pareillement une situation d'enseignement très cadrée, dont elle remet en cause la pertinence, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'enseigner Internet : *« Je dirais que le problème, c'est qu'on a fait des exercices, encore et encore des exercices, et ça faisait comme un cours de maths, vous voyez, genre tu*

respires pas, tu fais l'exo qu'on t'a demandé ! [...] Vu qu'on parlait d'Internet, je me disais qu'on pouvait peut-être nous faire un peu plus confiance et voir comment on faisait, nous, quoi... » (Céleste, B : II, 48-50).

Deuxième raison : le sentiment que l'objet d'enseignement traité ne correspond finalement pas à celui manipulé socialement. Chloé regrette ainsi que Pr-Doc B ait limité son contenu d'intervention au strict contenu de l'histoire *Clara au pays d'Internet.* La collégienne aurait souhaité que soit abordée une problématique qui la touche davantage, à savoir l'utilisation du réseau social *Facebook*. Elle signale que si les adolescents ont peu la possibilité d'effectuer des achats en ligne, comme dans le conte *Clara...*, puisque ne disposant pas de carte bancaire, beaucoup ont une page *Facebook* et auraient aimé entendre parler de cet outil (Chloé, B : II, 64-67).

Troisième raison : beaucoup d'élèves du collège B déplorent que leurs besoins de formation n'aient pas été satisfaits par la formation dispensée. Cyril s'avoue *« déçu »* de ne pas avoir *« appris à mieux faire des recherches sur Internet »* (Cyril, B : II, 50), et regrette que les recherches ordinairement menées par les élèves sur Internet n'aient pas fait l'objet d'un échange avec la professeure documentaliste (Cyril, B : II, 52). Alexandre a comme Cyril ou encore Olivier (Olivier, B : II, 30) *« pas l'impression d'avoir appris grand-chose »*, puisque son besoin de formation premier, la formulation de la recherche sur Internet, n'a pas été satisfait (Alexandre, B : II, 58).

Quatrième raison pour laquelle les élèves du collège B n'ont pas trouvé, dans leur très grande majorité, « utile » la formation à Internet : la non prise en compte de leurs pratiques ordinaires sur Internet. En effet, Charles a trouvé le contenu de ces cours beaucoup trop éloigné de ses pratiques habituelles : *« Si je dois faire une recherche, je vais sur* Google*, mais là, on n'a même pas fait* Google*, alors je vois pas l'intérêt »* (Charles, B : II, 30). Pareillement, même s'il reconnaît avoir une expertise personnelle suffisamment importante sur Internet pour ne pas avoir *« spécialement besoin »* d'une formation à Internet, Arthur souligne que *« ceux qui savent pas trop se débrouiller sur Internet »* auraient justement dû bénéficier d'un contenu de formation davantage axé sur la recherche *via* le moteur de recherche *Google* dans la mesure où *« c'est ça qu'on fait le plus souvent sur Internet »* (Arthur, B : II, 56-58). Laurène est du même avis (Laurène, B : II, 60-62).

2. Quelles influences sur les représentations et pratiques déclarées des collégiens ?

« Nous ne nous sommes pas rendus compte de la gageure que représente la transmission de nouvelles notions et de leurs implications à des enfants qui les ont depuis longtemps conceptualisées et profondément intégrées tout à fait autrement » (Gardner, 1996 : 21). Outre l'apprentissage de notions nouvelles, ou en tout cas la reconfiguration de ces notions, la formation à Internet touche à des pratiques, c'est-à-dire à des modalités de faire ancrées dans les habitudes de l'individu, ayant une efficacité à ses yeux, tout au moins garantissant son équilibre cognitif.

Dès lors, quelles influences les formations à Internet que nous avons pu observer au cours de notre investigation ont-elles sur les représentations et les pratiques déclarées des collégiens ?

Pour répondre à cette question, nous opérerons une focale sur trois éléments centraux, en lien avec les indicateurs mis en exergue dans les parties 2 et 3 du présent mémoire : l'influence sur les pratiques informationnelles, l'influence sur les manipulations conceptuelles, et l'influence sur les conceptions de la recherche d'information sur Internet.

2.1. Des pratiques non formelles parfois bousculées

Prenons garde de préciser de suite ici que nous faisons état de pratiques déclarées par leurs acteurs. Nous nous basons donc sur du « savoir déclaratif », en ayant bien conscience que le savoir procédural est bien plus ancré généralement, et peut donc tout à fait continuer d'être opérationnel, et cohabiter avec le déclaratif. Toutefois, et c'est une limite incontestable à notre étude[161], nous ne sommes pas en mesure, étant donné notre temps de présence sur le terrain (une année scolaire pour les collèges A et C, deux ans pour le collège B), de mesurer l'évolution observable des pratiques non formelles des élèves interrogés.

[161] Nous reviendrons plus précisément en conclusion générale sur les différentes limites scientifiques de notre recherche.

2.1.1. Une modification sensible

Pr-Doc C note de véritables *« changements »* dans le comportement documentaire des élèves de 6ème qui ont suivi la formation à Internet (Pr-Doc C : IV, 40). De même, Pr-Doc A est satisfait de constater, au moyen d'exercices d'évaluation qu'il a mis en place, que les élèves ont dans leur grande majorité recours à la pratique des mots-clés (Pr-Doc A : IV, 04).

2.1.1.1. Le « déclic des mots-clés »[162] (collège A)

Nombreux sont les élèves du collège A interrogés qui déclarent avoir modifié leurs pratiques de formulation de recherche sur Internet, ayant désormais intégré l'utilisation des mots-clés : *« Avant, quand je cherchais sur Internet, moi, je marquais toute la phrase. Maintenant, je fais plus attention, je vais plus vite parce que j'enlève les mots qui sont pas importants, donc c'est mieux »* (Émilie, A : II, 18) ; *« Je pense plus à mettre que les mots-clés »*, déclare Gauthier, qui dit même avoir désormais le *« déclic des mots-clés »* (Gauthier, A : II, 46).
Manon dit avoir appris l'existence des mots-clés lors des formations documentaires à Internet, et y recourt désormais lorsqu'elle effectue une recherche sur Internet, reconnaissant par là une reconfiguration de ses pratiques non formelles de recherche : *« Avant je tapais des grandes phrases dans* Google*, je tapais la question en entier, et je voyais bien que c'était pas toujours ce que je cherchais après que j'avais »* (Manon, A : II, 30). La collégienne se satisfait donc de cette nouvelle pratique qui lui a permis d'optimiser ses recherches sur Internet.

2.1.1.2. Un regard plus acéré (collège C)

Les discours tenus par les élèves du collège C interrogés après la formation à Internet témoignent d'un regard généralement plus acéré quant à leurs pratiques sur Internet. Un changement de regard qui opère tant sur la formulation de la requête que sur le traitement de l'information sur Internet.
Ainsi Benjamin, habitué auparavant à saisir des phrases ou des questions complètes lors de ses recherches, déclare avoir modifié sa méthode de formulation de requête, prenant bien garde de n'employer que des mots-clés (Benjamin, C : II, 58-60). Il en est de même pour

[162] Gauthier, A : II, 46.

Laura qui évoque une réflexion sur sa pratique de recherche : *« Je fais attention à qu'est-ce que je note, je réfléchis plus, je me demande si le mot que je tape, il a d'autres significations que celle que je pense, et si il a d'autres significations, ben je fais attention à mieux préciser ma recherche »* (Laura, C : II, 76).

En outre, Florian dit réinvestir la démarche d'analyse d'un site Internet transmise par Pr-Doc C lors de la formation : *« Je savais qu'on pouvait pas faire confiance à tous les sites, mais je savais pas forcément comment on savait si on pouvait faire confiance ou pas »*, explique-t-il (Florian, C : II, 26), avant de détailler les critères sur lesquels il peut désormais prendre appui pour évaluer la fiabilité d'un site Internet.

2.1.2. Une résistance prégnante des pratiques non formelles

« C'est pas facile de faire changer [les élèves] *de pratiques. J'ai beau lutter, je ne sais pas comment faire en fait »* (Pr-Doc B : IV, 16).

En effet, il est indéniable, au vu des discours tenus par les collégiens interrogés, que les pratiques non formelles, inscrites dans une régularité légitimée, persistent avec force, même après les formations reçues sur Internet.

2.1.2.1. Des pratiques non questionnées par la formation (collège B)

Si les pratiques non formelles persistent après la formation au sein du collège B, c'est d'abord et avant tout parce qu'elles n'ont pas fait l'objet d'un questionnement durant ce temps d'enseignement-apprentissage.

Plusieurs élèves soulignent cet état de fait : *« Honnêtement, je ne vois pas comment j'aurais pu changer ma manière de faire vu qu'on ne pas parlé* [...] *de nos recherches* [...] *sur Internet »* (Frédéric, B : II, 74-76) ; *« Comment voulez-vous que je change ma manière de faire alors qu'on n'a rien fait ? »* (Justine, B : II, 54) ; *« Je vois pas trop ce que je changerais, vu qu'on n'a pas parlé de ça, et qu'on n'a rien appris sur les recherches sur Internet, en fait »* (Alexandre, B : II, 28).

Charles insiste sur le fait de n'avoir *« rien appris d'utile pour* [lui] », renforçant l'idée que la formation à Internet se doit de proposer une correspondance entre les pratiques informationnelles familières à l'apprenant et le contenu de formation proposé par le formateur (Charles, B : II, 38).

2.1.2.2. Un sentiment d'expertise qui dogmatise les pratiques non formelles (collèges A et C)

Certaines résistances s'expliquent, au sein des collèges A et C, par le fort sentiment d'expertise personnelle déjà développé par les élèves interrogés.

Ainsi Olivia et Steven, déçus de manière très visible par la formation reçue, reconnaissent en même temps qu'il n'était pas possible de modifier leurs pratiques de recherche sur Internet : *« Je savais déjà tout »* (Olivia, A : II, 48) ; *« Je savais déjà tout, je sais faire mes recherches sans problèmes »* (Steven, A : II, 42).

Quant à Giovanny, les cours de Documentation lui ont permis de conforter son sentiment d'expertise personnelle en matière de recherche d'information sur Internet : *« Y a pas de raison que je change de manière de faire, j'en avais pas besoin en plus ! »* (Giovanny, C : II, 50). Comme Giovanny, Soumia ne voit pas dans les propositions de Pr-Doc C l'occasion de modifier ses pratiques, qu'elle apprécie au regard de son sentiment d'expertise personnelle : *« Je fais toujours pareil, puisque ce que je fais, ça marche bien. Je me débrouille bien, je vous dis ! »* (Soumia, C : II, 46).

2.1.2.3. Des pratiques ancrées et confortées (collèges A et C)

La majorité des élèves des collèges A et C interrogés nous ont cependant fait part d'une conscience de reconfiguration possible de leurs pratiques informationnelles. Mais ils affirment la prégnance de leurs habitudes de recherche, habitudes fortement ancrées.

Dylan reconnaît le paradoxe : *« Ce qui me perturbe, c'est qu'avant* [les cours en Documentation sur Internet] *je trouvais quand même avec ma manière, alors je me dis que tout est pas à jeter dans ma manière à moi ! »* (Dylan, C : II, 52). Dès lors, lors d'une recherche, Dylan expérimente systématiquement « [sa] *manière* » puis, en cas d'échec, il recourt à *« la manière de* [Pr-Doc C] », cette dernière étant caractérisée par le fait de *« plus réfléchir à ce qu'on tape comme mots, pas taper comme on le sent »* (Dylan, C : II, 58-50).

Il y a ainsi un pas du discours enseignant retenu à la mise en pratique intégrée que nombre d'élèves ne franchissent pas. Comme Dylan, Romain fait état de l'apprentissage d'une modalité de formulation de requête qui ne lui était guère familière auparavant. Mais il reconnaît également ne pas avoir intégré totalement la pratique des mots-clés pour interroger

un moteur de recherche : il dit s'en souvenir de manière épisodique et ne pas encore avoir *« le réflexe »* (Romain, A : II, 38).

Par ailleurs, si les collégiens interrogés n'ont pas modifié leurs pratiques suite à la formation, c'est dans un souci de rentabilité.
Corentin reconnaît qu'il adopte la démarche de formulation de requête proposée par Pr-Doc C car celle-ci lui permet d'effectuer des recherches plus rapides. Au contraire, c'est parce qu'à ses yeux la démarche d'analyse d'un site Internet ne constitue pas un gain de temps qu'il ne l'applique jamais, ne souhaitant pas *« perdre du temps à faire ça »* (Corentin, C : II, 62). Mélissa résume bien ce sentiment d'être en possession d'une démarche nouvelle, mais chronophage, qui va à l'encontre de la conception personnellement développée de la recherche sur Internet : *« L'intérêt d'Internet, c'est que ça va vite, alors si on commence à comparer, et tout, ben on va finir par plus aller vite du tout ! »* (Mélissa, C : II, 72).
C'est ainsi que Dylan, s'il se félicite de savoir qu'il lui est désormais possible, grâce aux formations à Internet, de connaître le nom de l'auteur d'un site ou la date de sa dernière mise à jour, confie que dans ses pratiques ordinaires, il n'a pas intégré cette démarche, beaucoup trop coûteuse en temps (Dylan, C : II, 36-38).
Les pratiques non formelles de recherche sur Internet apparaissent ici confortées par le sentiment d'efficacité et de rapidité qu'elles procurent à leurs acteurs, au regard de la démarche transmise en situation d'enseignement-apprentissage.

2.2. Une manipulation conceptuelle toujours mal aisée

Pr-Doc A reconnaît que les élèves *« sont en demande, ils aiment, ils veulent comprendre »* (Pr-Doc A : IV, 60). Cependant, par crainte de surcharger la leçon écrite, il ne donne pas aux élèves une définition d'Internet. De façon générale : *« Je leur explique quand ils posent des questions, sinon je ne surcharge pas »* (Pr-Doc A : IV, 64).
Nous avons pu constater que lors des formations à Internet – quel que soit l'établissement considéré –, les élèves développent en tout premier lieu, et quasi-exclusivement, des apprentissages de type empirique : il s'agit sur un plan pratique, concret, de manipuler l'outil, d'en comprendre les habiletés techniques nécessaires à son utilisation. Dès lors, l'objectif de l'apprentissage conceptuel, abstrait, apparaît fortement en retrait.

2.2.1. Des concepts non construits

Afin de mesurer l'évolution de la construction conceptuelle opérée chez les interrogés, nous nous sommes attachée à questionner les élèves, après la formation, sur les mêmes définitions de concepts que lors du premier entretien.[163]

2.2.1.1. Internet

Lors de la formation à Internet, Pr-Doc C explique qu'Internet est *« un câble invisible qui relie tous les ordinateurs entre eux »*, et propose au groupe un petit historique de l'invention technique (C, S1, B6). Pr-Doc A, quant à lui, ne définit jamais Internet au long de la formation.

Lors des premiers entretiens, les élèves interrogés avaient tendance à définir Internet par les différents usages potentiels de l'outil. C'est encore le cas après la formation, mais la définition est fortement influencée par l'usage mis en avant par le professeur documentaliste, ce qui démontre un certain impact modélisant du discours de ce dernier sur les apprenants.
Blandine, qui lors du premier entretien énumérait les usages possibles d'Internet, ne définit désormais plus l'outil que par la fonction recherche, seule fonction envisagée par Pr-Doc A en formation (Blandine, A : II, 45-60). De la même manière, Laura, très sensible au temps de sensibilisation aux risques liés à l'usage d'Internet, définit l'outil comme *« quelque chose de pas toujours sécurisé, qu'on peut trouver des choses, mais il faut toujours faire attention aux virus, et au piratage »* (Laura, C : II, 82).

Les définitions apportées par les élèves interrogés sont également influencées par les discours prescriptifs tenus par les professeurs documentalistes lors des formations.
Si sa définition d'Internet se limitait lors du premier entretien à *« un site* [...] *où on peut tout trouver »* (Mélissa, C : II, 54), Mélissa pare désormais sa définition de prescriptions : *« C'est bien pour apprendre, mais parfois on peut avoir des mauvaises surprises, on peut avoir des déceptions... On peut s'amuser dessus, on peut communiquer, mais pour faire des recherches, il faut faire attention, on peut tomber sur des choses fausses »* (Mélissa, C : II, 104). Comme Mélissa, Sabrina assortit sa définition d'Internet de prescriptions d'utilisations et de

[163] Pour mémoire, le lecteur est invité à se reporter au Chapitre 3 de la Partie 2 du présent opus, dressant un état des lieux de la manipulation des concepts Internet, moteur de recherche, et réseau, chez les élèves interrogés, avant la réception des formations info-documentaires à Internet.

pratiques : *« Je dirais qu'il faut avoir un bon comportement sur Internet* [...], *pas pirater les sites, pas écrire n'importe quoi sur un sujet pour embrouiller les autres. Aller chercher de l'information, c'est un bon comportement sur Internet »* (Sabrina, C : II, 82-84).

2.2.1.2. Moteur de recherche

La notion de moteur de recherche est davantage prise en charge par les professeurs documentalistes observés, exceptée Pr-Doc B qui n'intègre pas cet item de formation en 6ème.
Pr-Doc A explique aux élèves qu'un moteur de recherche est *« un robot qui va chercher sur Internet les mots que Steven a demandés »* (A, S1, C1). Lors de la première séance, Pr-Doc A cite *Google*, mais sans jamais le caractériser comme un moteur de recherche. Il faut attendre la deuxième séance pour l'entendre effectuer le rapprochement : *« Google, c'est un moteur de recherche »* (A, S2, D1).
Pr-Doc C construit une définition similaire lors de la formation : *« Les moteurs de recherche, c'est ce qui va permettre d'aller trouver les renseignements que toi, Marion, toi, Guillaume, vous allez avoir besoin pour votre recherche »* (C, S1, C1). Toutefois elle ne donne pas d'exemple de moteur de recherche, et c'est plus tard dans la séance qu'elle demandera aux élèves d'utiliser *Google*, sans le caractériser comme moteur de recherche (C, S1, C3).

Les élèves du collège C sont fortement sceptiques lorsque nous les interrogeons sur cette notion, assurant que celle-ci n'a pas été abordée par la professeure documentaliste lors de la formation.
« Honnêtement, peut-être que Madame [C]*, elle en a parlé, mais j'ai pas entendu dans ce cas-là... »*, reconnaît Camille (Camille, C : II, 168). L'échange avec Florian illustre aussi ce flou :
- AC : *« As-tu entendu parler du mot* moteur de recherche *?*
- Florian : *Non, non, ça me dit rien... un moteur de recherche, c'est pas le site où on va pour chercher les noms ? Un peu comme* Google*, non ?*
- AC : *Oui,* Google*, c'est un moteur de recherche, oui.*
- Florian : *Ah, ben j'étais pas sûr, on nous en a pas parlé de ça »* (Florian, C : II, 73-76).

La définition du moteur de recherche construite par les élèves du collège A interrogés manque pareillement de clarté.

Pour William ou Franz, la notion semble obscure (William, A : II, 18-20 ; Franz, A : II, 36). Beaucoup d'interrogés ne mentionnent même pas ce terme, ou ne parviennent pas à en donner une définition.

Pour d'autres, la définition construite repose sur une appréciation élaborée lors de la formation, et influencée par la "grammaire documentaire" créée par le professeur documentaliste.

Émilie définit ainsi un moteur de recherche comme *« un site, on marque ce qu'on veut savoir, et il nous donne »* (Émilie, A : II, 44). Pour Valentin, une certitude aussi ; celle que le moteur de recherche "donne" l'information pertinente par rapport à son besoin personnel : *« C'est où on frappe notre recherche dans... comme* Google*... ben, c'est où on trouve, parce qu'un moteur ça va vite, un moteur, on trouve une réponse vite »* (Valentin, A : II, 62).

2.2.2. Des confusions conceptuelles

Nombreux sont les élèves interrogés qui suite aux formations à Internet continuent d'employer un vocable confus ou impropre concernant Internet. Parfois, la formation a même engendré de nouvelles confusions conceptuelles dans l'esprit des apprenants.

2.2.2.1. Permanence de confusions

De manière générale, beaucoup d'interrogés font toujours preuve d'un vocabulaire lacunaire pour exprimer les différents éléments et outils liés à Internet. Charles parle de *« barre de recherche »* pour désigner la barre d'adresses (Charles, B), Valentine confond *« site »* et *« fichier »* (Valentine, B). Marion, qui lors du premier entretien exprimait déjà son agacement face à ses difficultés à nommer précisément les choses, déplore après la formation la persistance de ces manquements : *« Pour moi, c'est difficile à dire, je sais pas trop en fait, je dis les mots que je connais mais c'est tout. Je ne sais toujours pas bien m'exprimer pour parler d'Internet »* (Marion, A : II, 36).

La confusion entre Internet et moteur de recherche, constatée de manière prégnante lors des premiers entretiens, perdure après les formations à Internet.

« Internet, c'est un moteur de recherche, et Google *aussi »* (Dylan, C : II, 64).

« Google*, c'est Internet »* (Steven, A : II, 42).

"Un moteur de recherche, c'est Internet [...] *C'est pareil que* Google [...] *Mais je sais pas lequel qui va le mieux, si c'est* Google *ou si c'est Internet »* (Océane, C : II, 80).

Franz, qui définit aussi Internet comme *« un moteur de recherche »*, tente spontanément de distinguer Internet et *Google*, mais son explication se révèle pour le moins confuse : *« Dans Internet, on trouve pas beaucoup de choses, alors que dans* Google*, on trouve tout ! Et dans* Wikipédia*, aussi* [...] Google *et* Wikipédia*, c'est pratiquement pareil, alors que Internet, il y a moins d'informations »* (Franz, A : II, 20-22).

L'on voit ici combien la confusion conceptuelle reste importante, et combien aussi la construction des concepts a peu évolué au cours des formations, ce qui n'est guère surprenant si l'on en juge par les explications fournies par les professionnels, extrêmement ponctuelles et n'ayant pas fait l'objet avec les élèves d'un dialogue cognitif avancé.

2.2.2.2. Quand la formation a entretenu et créé des confusions conceptuelles

La représentation, fausse, développée par la majorité des élèves entre Internet et moteur de recherche, nous semble avoir été entretenue de manière forte par Pr-Doc A lors de la séance de formation à Internet.

Nous avons en effet pu observer que les élèves de 6ème ayant suivi la formation au sein du collège A ont tendance, après cette formation, à puiser les informations recherchées directement dans la page de résultats du moteur de recherche, ne cliquant pas sur le lien hypertexte qui les conduit à la page complète extraite d'un site identifié. L'élève considère souvent que « Google *donne les résultats* (Julien, A), et qu'il cherche l'information *« dans Google »*, et non dans un site spécifique. Or, l'exercice donné par Pr-Doc A consistant à chercher la réponse à la question posée *« dans les cinq premières réponses de* Google [sans quitter la page de résultats de *Google*] *»* (Pr-Doc A : III, 28) nous semble entretenir cette représentation fausse de la recherche d'information sur Internet, puisque *Google* est érigé, par le professeur documentaliste lui-même – pour les besoins de son exercice –, comme une source d'informations.

En outre, Pr-Doc A n'énumère jamais lors de la formation les différents usages potentiels d'Internet, restreignant son approche à la fonction Recherche de l'outil numérique. Dès lors, pour Olivia, *« y a pas de différence entre Internet et puis un moteur de recherche, c'est pareil, ça permet de faire des recherches »* (Olivia, A : II, 78).

Plus encore, les professeurs documentalistes des collèges A et B ont contribué à créer une confusion conceptuelle dans l'esprit de leurs élèves. Une confusion très forte entre Internet et le logiciel documentaire *BCDI*. Là encore, cette confusion s'explique par les pratiques formatives des professionnels.

En effet, nombreux sont les élèves interrogés qui nous décrivent le cours de formation à *BCDI* lorsque nous leur demandons de narrer les formations documentaires à Internet. Cette confusion tient selon nous à deux éléments complémentaires : d'une part, pour les élèves – et nous le vivons de manière personnelle également en situation professionnelle – l'environnement informatique équivaut à Internet ; d'autre part, Pr-Doc A a présenté *BCDI* en passant par le site Internet du CDI, et Pr-Doc B oblige les élèves à passer par *BCDI* pour se rendre sur Internet sans expliquer le fonctionnement interne du logiciel.

C'est ainsi que chez Valentine, une confusion s'est opérée, dont elle a de surcroît parfaitement conscience : *« On a été sur BCDI* [...] *Mais ça, je sais pas si c'était Internet... »* (Valentine, B : II, 23). Pour Marion, comme pour Steven, élèves au collège A, *BCDI* se trouve *« sur le site du CDI »* et par conséquent se trouve assimilé à Internet (Marion, A : II, 08-10 ; Steven, A : II, 16). Émilie, tout comme Julien et Franz, parle du *« site BCDI »* (Émilie, A : II, 08 ; Julien, A : II, 06 ; Franz, A : II, 12).

Les collégiens tentent de démêler cette confusion, dont ils semblent avoir conscience. Steven se rend compte que l'accès à *BCDI* et à Internet n'est pas le même ; si *BCDI* est Internet, il considère néanmoins que *« c'est un peu différent parce que c'est Internet qui est seulement au CDI »* (Steven, A : II, 18). De même, Nicolas raconte le désagrément lié à une recherche vaine de *BCDI* sur Internet : *« Sur Internet, on n'a pas réussi à retrouver BCDI, comme je l'ai vu à l'école avec Madame* [B]*, c'est bizarre je comprends pas... »* (Nicolas, B : II, 36).

2.3. Des conceptions de la recherche d'information quelque peu questionnées

Il convient, pour clore cette évaluation des influences des formations à Internet sur les représentations et pratiques déclarées des collégiens, d'opérer une focale sur les conceptions de la recherche d'information dont témoignent les discours des élèves interrogés après les temps d'enseignement-apprentissage. Ces conceptions ont-elles évolué ? dans quelles mesures ?

2.3.1. Un imaginaire très ancré (collèges A et B)

Le collège B constitue un cas particulier au sein de notre étude, étant donné que la formation à Internet n'a pas pu questionner les conceptions que les élèves avaient déjà développées sur la recherche d'information numérique.

Or, comme l'ont montré avec beaucoup de clarté les travaux de André Giordan, un apprentissage ne peut intégrer la structure cognitive du sujet que si celui-ci ressent cet apprentissage comme susceptible de répondre à des besoins avérés (Giordan, Vecchi, 1990 ; Giordan, 2005). Pour qu'un apprentissage soit transféré, il doit être intégré à la « routine », c'est-à-dire à l'ensemble du contexte de vie de l'individu.

Dès lors il ne nous semble pas surprenant de voir l'imaginaire des élèves de collège B relatif à la recherche d'information sur Internet fortement ancré, et absolument pas modifié, de quelque manière que ce soit, après la formation.

C'est ainsi que Mathys, admirateur d'Internet qu'il considère comme *« l'une des plus grandes inventions du siècle »* (Mathys, B : II, 90), conserve après les formations dispensées par Pr-Doc B complètement intact son imaginaire d'une recherche sur Internet facile et caractérisée par un important sentiment de liberté : *« C'est quand même plus la facilité, et la liberté, d'aller sur Internet !* [...] *On peut taper qu'est-ce qu'on veut, on peut aller sur un site qu'on veut »* (Mathys, B : II, 48-50). La formation au sein du collège B n'a pas concerné la recherche d'information à travers un moteur de recherche, ce qui conduit Olivier à se dire : *« Il n'y a pas de règles sur Internet, on tape ce qu'on veut, de toute façon ça marche ! »* (Olivier, B : II, 80).

Au sein des collèges A et C, la situation est quelque peu différente, puisqu'il y a eu une certaine adéquation - notée et saluée par les élèves concernés[164] – entre les besoins déclarés et le contenu de formation proposé.

Toutefois il ne faudrait pas sombrer dans l'illusion pédagogique qui consisterait à penser qu'il suffit de confronter un apprenant à sa conception erronée pour lui permettre de la dépasser. Il ne faut surtout pas mésestimer la résistance des savoirs préalables. Un argument ne suffit pas à réfuter à jamais une conception, laquelle s'inscrit dans un système de pensée complexe propre à l'apprenant (Giordan, Girault, 1994), et dans un système de référence social plus large, lorsque l'objet est de surcroît attractif socialement.

[164] Cf. Dans cette même partie, Chapitre 3, Section 1.

Ainsi Gauthier s'émerveille toujours, personnifiant le moteur de recherche : *« Google* [...] *c'est un site où on recherche plein de choses, il sait quasiment tout ! »* (Gauthier, A : II, 65).

Chez les élèves du collège A, l'émerveillement semble même accru après la formation à Internet. Il nous semble que le cours dispensé par Pr-Doc A aboutit à une valorisation d'Internet et du moteur de recherche *Google* auprès des élèves, dans la mesure où la grammaire documentaire créée par le professionnel a eu pour effet de conduire les collégiens à puiser les informations systématiquement dans les trois premiers résultats proposés par le moteur, donc avec une véritable célérité.

Romain trouve d'ailleurs très *« classe »* que le moteur de recherche *« réponde dans les trois premiers sites »* (Romain, A : II, 56). Franz en est convaincu : *« Tu tapes tout ce que tu veux, et puis tu vas avoir tout ce qu'il y a »* (Franz, A : II, 40). Et même si l'adolescent reconnaît éprouver parfois certaines difficultés à *« faire la différence entre les mots importants et ceux qui sont pas importants »*, il ne s'en inquiète pas trop, faisant toujours autant confiance au moteur de recherche : *« Je m'embête pas trop, parce qu'en fait,* Google*, il trouve, donc bon... Je fais comme avant, je fais toujours pareil, et grâce à* Google*, ça marche »* (Franz, A : II, 28-30).

L'imaginaire de la recherche d'information sur Internet, rapide, reposant sur une relation de connivence avec le moteur de recherche, est très ancré dans l'esprit de ces élèves, dont le temps de la formation n'a pas permis de questionner les conceptions.

2.3.2. Une démythification de la recherche d'information sur Internet (collèges A et C)

Le discours de Pr-Doc A relatif au fonctionnement du moteur de recherche a de toutes évidences frappé certains élèves : *«* Google*, on peut dire que c'est assez bête*, remarque Gauthier, *parce que chaque mot qu'on fait, il va rechercher en même temps sans forcément que ce qu'on a tapé soit bien »* (Gauthier, A : II, 18). William est encore plus catégorique, lui qui confiait une certaine connivence avec le moteur de recherche lors du premier entretien : *« On a appris que* Google*, c'était un imbécile, il cherche des idées dans d'autres sites et il prend les idées dans son site en fait »* (William, A : II, 14). Même maladroitement exprimée, il y a ici l'idée que *Google* n'est pas un "puits de connaissances", juste un outil qui opère une recherche prescrite.

Fort de cet apprentissage, William déclare désormais : *« Je sais maintenant que l'ordinateur, faut pas lui faire faire n'importe quoi »* (William, A : II, 30).

Ce propos nous paraît extrêmement important car il reflète à nos yeux une prise de conscience de la supériorité de la responsabilité personnelle, lors d'une recherche d'information sur Internet, sur l'action de la machine.

William n'est pas le seul élève du collège A interrogé à témoigner de cette prise de conscience. Marion aussi semble davantage dépositaire de la recherche qu'elle mène, mettant en avant sa responsabilité personnelle dans la démarche de recherche engagée sur Internet : *« Si on trouve pas tout de suite ce qu'on recherche, il faut pas se dire "c'est pas grave, je chercherai plus tard", il faut quand même regarder partout, utiliser plusieurs mots-clés, et puis bon, si on trouve pas là, il faut aller chercher ailleurs, c'est sûr ! »* (Marion, A : II, 62).

Cette démythification de la recherche d'information sur Internet, considérée désormais comme étant de la responsabilité de l'acteur, les élèves du collège C interrogés en témoignent avec force : *«* Google*, c'est lui qui cherche pour nous donner ce qu'on a demandé, mais il faut qu'on l'aide un peu parce qu'il peut pas deviner ce qu'on veut vraiment »* (Océane, C : II, 16) ; *« Je me creuse la tête, je me dis : Océane, réfléchis avant de taper n'importe quoi ! »* (Océane, C : II, 50) ; *« Si on marque le titre de Émile Zola, il* [Google] *va pas savoir de quel titre ça parle. Alors, il faut taper Émile Zola, et puis c'est à nous de chercher le titre qu'on veut »* (Samantha, C : II, 58).

C'est ainsi que les élèves du collège C, à l'instar de Samantha ou Océane, sont désormais amenés à porter un regard réflexif sur leurs pratiques de recherche d'information.

« En fait, ce que j'ai compris, explique Benjamin, *c'est que c'est pas* Google *qui va chercher tout pour moi, c'est moi qui dois chercher dans ce qu'il me propose »* (Benjamin, C : II, 60).

Le collégien prend l'exemple d'une recherche qu'il a dû mener sur le dieu Osiris. Il lui fallait trouver la famille du dieu. Il raconte : *« Avant, j'aurais tapé un truc genre* Quel est le nom du frère d'Osiris*, et puis* Quel est le nom de la mère d'Osiris*, tout ça. Là, j'ai juste tapé* dieu Osiris*, et puis après j'ai cherché dans les sites que* Google*, il m'avait donné, la réponse, et j'ai trouvé sa famille à Osiris »* (Benjamin, C : II, 64).

Lors du second entretien, Corentin se souvient d'une recherche en Éducation musicale sur Bach, le compositeur. Il se souvient n'avoir pas compris que sa requête, *Bach*, ait abouti à des propositions de résultats sur le compositeur, mais également sur un certain docteur du même nom. Aujourd'hui, fort des connaissances acquises lors du cours de Documentation, Corentin

parvient à proposer une démarche de remédiation pour rendre sa recherche plus pertinente : il saisirait *Jean Sébastien Bach*, de façon à préciser sa recherche. Et Corentin de conclure : *« Ça me permet de pas avoir des erreurs, des problèmes de choses que je comprends pas quand elles arrivent sur les résultats »* (Corentin, C : II, 52-56). Son discours témoigne d'une prise de recul critique quant à sa propre démarche, qui s'accompagne d'un affranchissement vis-à-vis de la machine.

2.3.3. Le sentiment d'expertise personnelle ré-évalué (collège C)

La formation menée au sein du collège C a conduit à une ré-évaluation par les élèves interrogés de leur sentiment d'expertise personnelle. Une observation propre à cet établissement, aucun élève des deux autres collèges ne nous a fait part d'un retour sur son sentiment d'expertise personnelle suite à la formation à Internet.[165]

L'activité *Passe ton Permis Web* a questionné le sentiment d'expertise personnelle de certains élèves du collège C (Sabrina, C ; Benjamin, C ; Florian, C). Signalons que lors de la séance observée, 9 élèves sur 10 n'ont pas obtenu le *Permis Web* du premier coup.

L'activité de recherche reposant sur les questions du *Défi Internet*[166] a semble-t-il plus encore marqué les esprits, et favorisé une ré-évaluation du sentiment d'expertise personnelle en matière de recherche sur Internet.

Ainsi Samantha apparaît très marquée par les difficultés éprouvées pour trouver les réponses aux questions posées. Elle s'étonne d'ailleurs de ses difficultés, elle qui affirme son expertise. Elle tire de cette expérience un élément de réflexion intéressant : *« C'est à nous de réfléchir et il faut mettre du temps pour trouver »* (Samantha, C : II, 34). Camille s'est aussi trouvée, avec cette activité qu'elle qualifie de *« difficile »*, en situation d'échec. Cela la conduit à démythifier la recherche d'information, mais aussi à prendre conscience qu'elle a *« encore à apprendre »* en ce qui concerne la recherche d'information sur Internet : *« J'ai eu la preuve, là, que j'avais encore des choses à apprendre sur Internet ! J'ai quand même été dégoûtée de*

[165] Attention : précisons bien qu'une ré-évaluation du *sentiment* d'expertise personnelle n'équivaut en aucun cas à une appropriation ou une distance critique.

[166] http://www.defi-internet62.net/index.php. Ce défi, à l'initiative du réseau informatique pédagogique de l'inspection académique, est proposé depuis 1999 aux classes de CM1, CM2 et 6ème du Pas-de-Calais. Il s'agit de répondre, en cherchant sur Internet, à des questions posées par « Monsieur Mystère », contribuant à développer une culture patrimoniale régionale.

pas trouver, parce que souvent je cherche ce que je trouve ce que je cherche sur Internet, et là j'ai eu trop de mal, et j'ai même pas trouvé ! » (Camille, C : II, 92). Océane a pareillement pris la mesure de ce qu'elle savait, en jouant au quiz *Passe ton Permis Web* : *« Je croyais tout savoir sur Internet, et pis, ben là, j'ai vu que je savais pas toujours trop quoi répondre »* (Océane, C : II, 40).

Cette ré-évaluation du sentiment d'expertise personnelle n'est pas vécue comme un échec par ces élèves. La déconstruction opérée s'est accompagnée d'une véritable reconfiguration du sentiment d'expertise personnelle, reposant davantage sur des certitudes liées à des apprentissages, que sur un imaginaire émotionnel.

Ainsi Océane, malgré les difficultés rencontrées lors de l'activité *Passe ton Permis Web*, et la prise de conscience qui s'en est suivie, affirme que les cours de Documentation lui ont permis d'acquérir davantage confiance en elle, convaincue qu'elle sait désormais *« mieux faire »* des recherches sur Internet (Océane, C : II, 54). Laura exprime ce même contentement : *« Comme on a appris à mieux faire sur Internet, j'ai plus la possibilité de prendre des décisions sur Internet, je vais mieux me débrouiller maintenant »* (Laura, C : II, 26). Cette expression *« prendre des décisions »* nous semble particulièrement forte, car elle affirme tout le sentiment d'une responsabilité personnelle engagée lors d'une recherche sur Internet, et une autonomisation de l'élève.

Le témoignage de Camille va encore plus loin. La collégienne affirme recourir, depuis les cours de Documentation, bien davantage à Internet pour faire ses recherches à domicile car elle a désormais le sentiment de *« savoir faire mieux »* (Camille, C : II, 136). Elle raconte son retour chez elle après le cours : *« Je suis rentrée chez moi, et j'ai dit à mes petites sœurs "J'ai des trucs à vous montrer", et elles ont pu voir ce que j'avais appris : l'endroit où il y a "http", les mots qu'on tape, tout ça. J'étais fière de leur apprendre ça »* (Camille, C : II, 138). La confiance accrue s'accompagne ici d'une valorisation de l'expertise personnelle, et des apprentissages issus de la formation en Documentation, lesquels intègrent la sphère non formelle de manière légitimée.

SYNTHÈSE

Poser un regard analytique sur les formations documentaires mises en place par les professeurs documentalistes sur Internet nous a permis d'interroger les modalités selon lesquelles les professionnels font d'Internet un objet d'enseignement-apprentissage. Une construction qui est fortement liée à leur imaginaire de la recherche sur Internet et surtout des pratiques non formelles de recherche des élèves. L'imbrication imaginaire-pratique fait ici jour de manière éclatante, à travers également les situations d'enseignement-apprentissage développées par les professionnels. L'ensemble de ces éléments conduit les élèves à questionner soit leurs pratiques personnelles en matière de recherche sur Internet soit l'expertise du professionnel.

Regard info-documentaire sur l'objet d'enseignement Internet

Les professeurs documentalistes considèrent Internet comme objet d'enseignement intégrant les objets info-documentaires liés à la recherche d'information. C'est ainsi que tous trois utilisent Internet pour former les élèves à la recherche d'information. Toutefois, Pr-Doc B se distingue par le choix de ne pas exploiter la recherche d'information *via* l'interrogation d'un moteur de recherche, et a préféré centrer sa formation sur la navigation à l'intérieur d'un site Internet, et la recherche d'information dans ce site. Un choix contesté d'ailleurs fortement par les élèves qui n'y ont pas vu matière à enrichir leurs pratiques informationnelles.
Le traitement de la problématique communicationnelle liée à l'usage d'Internet est nettement délaissé au profit de la problématique informationnelle : les réseaux sociaux ou autres outils du web 2.0 ne sont pas évoqués par les professionnels lors des formations.
C'est uniquement l'angle « danger » des usages d'Internet qui est pris en charge par deux professeurs documentalistes, de manière extrêmement différente toutefois : Pr-Doc B s'appuie sur un conte destiné aux enfants pour évoquer les risques liés aux usages du Net, tandis que Pr-Doc C propose aux élèves, à travers un quiz en ligne, d'évaluer leurs connaissances des usages d'Internet.

Lors des formations traitant d'Internet en tant qu'outil de recherche d'information, les professeurs documentalistes des collèges A et B déclinent une grammaire documentaire très stricte, dont la pertinence est parfois questionnée durant les séances-mêmes.

Il s'agit vraisemblablement pour ces professionnels de donner une stabilité à un objet qui n'en a pas vraiment, et de construire cet objet info-documentaire selon les mêmes modalités que les autres objets, plus traditionnels (l'on peut penser aux « clés d'accès » du livre documentaire, repère immuable pour les professionnels de l'Information-documentation, en opposition au caractère mouvant et hétérogène des interfaces web).
A partir de l'observation des séances de formation, l'on peut déceler la vision d'un modèle de pratique renvoyant à la conception d'une sorte de "pratique modèle" comme action à imiter. La pratique de l'élève apparaît comme assujettie à l'imitation d'un modèle de pratique fourni par le professeur documentaliste, modèle qui apparaît indiscutable... et indiscuté.

Cette grammaire documentaire se développe selon des règles fixées par les professionnels, et dans le cadre d'un travail complètement décontextualisé, à la manière des exercices de grammaire de langue française considérés à part de l'analyse compréhensive d'un texte.
Dès lors certains élèves ont noté qu'on leur avait demandé de « chercher pour chercher », ce qui n'a pas contribué à mobiliser leur attention sur le contenu de formation.

Des modalités pédagogiques coercitives

Face à cet objet info-documentaire qui leur semble difficile à maîtriser absolument, tentant de « garder prise » sur la situation d'enseignement-apprentissage, les professeurs documentalistes effectuent une planification extrêmement rigoureuse. Ils craignent à tout moment la déstabilisation de leur planification, et préfèrent renoncer à certains items de formation lorsque ceux-ci s'avèrent trop instables.
C'est ainsi que Pr-Doc B, par crainte des difficultés de cadrage prévisibles liées à la formulation sur moteur de recherche, engendrant des résultats mouvants, préfère travailler avec les élèves sur la recherche d'information à l'intérieur d'un site sélectionné par ses soins. De même, confrontée à une différence de résultats obtenus par des élèves ayant effectué la même requête *via* le même moteur de recherche, Pr-Doc C a décidé de ne pas réitérer la même activité l'an prochain.

Cette planification repose aussi sur le recours à des outils de modélisation traditionnels, comme le cahier de cours et la fiche-outil, vus aussi comme des moyens d'affirmation du discours enseignant.

Il y a ici un décalage fort, une rupture entre l'attente exprimée en amont par les élèves, qui évoquent la notion de plaisir de la manipulation, du contact avec un outil familier, et le ressenti d'un schéma traditionnel de transmission pédagogique au moyen d'« artefacts scripturaires de la culture écrite » (Tardif, Mukamurera, 1999), qui donne un ton austère à la situation d'enseignement-apprentissage mise en place.

Une telle planification assortie d'une grammaire documentaire démontrée conduit à une modification réelle des interactions pédagogiques enseignant-enseignés lors des formations à Internet.

Les échanges enseignant-enseignés apparaissent limités, régis exclusivement par les professionnels qui sollicitent majoritairement les élèves pour entériner des propositions émanant de leur part. Les séances observées sont une multiplication d'« épisodes inducteurs » (Altet, 1994), où le sens est construit de manière magistrale, et rarement co-construit. Cette absence d'implication de l'apprenant dans la construction du sens a des effets incontestables sur la réception du discours enseignant.

Des influences contrastées

Les influences des formations observées sur les représentations et pratiques déclarées des collégiens interrogés sont difficilement mesurables, ne serait-ce que parce que notre analyse ne repose ici que sur du déclaratif, et aurait nécessité d'accompagner ces premiers éléments de réflexion par une plus longue phase d'observation. Toutefois le lien entre le regard porté par les élèves sur l'expertise du professionnel, les horizons d'attente formulés, et les influences de la formation (contenu didactique et modalités pédagogiques) est mis en lumière par notre étude. Les influences apparaissent extrêmement contrastées selon l'établissement – et donc le cadre commun d'activité – considéré.

Au sein du collège B, peu nombreux sont les élèves du collège B interrogés qui déclarent avoir tiré profit de ces formations à Internet.

Si les trois quarts des élèves disent ne pas avoir « appris » d'éléments supplémentaires et ne pas avoir modifié leur manière de rechercher l'information sur Internet suite à ces cours, c'est essentiellement parce qu'ils n'ont pas perçu l'intention éducative de l'enseignante. Beaucoup disent ne pas se sentir « concernés » par le contenu des formations, notamment l'absence de pratique du moteur de recherche *Google*. Il y a décalage entre les besoins des élèves (questionnements nombreux sur l'inadéquation entre les requêtes posées et les résultats proposés par le moteur de recherche *Google*) et les apports dispensés lors des formations.
Après les formations à Internet, nous avons pu remarquer que bon nombre d'élèves confondent le logiciel *BCDI* et Internet, une conséquence directe de la planification exercée par la professeure documentaliste.
En outre, les choix didactiques et pédagogiques ont une influence sur l'imaginaire des élèves quant à l'expertise et aux conceptions de la professionnelle : *« Comme elle* [Pr-Doc B] *aime pas trop Internet, dire du mal de* Wikipédia*, ça l'arrange, mais elle peut pas dire du mal de* Google*, parce qu'il y a rien de mal à dire dessus, alors elle en parle pas... Elle voudrait pas être obligée d'en dire du bien ! »* (Léa, B : II, 68).

Au sein du collège A, 67% des élèves déclarent avoir tiré profit de ces formations à Internet, beaucoup mettant en avant la sensibilisation à la pratique des mots-clés, et affirmant avoir modifié leur manière de faire des recherches grâce aux cours dispensés par le professeur documentaliste.
Après les formations à Internet, nous avons toutefois pu remarquer que bon nombre d'élèves ne maîtrisent pas conceptuellement les notions d'Internet, de réseau, ou encore de moteur de recherche. L'imaginaire d'une recherche d'information « magique » sur Internet reste très prégnant, et a même été accentué – contre toute attente pour le professionnel – par la grammaire documentaire et la planification qui ont régi la séance.

Au sein du collège C, 86% des élèves interrogés déclarent avoir tiré profit de ces formations à Internet, ce qui est en rupture avec les avis exposés dans les autres établissements.
Les deux élèves qui n'ont pas ressenti l'utilité des formations sont deux élèves qui ont un sentiment d'expertise personnelle très fort. Si la formation a été sentie comme « utile » par les élèves, c'est en raison de son contenu directement lié à leurs besoins en matière de recherche d'information sur Internet. Les élèves sont particulièrement satisfaits d'avoir manipulé, sous

la houlette de la professeure documentaliste, le moteur de recherche *Google*, dont ils disent avoir mieux perçu le fonctionnement. Ils se sont aussi montrés très sensibles aux analyses des sites Internet, en ce que ces analyses contenaient de sensibilisation au statut de l'information sur Internet. Après les formations à Internet, nous avons pu remarquer que bon nombre d'élèves ont modifié leur discours sur l'outil de recherche numérique. Celui-ci apparait démythifié, et les élèves évoquent désormais leur responsabilité personnelle quant à une bonne issue d'une recherche menée sur Internet.

De manière générale, l'enseignement de la recherche d'information sur Internet donne lieu à des apprentissages essentiellement empiriques et méthodologiques. Les concepts liés à l'activité informationnelle sur Internet ne font pas l'objet d'une transposition didactique par les professeurs documentalistes.

Conclusion générale

Conclusion

Au terme de cette étude qui nous a conduite pendant quatre années à interroger des modèles scientifiques, des théories, des méthodologies de recherche, mais aussi à traiter des données recueillies selon un protocole personnellement établi, il convient d'insister sur la grande prudence avec laquelle nous souhaitons que soient considérés nos propos.

En effet, chaque médiation conditionne les pratiques. Dès lors, nous ne prétendons pas ici avoir fait état de manières de faire exhaustives et systématiques. Les pratiques observées sont socialement situées, et socialement déclarées également, déterminées par la dimension symbolique du lieu et des personnes circulant dans cet espace considéré. Les pratiques informationnelles étudiées ici nous semblent toutefois riches d'enseignement pour les chercheurs comme pour les praticiens.

Retour sur les hypothèses de recherche

Il est donc temps pour nous de porter ici un regard réflexif et analytique sur les hypothèses de recherche posées avant l'investigation de terrain, suite à nos explorations épistémologiques ayant pour cadre disciplinaire les Sciences de l'Information et de la Communication.[167] Nous n'entrerons pas dans le détail des résultats tel qu'exposé dans les synthèses des parties du développement de cette Thèse, mais tenterons de dégager, à travers la confrontation avec les hypothèses de recherche, les lignes-forces de cette étude.

Au départ de notre travail, nous avons avancé trois hypothèses générales, lesquelles étaient déclinées en sous-hypothèses. Chacune de ces hypothèses a été éprouvée de manière concrète lors de notre investigation de terrain, à travers notre prisme d'analyse. Toutes ces hypothèses nous ont permis de travailler la notion de pratique, et plus précisément de pratique

[167] Nous avons reporté les codes utilisés dans l'exposé des hypothèses de travail en Première Partie du présent mémoire, afin de permettre au lecteur d'effectuer un lien entre ces conjectures initiales et les affirmations au regard des résultats de la recherche.

informationnelle, dans sa dimension éminemment sociale (Gardiès, Fabre, Couzinet, 2010), confirmant une articulation entre un niveau logique collectif et un niveau logique individuel. Ces hypothèses ont également mis en lumière le lien fort entre pratique et imaginaire-représentation, qui interagissent et s'enrichissent de manière réciproque au sein d'une dynamique d'actions. Rappelons que nous avons effectué notre étude à l'aune d'une distinction opérée entre représentation, considérée au sein du champ didactique comme un savoir ordinaire en cours de modélisation, et imaginaire, vu comme le fondement de ces représentations, et révélateur du ressenti émotionnel de l'individu face à un objet, une situation, mais aussi à un groupe social (Giust-Desprairies, 2003).

Parmi les trois paradigmes de l'activité informationnelle identifiés, le paradigme système, le paradigme usager, et le paradigme *information use behavior* (Chaudiron, Ihadjadene, 2010), c'est sans conteste au sein de l'approche contextuelle (*information use behavior*) que nous inscrivons notre travail, envisageant l'ensemble des éléments qui influent sur la circulation de l'information entre individus ou groupe d'individus au sein d'un contexte précis.

En outre, au vu de notre objet de recherche, il apparaît véritablement qu'Internet est un « laboratoire social privilégié » (Chapron, Delamotte, 2010 : 289) pour observer et analyser les différents ressorts liés aux usages et pratiques de recherche et de traitement de l'information, et obliger à réexaminer les dispositifs de formation existants.

a) HA Une intention écologique

Faire preuve d'intention écologique, c'est pour nous reconnaître le rôle fondamental de l'environnement dans lequel le sujet instaure sa relation à l'outil de recherche numérique. 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. Nous soutenons que l'activité de recherche est une action située, dépendant fondamentalement des circonstances matérielles et sociales de son exercice (Suchman, 2007).

H A1 L'environnement dans lequel le sujet instaure sa relation à l'outil de recherche numérique prédispose à des attitudes, des conceptions, etc.

Dès le début de notre recherche, nous avons refusé de considérer les pratiques informationnelles des collégiens selon le cadre expert/novice, mais aussi selon un angle

formel voire institutionnel, portant un regard légitimant sur ces pratiques. Le terme « non formel » a ainsi été d'emblée privilégié pour désigner les pratiques déployées et développées par les individus en dehors des sphères d'apprentissages dites formelles, reconnaissant une légitimité à ces pratiques.

En effet, les pratiques informationnelles non formelles sont légitimes pour les élèves et professionnels interrogés, d'autant plus parce qu'elles font l'objet d'une légitimation sociale forte au sein de la sphère familiale, particulièrement pour les collégiens (H A1 a). La sphère non formelle structure ainsi le rapport à l'outil, et détermine l'appréhension de la recherche d'information sur Internet également dans le cadre scolaire. Par exemple, les élèves du collège B, habitués majoritairement à consulter Internet librement à domicile, étant souvent équipés personnellement d'un ordinateur dans leur chambre, considèrent de manière très critique l'activité de recherche d'information sur Internet telle qu'elle est permise au sein du CDI du collège ; au contraire, les élèves du collège C, majoritairement plus habitués à un accompagnement de leurs pratiques informationnelles sur Internet à la maison, semblent davantage comprendre les prescriptions liées à l'activité informationnelle sur Internet au sein du CDI de l'établissement (H A1 b, H A1 c).

Si cette sphère non formelle est le lieu de médiations familiales pour favoriser une appropriation de l'outil numérique, nous avons pu noter que la circulation d'expertise entre pairs est quant à elle inexistante en ce qui concerne la mutualisation des pratiques de recherche sur Internet. Nous avons pu expliquer cet état de fait par le jugement acerbe porté par les adolescents sur les pratiques informationnelles des uns et des autres ; le regard social est ainsi tellement prégnant que les échanges de connaissances et compétences sur la recherche d'information numérique n'ont pas lieu. Ce point est remarquable pour nous qui avions postulé, au départ de notre recherche, l'existence de médiations fortes entre pairs, justement par effet générationnel (H A1 d).

Si les pratiques informationnelles développées au sein de la sphère non formelle le sont dans un climat de confiance, et se caractérisent par une liberté importante dans l'usage des outils de recherche, les pratiques informationnelles déployées par les collégiens sur Internet font l'objet au CDI d'une nouvelle configuration. Les élèves sont amenés à modifier leur démarche ordinaire de recherche, en fonction des règles prescrites au sein du centre de ressources par le professionnel (H A1 f). Contrairement à ce que nous pensions, nous avons peu observé de tactiques de détournement ou de contournement de ces règles (H A1 e) : les collégiens mentionnent clairement l'existence de pratiques et/ou d'outils auxquels ils n'ont

pas à recourir au sein du CDI, alors qu'ils les utilisent à domicile (usage de l'encyclopédie *Wikipédia*, par exemple) (H A1 g).

H A2 La problématique de l'action située suppose que soit posé le sens de l'action d'enseignement mise en place.

La question du « coût subjectif » est centrale lorsque l'on considère l'appropriation d'un objet d'enseignement au sein d'une formation. Au vu de nos observations, ne prenant pas en compte le contexte social et familial des apprenants lors de la situation d'enseignement (H A2 a), les professeurs documentalistes exigent de la part des élèves une forte décentration. L'écart est parfois très important entre les besoins et buts formulés par l'élève à travers la formation dispensée et les objectifs du professionnel-prescripteur (H A2 d).
Malgré une volonté écologique des professeurs documentalistes, attachés à exploiter lors des formations à Internet des outils de recherche familiers aux élèves, ces derniers ont généralement perçu de manière partielle l'intention éducative des professionnels (H A2 c). Il faut dire que la place accordée à l'expression, par les élèves, de leurs besoins et pratiques non formelles lors des formations est réduite, notamment en raison d'une planification extrêmement rigoureuse de la part des enseignants (H A2 b). Les professionnels apparaissent repliés sur leurs perceptions. Dès lors, les concepts spontanés construits par les adolescents ne font pas l'objet d'une verbalisation lors des interactions avec l'enseignant (H A2 e).

b) HB Individus sociaux et acteurs de l'institution scolaire

H B1 Parce qu'il est un objet socialement partagé, Internet est porteur d'imaginaires communs et source de pratiques sociales convergentes. Une dichotomie s'opère entre les discours exprimés par les adolescents et adultes de notre étude, en tant qu'individus sociaux, influencés par les représentations et pratiques véhiculées dans la société, et les discours et pratiques observés chez ces mêmes individus, également élèves et enseignants, acteurs d'une institution scolaire qui leur confère un rôle situé.

Les élèves comme les professionnels déclarent avoir intégré Internet à leur quotidien, ou du moins à leur environnement informationnel familier. C'est ainsi que ces acteurs partagent l'utilisation d'outils de recherche socialement valorisés comme le moteur de recherche *Google*, qui leur procure une certaine satisfaction notamment par la facilité perçue de son utilisation (H b1 a).

Les discours des adolescents témoignent d'une centration sur la recherche du « bon mot-clé » pour mener de manière optimale leur recherche, convaincus que « le moteur de recherche fait le reste » (Simonnot, 2008b). Notons que cette illusion semble aussi active chez les professionnels qui centrent leurs formations sur le choix des mots-clés, tout aussi persuadés que de cette action dépend la réussite de la recherche engendrée. La "grammaire documentaire" mise en œuvre lors des formations à Internet est tout à fait révélatrice de cet état de fait (voir *infra*).

Notre étude a ainsi permis de déceler un conflit intra-personnel chez les professeurs documentalistes qui ont spontanément recours dans la sphère non formelle au moteur de recherche *Google*, et à Internet en général pour faire une recherche, et qui ont le sentiment de devoir développer d'autres pratiques chez les élèves, et tenir un discours prescriptif et strict sur l'outil de recherche numérique (Charaudeau, 2004) (H B1 b, H B1 c). Cette torsion accentue la dichotomie déjà repérée par Piette entre « l'Internet des Jeunes » et « l'Internet de l'école » (Piette, 2005) (H B1 d).

H B2 En tant qu'objet social et objet d'enseignement-apprentissage, Internet conduit à une reconfiguration des considérations et relations enseignant-enseignés.

La question du sentiment d'expertise personnelle et du regard porté sur l'expertise d'autrui est apparue centrale dans notre recherche, dans les discours des élèves comme des professionnels, en ce qu'elle détermine l'appréhension non seulement de l'activité de recherche d'information sur Internet, mais aussi des formations info-documentaires à Internet (H B2 a). C'est ainsi que nous avons pu démontrer l'opérationnalité de la théorie de l'auto-efficacité personnelle du psychologue canadien Albert Bandura (Bandura, 2007) pour qui veut étudier les pratiques informationnelles sur Internet.

Plus précisément, nous avons dressé une typologie de trois degrés d'expertise personnellement reconnue, à soi comme à autrui, en matière de recherche sur Internet : expertise affirmée, expertise nuancée, et non-expertise déclarée. Très majoritairement dominent les sentiments d'expertise personnelle affirmée ou nuancée, ce qui conduit les élèves à avoir fortement confiance dans leurs pratiques informationnelles sur Internet, mais également dans leur maîtrise du vocabulaire technique. Celui-ci se révèle pourtant souvent manipulé avec maladresse, par manque de connaissance approfondie et absence de conceptualisation (H B2 c). Ce jugement d'expertise circule tant entre pairs qu'entre élèves et professionnels. Ces derniers sont jugés experts par les élèves en matière de recherche

d'information sur support papier, mais les doutes des collégiens sont plus importants en ce qui concerne l'expertise du professionnel en matière de recherche sur Internet. Se distinguent toutefois nettement ici les élèves du collège C qui affirment l'expertise de leur professeure documentaliste en matière de recherche, tous supports confondus : un aspect fondamental si l'on en juge par leur manière d'appréhender la formation à Internet (expression d'horizons d'attente, et conviction que l'enseignante peut "apporter un plus") (H B2, b).

Il existe une relation forte entre le sentiment d'expertise personnelle en matière de recherche d'information sur Internet et l'image de soi (dépréciation de soi pour les élèves se déclarant non-experts, valorisation de soi pour les élèves s'estimant experts). L'affect prédomine dans les discours des uns et des autres pour caractériser les pratiques informationnelles sur Internet, et évaluer ces dernières : les élèves du collège B sont convaincus que leur professeure documentaliste a « peur » d'Internet, les collégiens évoquent le « plaisir » personnel ressenti lors des recherches sur Internet. Les propos des professionnels témoignent d'un jugement particulièrement sévère sur les pratiques de recherche des élèves, relativement agressifs (champ lexical de la guerre chez Pr-Doc B, champ lexical du désordre chez Pr-Doc A), à l'exception de Pr-Doc C qui tient un discours nuancé.

Une telle tension conduit les professeurs documentalistes à développer des modalités pédagogiques coercitives. En ce sens, nous parlons de reconfiguration des interactions enseignant-enseignés lors des formations à Internet. En effet, ayant assisté à des séances de formation mises en place par les professeurs documentalistes de notre étude à propos d'autres objets info-documentaires comme le classement des ouvrages, l'utilisation du dictionnaire ou encore la presse, nous avons remarqué une modification importante des relations enseignant-enseignés au cours des formations à Internet. La planification rigoureuse qui caractérise en amont ces formations, assortie à la "grammaire documentaire" dispensée et au cadrage pédagogique exercé, conduit les élèves à une prise de parole limitée et les professionnels à la multiplication d'« épisodes inducteurs » (Altet, 1994) durant les séances. S'ajoute à cela le recours à des outils de modélisation traditionnels, comme le cahier de cours ou la fiche d'instructions, qui ont pour fonction d'assoir le cadrage opéré par le professionnel et d'affirmer le discours enseignant, et comme conséquence de contrer les échanges spontanés éventuels entre enseignant et enseignés.

La vision des élèves est ainsi orientée, focalisée par le professeur documentaliste, en fonction de la matrice d'enseignement planifiée. Dès lors se pose la question des compétences

travaillées pour accéder à une autonomie et une opérationnalité pragmatique réelles (voir *infra*).

c) HC Interrelations imaginaires-pratiques

H C1 Les pratiques de recherche des élèves sur Internet et les pratiques formelles prescrites par les professeurs documentalistes sont étroitement liées à leurs imaginaires d'Internet, et du processus de recherche d'information numérique.

Les pratiques non formelles des élèves sur Internet témoignent d'une confiance quasi-absolue dans l'outil de recherche numérique. Nous avons particulièrement opéré une focale sur l'activité de formulation de la requête, riche d'enseignement à ce sujet (H C1 a), montrant à quel point une relation de connivence est vécue par les adolescents avec le moteur de recherche familier (H C1 b). Ces pratiques ont pu être observées, en ce qui concerne la formulation de requêtes, mais elles ont surtout été déclarées par les jeunes interrogés.

En effet, contrairement à ce que nous pensions au départ de notre recherche, les élèves ont peu la possibilité de déployer au CDI leurs « arts de faire » (Certeau, 2004). Le CDI apparaît comme un lieu d'influences formelles extrêmement réglementé à propos des usages et pratiques d'Internet. Les professeurs documentalistes y multiplient, consciemment ou non, les « garde-fous » qui limitent l'expression des pratiques informationnelles non formelles des élèves : inscription préalable sur un planning pour mener une recherche sur Internet, nécessité avant de recourir à Internet d'effectuer la recherche dans les documents sur support papier, passage obligatoire par *BCDI* pour accéder à Internet.

Cette démarche documentaire prescrite au CDI témoigne d'une hiérarchisation très forte des supports d'information par les professionnels. Une hiérarchisation qui n'est pas effectuée par la très grande majorité des élèves, qui ont même plutôt tendance à hiérarchiser dans le sens inverse les supports (en énonçant comme critère de hiérarchisation la notion de plaisir). (H C1 d). Cette démarche documentaire prescrite est aussi la conséquence des imaginaires développés par les professeurs documentalistes sur les pratiques informationnelles non formelles des élèves. Convaincus que les collégiens vont « se perdre » lors de leur recherche sur Internet et qu'ils manquent de « repères » pour effectuer une recherche optimale, les professionnels les détournent volontairement du support numérique (H C1 c). Les professeurs documentalistes de notre étude montrent un attachement important à leurs objets sociaux de référence (référentiel de compétences de la FADBEN et logiciel documentaire, tout

particulièrement) qui modélisent leurs pratiques de formation. Là encore, une forte dichotomie se fait jour entre l'imposition d'un outil professionnel érigé en référence de la recherche documentaire – le logiciel documentaire – qui appartient au monde scolaire des élèves uniquement, et la manière dont est appréhendé par les professeurs documentalistes Internet, objet social partagé par les élèves dans leur environnement quotidien, toutes sphères de familiarisation considérées.

C'est ainsi que les professionnels délimitent les contours d'un « monde scolaire », avec un fonctionnement dominant, des archétypes de figures, des règles et des modes de comportement appropriés (Guyot, Normand, 2004). Est développée la vision d'une « pratique modèle », imposée par l'enseignant, assujettissant celle de l'élève.

Pour ce faire, les professionnels déclinent lors des formations à Internet une véritable "grammaire documentaire", tentant de donner une stabilité à un objet qui n'en a pas, et de construire cet objet info-documentaire selon les modalités adoptées pour des objets plus "traditionnels" tels que le dictionnaire et le livre documentaire. La pertinence de cette grammaire est fortement discutable à nos yeux, non seulement au regard de ce qu'est véritablement l'activité de recherche d'information sur Internet en terme de processus, mais également parce qu'elle s'impose aux élèves sans que des "ponts" ne soient construits avec leurs pratiques informationnelles non formelles.

H C2 Les imaginaires que les professeurs documentalistes ont développés en ce qui concerne les pratiques informationnelles des élèves sur Internet structurent de manière déterminante la situation d'enseignement-apprentissage qu'ils mettent en place.

Notre étude met en exergue le lien entre le regard porté par les élèves sur l'expertise du professionnel, les horizons d'attente formulés, et les influences de la formation, que ce soit concernant le contenu didactique que les modalités pédagogiques, corroborant la thèse de Jean-Claude Sallaberry sur les liens fondamentaux entre pratiques et représentations (Sallaberry, 2005).

Les professeurs documentalistes, particulièrement Pr-Doc A et Pr-Doc B, ont une vision extrêmement négative des pratiques informationnelles des élèves, et ne se privent pas de s'adresser directement aux apprenants lors des formations pour le leur signifier (H C2 a). Ces représentations négatives les conduisent non seulement à appréhender de manière particulière la formation à Internet, anticipant des comportements jugés inadéquats de la part des élèves (H C2 c) mais aussi, comme nous l'avons précédemment signalé, à mettre en place des

séances d'enseignement-apprentissage très normatives (H C2 b). Le cadrage très fort qui caractérise les séances sur Internet résulte ainsi d'une peur, avouée par les professionnels, d'une déstabilisation de leur autorité et de leur expertise. C'est ainsi que Pr-Doc B renonce totalement à prendre en compte la problématique de la formulation de la recherche pour se centrer sur une navigation interne à un site déterminé en amont par ses soins. Il y a ici une forme de renoncement pédagogique.

Finalement les formations à Internet sont fortement marquées par une orientation méthodologique de la part des professionnels de l'Information-documentation, qui se soucient davantage de la "manière de faire" procédurale que de la compréhension conceptuelle de l'activité de recherche d'information sur Internet.

Tout comme Brigitte Simonnot, nous ne pouvons que déplorer que le travail sur la connaissance des sources d'information soit fortement négligé par les professionnels lors des formations aux moteurs de recherche, et plus généralement à la recherche d'information sur Internet. La chercheure en SIC remarque pourtant que c'est par une habitude à examiner les conditions de validité de l'information que l'utilisateur peut d'affranchir d'un outil dominant, évitant de lui conférer une confiance absolue, quelle que soit la satisfaction qu'il puisse sembler lui procurer (Simonnot, 2008b). C'est d'ailleurs peut-être parce que le contenu de la formation à Internet dispensée par Pr-Doc C intègre réellement des éléments propres à l'« équipement de survie de l'internaute en matière de compétences informationnelles » (Simonnot, 2008b : 25) que les élèves de cet établissement apparaissent les plus "bousculés" dans leurs imaginaires et dans leurs pratiques suite aux séances d'enseignement. Néanmoins, pour la très grande majorité des élèves de notre étude, tous établissements confondus, le "flou conceptuel" demeure prégnant après les formations. C'est que la question du « faire avec pour aller contre » (Giordan, Guichard, Huichard, 1997) est négligée par les professionnels observés, qui ne prennent pas le temps de faire émerger les représentations des apprenants lors des formations. Dès lors les strates de connaissances accumulées sont peu stabilisées et peu articulées.

Regard sur la méthodologie et le protocole de recherche

Pour recueillir les données nécessaires au traitement de notre problématique, nous avons opté pour une méthodologie qualitative. Celle-ci s'est imposée d'emblée par la complexité de notre objet de recherche et par la volonté de saisir la complexité des actions des

acteurs considérés (Paillé, Mucchielli, 2003). Pendant deux années scolaires consécutives, nous avons donc combiné entretiens semi-directifs auprès de 45 élèves de 6ème, à raison de deux entretiens par élève, et de trois professeurs documentalistes, à raison de quatre entretiens par professionnel, et observation distanciée, à la fois de situations de recherche sur Internet menées au CDI et des formations documentaires à Internet.

Nous avons déjà souligné, dans le Chapitre 3 de la Première Partie du présent travail, les limites de nos résultats, eu égard aux biais intrinsèques d'une recherche empirique (influence inévitable du chercheur, construction d'un terrain de recherche, notamment). Nous souhaitons ici, avec le recul lié à la prise de distance avec le terrain d'investigation, proposer un regard réflexif et analytique sur notre méthodologie et notre protocole de recherche.

a) L'impossible exemplarité des données

Tout d'abord, notre travail est éminemment qualitatif, concernant un échantillon d'élèves restreint, localisés géographiquement, et seulement trois établissements scolaires. La question de l'exemplarité de nos données ne se pose pas, et il n'a jamais été pour nous question de doter ces données d'un caractère de généralisation. Nous avons pleinement conscience d'avoir ici analysé des phénomènes situés, et ne prétendons pas les considérer au-delà de leurs territoires d'expression.

En outre, il nous semble que seule une étude longitudinale à plus grande échelle permettrait de véritablement pouvoir évaluer les influences de ces formations à Internet sur les représentations et pratiques des collégiens interrogés en matière de recherche sur Internet.

Qui plus est, la prudence s'impose devant la difficulté de dire l'action (Lahire, 1998), et la difficulté pour les acteurs interrogés, et particulièrement les élèves de 6ème, de s'auto-analyser, de verbaliser leurs pratiques et leurs imaginaires et représentations. Le langage constitue sans aucun doute un écueil de taille pour le recueil de données, il faut donc se garder de conclusion hâtive quant aux représentations et pratiques déclarées par les acteurs.

b) Proposition de remédiations

Après ces quatre années, nous avons le regret de ne pas avoir pu confronter nos données à un groupe d'acteurs autre où Internet aurait été enseigné autrement, notamment en dehors d'une hiérarchisation des supports. Lorsque la formation à Internet intervient non en

fin de parcours de formation mais au début, en partant du principe qu'il convient de s'appuyer sur les outils de recherche familiers aux élèves avant d'aborder des outils davantage éloignés de leur quotidien informationnel (livre documentaire, presse d'information...), comment les élèves appréhendent-ils la formation ? Ce renversement produit-il un changement dans leur jugement de l'expertise du professionnel de l'Information-documentation ? A-t-il pour effet de permettre davantage de liens avec les autres outils de recherche abordés ensuite ?... Plus encore, quelles sont les influences d'une formation axée non sur les outils de recherche, élaborés de manière distincte et progressive, mais sur les processus cognitifs et notions traversant l'utilisation de ces outils (étude des sources d'information de manière comparative, par exemple) ? ... A ces questions, nous ne sommes pas en mesure de proposer de réponse, au vu du protocole éprouvé.

Au-delà de ce "silence de données", que nous n'étions pas en mesure de combler lors de notre investigation de terrain, nous avons noté dans notre protocole une lacune dommageable. Soucieuse d'adopter une approche écologique pour étudier les pratiques informationnelles sur Internet, nous avons omis d'identifier beaucoup plus précisément que nous ne l'avons fait l'environnement informationnel des élèves au domicile : *i-pod*, *i-phone*, télévision... Cela nous aurait permis de réaliser une analyse écologique bien plus fine, et peut-être de mieux interpréter certains éléments recueillis.

c) Une perspective de recherche fructueuse

Notre volonté de prendre en compte « l'épaisseur sociale de la pratique en construction » (Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003) pour intégrer la question des contextes et saisir la complexité de ce qui est étudié a exigé de notre part un protocole combinant plusieurs méthodes de recueil de données. Une nécessité imposée aussi par la perspective interactionniste adoptée qui nous a permis de considérer simultanément les imaginaires, représentations et pratiques des deux types d'acteurs considérés au sein d'un même espace matériel et symbolique, focalisant ainsi sur l'activité d'information dans l'organisation (Guyot, Normand, 2004).

Nous nous sommes efforcée tout au long de notre investigation d'adopter le regard sur les pratiques préconisé par Michel de Certeau, considérant ces pratiques dans un ajustement permanent entre dimension stratégique et dimension tactique (Certeau, 2004), et surtout respectant l'inventivité de chacun investie dans ces pratiques intégrées au quotidien.

Par-dessus-tout, nous avons pris garde de ne pas faire de notre protocole un carcan, restant "ouverte" à notre terrain d'investigation. Ainsi nous avons considéré nos grilles d'entretiens et d'observations de manière évolutive, approfondissant de manière systématique les éléments de questionnement souhaités, ou avancés par les interrogés eux-mêmes, quitte à revenir sur ces éléments lors du second entretien lorsqu'ils n'avaient pas émergé pour certains interrogés au cours du premier échange.
Le choix de procéder à deux entretiens par élève, un avant la formation à Internet et un après cette formation, et surtout de poser des questions similaires lors des deux entretiens (par exemple, la question sur la définition d'Internet) a vraiment favorisé l'interrogation des représentations des élèves à propos de la recherche d'information sur Internet.

Apports de ce travail de recherche

Modestement nous espérons par ce travail de recherche avoir contribué à comprendre les pratiques informationnelles d'acteurs considérés ensemble au sein d'un même système, mais aussi, à partir de l'émergence de ces phénomènes observés, alimenter la réflexion sur l'éducation à l'information en milieu scolaire.

a) Une contribution aux recherches sur les pratiques informationnelles

L'analyse triadique des concepts imaginaire-représentation-pratique à laquelle nous nous sommes attelée dans cette étude démontre l'importance de la prise en compte des logiques sociales qui traversent l'appréhension d'un objet technique. Cette analyse systémique nous semble indispensable dans toute recherche confrontant des individus à un objet.
En ce sens, la transposition que nous avons effectuée du cadre socio-technique de Patrice Flichy pour considérer les modalités selon lesquelles les professionnels de l'Information-documentation faisaient d'Internet, objet socialement partagé, un objet d'enseignement-apprentissage apparaît opérationnelle (Flichy, 2001b). Il s'agit bien pour ces professionnels de configurer de manière totalement nouvelle un outil technique *a priori* diffusé à des fins communicationnelles et informationnelles hors de la sphère scolaire pour en faire un outil technique destiné à l'enseignement-apprentissage, et donc doté de caractéristiques formelles attendues. Cette considération nous a permis de penser les interactions entre les imaginaires et les pratiques des formateurs et des apprenants dans une perspective résolument dynamique.

Enfin, la prise en compte de la parole et de la pratique de chacun, loin d'un cadre expert-novice qui dégrade la parole et la pratique des uns pour imposer celles des autres, donne des informations riches au chercheur, mais aussi aux praticiens exerçant sur ces lieux investis par la recherche, quant aux potentialités d'évolution organisationnelle (Vacher, 2009). C'est ainsi que de nouvelles hypothèses se dégagent : parmi ces hypothèses, celle que la formation initiale des enseignants, et plus spécifiquement des professeurs documentalistes, et la modélisation de leurs pratiques de formation liée, doit faire l'objet d'une réflexion sur l'approche écologique des pratiques informationnelles, afin de permettre aux professionnels de l'éducation d'aborder de manière décomplexée et la moins légitimante possible ces dernières. Parmi ces hypothèses encore, celle que toutes formations consacrées aux pratiques informationnelles devraient débuter par un temps d'expression des pratiques spontanées en matière de recherche d'information, de manière à favoriser ensuite l'instauration de situations-problèmes et de temps de construction des concepts mobilisés lors de l'activité informationnelle. L'analyse des modes langagiers en circulation sociale, et des modes de désignation de ces objets, s'avère en outre nécessaire pour que des ponts puissent être construits entre les terminologies techniques, les termes appartenant au jargon professionnel, et les expressions socialisées.

b) Une contribution aux recherches sur l'éducation à l'information

S'inscrivant dans le domaine de la documentation scolaire, notre travail de thèse se propose de compléter les réflexions sur l'éducation à l'information, dans ses modalités pédagogiques et ses contenus didactiques. Un travail qui ne se limite à nos yeux pas à une démarche seulement scolaire : d'autres terrains et situations peuvent être analysés en ce sens, tels que les bibliothèques universitaires, ou encore les réseaux de lecture publique.

Au vu de nos observations, il nous paraît indispensable de penser, au sein d'une démarche compréhensive de l'activité informationnelle, l'enseignement d'une culture technique. Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de faire des élèves des experts de la technique Internet, mais d'être en mesure de comprendre. Comprendre les résultats de leurs recherches, autrement dit comprendre pourquoi ce sont ces résultats précis qui apparaissent, quelles procédures internes au fonctionnement programmé de la machine donnent lieu à tel ou tel résultat. C'est seulement en acquérant cette compréhension que les élèves pourront véritablement interpréter et traiter les résultats de leurs recherches.

Au-delà de cette culture technique fondamentale, nous sommes convaincue – et notre étude le démontre – qu'une attention aux concepts doit être portée de manière beaucoup plus importante lors des formations info-documentaires. Cela suppose de s'éloigner des formations méthodologiques, à visée procédurale, et d'avoir le temps nécessaire à l'expression des représentations des apprenants et à l'établissement de situations-problèmes pour favoriser une restructuration cognitive, intégrant les concepts visés.

Pour résumer les principes régissant selon lui une éducation à l'information optimale, Alexandre Serres propose un triptyque de formation : « réaliser, réfléchir, résister ». « Réaliser » consiste en une formation technique, procédurale aux outils numériques, mais en se gardant bien d'en donner une vision réductrice. « Réfléchir » est possible grâce à une formation théorique apportant des clés de compréhension des outils, et des connaissances sur l'information. Quant à « Résister », il implique une distance critique : avoir conscience des limites et des effets des outils d'information, lutter contre les mythes liés à l'information numérique (Serres, 2006). En d'autres termes, pour Françoise Chapron et Éric Delamotte, posant la distinction comme fondement de toute culture, de tout savoir, de tout apprentissage, il s'agit de « voir clair » (Chapron, Delamotte, 2010).

Précisément, en tirant les enseignements des pratiques de formation observées lors de notre investigation, il convient selon nous que les professeurs documentalistes admettent avant toute chose que la recherche d'information sur Internet comporte une part d'imprévu déterminante. L'enjeu premier est donc de former les esprits à cette dimension de l'imprévu, de l'inattendu, de l'imprévisible, non comme un élément susceptible d'être dangereux ou comme un élément négatif caractérisant de manière péjorative l'outil, mais simplement comme un élément intrinsèque à l'utilisation d'Internet, déstabilisant, mais incontournable pour tout chercheur d'information. C'est la notion de prise de risque dans l'activité d'information, et donc de nécessité d'un regard critique permanent, qui est finalement prise en charge dans ce cas.

Plus largement, notre travail de doctorat prend part aux réflexions sur la translittératie. Néanmoins, le chantier de l'éducation à la translittératie s'ouvre seulement ; un chantier définitionnel, d'une part, une construction intellectuelle d'autre part, sont indispensables pour favoriser « une montée en compréhension » (Moeglin, 2008) et penser concrètement l'articulation entre les approches info-documentaires, informatiques et médiatiques de l'information, et de l'objet d'enseignement Internet.

Notre approche dans ce cadre répond à la volonté d'élargir la littératie aux logiques sociales. Certes, la centration sur la démarche de recherche, liée au développement d'un esprit critique, est importante, mais il ne faut pas non plus négliger, comme cela est souvent le cas encore, la dimension des relations sociales (identification des contextes de production, cerner les intentions de communication qui sont à l'origine d'un document, voir en quoi un document relève d'un modèle culturel, etc.).

Perspectives de recherche

Pour conclure ce présent mémoire – mais pas notre travail de recherche qui est amené selon nos désirs à se poursuivre –, nous aimerions faire état au lecteur de perspectives de recherche, liées à notre étude et nées de celle-ci.

a) Rapprocher les professionnels de l'Information-documentation des pratiques non formelles des élèves

Si nous avons souhaité à travers cette recherche "donner à voir" certaines pratiques informationnelles non formelles des collégiens, c'est parce que nous avons la conviction que ces pratiques ne peuvent être ignorées plus longtemps, sous peine de créer une dichotomie de plus en plus grande entre les pratiques non formelles et les pratiques de formation. Pour autant l'objectif n'est pas d'incorporer les pratiques non formelles dans le processus d'enseignement-apprentissage mais de les y intégrer, d'en tenir compte pour les rendre verbalisables et conscientes, et les enrichir.

Certes, les formations info-documentaires dépeintes dans ce travail, et les impressions laissées par l'évaluation de ces formations sur les représentations et pratiques informationnelles des élèves de 6ème, semblent relativement négatives quant au regard porté sur l'action des professeurs documentalistes observés.

Néanmoins cette recherche ne conduit pas à interroger l'existence des professionnels de l'Information-Documentation en milieu scolaire, mais à interroger leurs pratiques et les modalités selon lesquelles ils peuvent mener une éducation à l'information plus efficiente et opératoire. Contrairement à ce que beaucoup de professeurs documentalistes semblent penser lorsqu'est envisagée la formation à la recherche d'information sur Internet, les professionnels ont toute leur place dans cette activité. La nécessité d'une médiation par les professionnels

installe leur rôle d'experts, chargés de faire sens, de créer du lien, de mettre en place des situations de groupe qui permettent de faire du lien. Le rôle du formateur est d'assister l'apprenant dans « la détection et l'utilisation des propriétés de son environnement animé et inanimé, et de leur fonctionnement dans un milieu culturel particulier » (Bril, 2002 : 256). La construction d'affordances – au sens de connaissance de ce que le contexte offre comme potentialités d'action – dépend fondamentalement de la manière dont le professionnel va éduquer la capacité d'attention de l'élève.

b) Construire Internet comme objet d'enseignement-apprentissage

Notre réflexion n'est guère achevée à ce sujet. Bien au contraire, il nous semble que ce travail de doctorat n'a été qu'une introduction pour nous à une réflexion que nous souhaitons prolonger désormais avec de nouvelles interrogations épistémologiques, de nouveaux terrains d'investigation.

Notre investigation a mis en lumière le caractère irrémédiablement lacunaire d'une formation info-documentaire à Internet, qui occulte *de facto* un grand nombre de besoins de formation énoncés par les élèves et relatifs aux pratiques médiatiques et informatiques liées à l'outil numérique. Dès lors il convient de penser l'interdisciplinarité pour reconfigurer cet objet socialement partagé de manière pertinente et ouverte, ouverte au doute, ouverte à l'évolution intrinsèque à cet outil technique. Parce que son utilisation convoque simultanément pratiques documentaires, pratiques médiatiques et pratiques informatiques, ce qu'Alexandre Serres nomme « des hybrides informationnels » (Serres, 2010 : 76), Internet questionne avec force les champs d'intervention des "éducations à", et par conséquent interroge l'autonomie épistémique du champ "culture de l'information".

A nos yeux, le travail, très largement répandu, sur les compétences est un travail restrictif. Nous souhaitons tenter de travailler les situations pédagogiques à mettre en place pour conquérir une autonomie, c'est-à-dire une capacité à apprendre par soi-même d'un environnement, à s'adapter à cet environnement (Liquète, Maury, 2007). Notre objectif n'est donc pas de travailler sur les compétences et leurs définitions (un outillage déjà très important existe en la matière, et il y a risque de créer un référentiel de plus), mais de réfléchir à des situations pédagogiques autonomisantes, d'appeler à réfléchir à des situations favorisant une convergence entre des territoires de pratiques. Car « former à l'information aujourd'hui, c'est habituer à ne pas adhérer à une vision positiviste qui ferait correspondre à chaque besoin une

réponse toute prête. C'est aussi faire réfléchir à la démarche – qui ne doit pas être confondue avec la procédure – pour éviter de se focaliser uniquement sur le résultat » (Simonnot, 2008b : 36).

Finalement, nous avons écrit cette thèse pour attirer l'attention de la communauté scientifique sur la problématique de l'appréhension de la recherche d'information sur Internet par deux types d'acteurs, trop souvent distingués lors d'études empiriques, et donner des clés de compréhension des phénomènes observés. Nous souhaiterions désormais prolonger ce travail en établissant un protocole de recherche pour une recherche-action afin de faire émerger des clés d'action. Plus que tout nous nous gardons bien d'une vision déterministe qui consisterait à croire que donner des clés de compréhension d'un phénomène en le cernant et en identifiant des causes suffit à agir en conséquence. Il n'en reste pas moins que ces clés de compréhension constituent sans aucun doute la base de l'action.

Bibliographie

Bibliographie de référence

Nous souhaitons ici mettre en exergue des thèses dont la rencontre a constitué des moments-clés pour notre recherche, des temps forts pour notre réflexion scientifique.

BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette (2006). *Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ?*. Communication au colloque CIVIIC « Histoire et savoirs », Rouen, mai 2006.

Ce texte symbolise pour nous la liaison intellectuelle entre notre cadre de recherche adopté en MASTER 2 et ce projet de recherche de Doctorat. Dans cette communication, la directrice de l'ERTÉ Culture informationnelle et curriculum documentaire pointe la forte dichotomie entre les pratiques informelles et les pratiques prescrites dans l'enseignement, tout en mentionnant que ces dernières sont aussi mal définies. C'est à partir de cette réflexion que nous avons peu à peu eu le souci de prendre en compte, au sein d'un même système, ces deux types de pratiques, et de mesurer leur compatibilité et les conditions de leurs interactions.

BRIL, Blandine (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, n°35, p.251-268.

Découverte à la fin de mon parcours d'écriture, la distinction conceptuelle effectuée par l'auteure dans cet article entre l'espace d'actions libres et l'espace d'actions encouragées a fait d'emblée écho à ma volonté de distinguer le cadre d'actions où se déploient les pratiques non formelles, et celui qui est construit "par intention", où les pratiques formelles sont prescrites.

CERTEAU, Michel de (2004). *L'invention du quotidien. 1 : Arts de faire*. 2ème édition. Paris : Gallimard, 349p. (Folio Essais).

Ouvrage de référence pour tout chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication ayant une approche sociale du processus de recherche d'information, *L'invention du quotidien* nous a permis de saisir au départ de notre recherche toute la complexité des pratiques ordinaires, mais aussi d'attirer notre attention sur leur richesse. Nous avons été très sensible à l'idée développée par Certeau d'une pratique située, dépendant d'un contexte au sein duquel l'acteur doit faire preuve d'intelligence tactique ou stratégique.

DENECKER, Claire (2003). *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. 2e édition. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 196 p.

La lecture de cet ouvrage a enrichi de manière conséquente nos connaissances en matière de psychologie cognitive, et nous a particulièrement conduite à envisager les objets sociaux de référence structurants pour les professionnels de l'information. En interrogeant la formation des usagers dans une bibliothèque à travers l'analyse du fonctionnement cognitif de l'utilisateur, Claire Denecker propose une démarche originale qui nous semble proche – dans une certaine mesure – de la nôtre.

FLICHY, Patrice (2001a). *L'Imaginaire d'Internet*. Paris : La Découverte, 272p. (Sciences et société).

Nécessairement, en proposant de questionner les imaginaires et utopies qui ont participé à la diffusion d'Internet dans nos sociétés, de la genèse aux années 1990, le discours du sociologue nous touche. Nous accordons une grande importance à l'imaginaire de la technique dans notre recherche, et nous avons vu la possibilité de transférer le cadre socio-technique de Flichy au sein de notre travail. Ainsi avons-nous effectué un parallèle entre l'imaginaire développé par les concepteurs de l'outil technique en amont de sa conception, et l'imaginaire développé par les professeurs documentalistes tentant de configurer l'outil technique en un outil destiné à l'enseignement-apprentissage.

GIORDAN, André, VECCHI, Gérard de (1990). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. 2ème édition. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 212 p. (Actualités pédagogiques et psychologiques).

La lecture de cet ouvrage nous a donné des clés de compréhension des mécanismes qui aident ou entravent le processus d'apprentissage. Centré sur les représentations erronées développées au sein de l'enseignement scientifique, cet ouvrage propose néanmoins des pistes de réflexion complètement transposables au domaine de la recherche d'information, et plus généralement de l'éducation : modèles explicatifs sur tout objet d'étude élaboré par l'apprenant avant même l'acte d'enseignement, nécessité de la prise en compte dans l'enseignement-apprentissage des représentations initiales des apprenants, modèle d'apprentissage allostérique.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : Érès, 245p. (Sociologie clinique).

La notion d'imaginaire collectif telle qu'envisagée par cette psychologue clinicienne a enrichi notre définition conceptuelle de l'imaginaire, nous permettant de penser l'imbrication entre les logiques individuelles et les logiques collectives. C'est l'insistance sur la force liante de l'imaginaire, assurant une cohérence entre les projets et les volontés d'agir du groupe, qui fait pour nous l'intérêt de cette thèse. L'imaginaire collectif naît ainsi de la nécessité pour se sentir membre d'un groupe d'avoir en partage des composants, liant le groupe social, et conférant parallèlement à chacun une existence au sein du groupe.

JEANNERET, Yves, SOUCHIER, Emmanuel, LE MAREC, Joëlle (2003). *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : BPI, 349p. (Études et recherches).

Présentant différentes recherches liées à des investigations menées sur des terrains divers (pratiques de travail dans une bibliothèque en cours d'aménagement, corpus de textes sur les OGM, échanges de courriers électroniques entre étudiants, ou encore réseau de sites Internet reliés à la Bibliothèque Nationale de France), cet ouvrage collectif a posé au départ de notre recherche un certain nombre de convictions : considérer les modalités selon lesquelles la circulation de l'information s'opère au sein d'un espace identifié, comprendre le lien

déterminant entre l'usage d'une technologie et le cadre d'usage institutionnel proposé, étudier les logiques communicationnelles à l'œuvre dans la constitution des usages et pratiques.

LAHIRE, Bernard (1998). « Logiques pratiques : le "faire" et le "dire sur le faire". *Recherche et Formation*, n°27, p.15-28.

Cet article a été essentiel pour notre réflexion sur notre méthodologie, nous prévenant contre les difficultés ressenties par l'acteur pour « dire l'action ». La théorie de l'action développée par le sociologue enjoint à penser dans le fonctionnement du monde social la distorsion importante entre ce que les acteurs font et savent, et ce qu'ils disent faire et savoir. Une réflexion qui a trouvé un écho réel dans notre travail. L'auteur ne manque pas d'interroger également la place des pratiques et des savoirs dans le cours de l'action, et les contraintes qui pèsent sur l'explicitation des pratiques.

LE MAREC, Joëlle (2002b). Situation de communication dans la pratique de recherche : du terrain aux composites. *Études de Communication*, n°25, p.15-40.

Plus abordable pour la doctorante que nous sommes que l'Habilitation à Diriger des Recherches dont ce texte est tiré, cet article de Joëlle Le Marec a provoqué en nous un grand nombre de réflexions et d'interrogations. Des réflexions sur le recul à prendre vis-à-vis du protocole de recherche, devant avoir conscience que la délimitation du regard, nécessaire lors d'une recherche, impacte inévitablement sur le terrain et l'objet choisis pour étude. Des interrogations quant à notre positionnement au sein du terrain investi et vis-à-vis des interrogés, et sur les « biais » de notre recherche, tout en se départant d'un imaginaire, très ancré chez les chercheurs, de vouloir atteindre une certaine vérité du social et de la communication. En outre, la pensée de Joëlle Le Marec nous a conduite à nous interroger sur les processus communicationnels ancrés dans des situations et des logiques sociales.

QUÉRÉ, Louis (1998). La cognition comme action incarnée. In BORZEIX, Anni, BOUVIER, Alban, PHARO, Patrick (coord.). *Sociologie et connaissance : nouvelles approches cognitives*. Paris : CNRS, p. 143-164 (CNRS Sociologie).

Cet article nous a amenée à questionner la définition de l'action selon les théories de la sociologie de l'action. Nous avons été particulièrement attentive à l'idée selon laquelle la cognition renvoie avant tout à des dispositions à agir, et que les pratiques sont orientées vers une finalité et ont une temporalité. Dès lors, l'auteur pose que pour agir efficacement, un individu doit être en mesure de sélectionner et d'analyser les conditions de son action, ce qui soulève pour nous les problématiques de la verbalisation et de l'explicitation de l'action, ainsi que le rapport entre l'intention d'agir et l'effectuation de l'action.

RICOEUR, Paul (1997). *L'Idéologie et l'Utopie*. Paris : Seuil, 411p. (La couleur des idées).

Cet ouvrage fondateur de la philosophie est aussi pour nous une référence pour notre cadre conceptuel. Sensible à la vision éminemment positive développée par Ricœur sur l'imaginaire, vu comme une redescription de la réalité, nous avons été convaincue par sa thèse sur le pouvoir de l'imaginaire rendant l'action possible et

intelligible. Qui plus est, la distinction ricoeurienne entre l'idéologie et l'utopie, deux pans constitutifs de l'imaginaire, permet de penser l'action en contexte, entre légitimation et intégration au sein de la communauté et contestation de ce qui est socialement.

SALLABERRY, Jean-Claude (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan, 201p. (Cognition & Formation).

Cet ouvrage a marqué notre parcours de recherche par l'étude précise qu'il offre des phénomènes de la cognition envisagés à travers l'articulation individuel-collectif. Jean-Claude Sallaberry nous propose ici une définition de la notion de représentation, combinant processus et produit. Nous avons souscrit à sa vision de la représentation comme « moment de la pensée » (p.77), permettant à l'apprenant de penser un objet. Ce sont également les interactions entre les représentations des apprenants et celles des formateurs lors de l'acte d'enseignement-apprentissage qui retiennent l'attention de ce spécialiste de la cognition, et partant qui ont retenu la nôtre pour notre recherche. Les réflexions de Jean-Claude Sallaberry sur l'impact déterminant des conceptions du formateur à propos des contenus d'enseignement, mais aussi de la situation relationnelle qu'il est amené à vivre, ont constitué des lignes-forces pour notre projet de recherche.

SIMONNOT, Brigitte (2008b). Être usager de l'information en ligne nécessite-t-il de nouvelles compétences documentaires ?. In DINET, Jérôme (dir.). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21ème siècle*. Paris : Hermès Lavoisier, p.21-39.

Les réflexions engagées par Brigitte Simonnot dans cette contribution rejoignent complètement nos préoccupations de recherche. En ce sens, ce texte est un texte-clé à nos yeux. Il soulève la problématique de l'extrême simplicité apparente de l'utilisation des moteurs de recherche, pointant les enjeux économiques et politiques que recèle une telle démarche de la part des concepteurs. À partir d'une étude menée auprès d'étudiants, l'auteure fait état de résultats extrêmement proches des nôtres, portant sur une population différente, ce qui témoigne d'un fait social à part entière. Nous sommes très sensible au discours de l'auteure sur les enjeux actuels d'une formation à l'information, engageant les utilisateurs à décliner une vision positiviste de la recherche d'information pour adopter une posture critique et métacognitive.

ABCD (1996). Manifeste : Pour une culture de l'information. *Documentaliste-Science de l'information*, vol. 22, n°04-05, p. 22-23.

ABRIC, Jean-Claude (2001a). Les représentations sociales : aspects théoriques. In ABRIC, Jean-Claude (dir.). *Pratiques sociales et représentations*. 3ème édition. Paris : PUF, p.11-36 (Psychologie sociale).

ABRIC, Jean-Claude (2001b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In ABRIC, Jean-Claude (dir.). *Pratiques sociales et représentations*. 3ème édition. Paris : PUF, p.59-82 (Psychologie sociale).

AILLERIE, Karine (2008). Les pratiques de recherche d'information informelles des jeunes sur Internet : communication au colloque international de l'ERTÉ, Lille [en ligne]. *ArchiveSIC*. [réf. du 07/11/2009]. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/41/81/PDF/aillerie-05-CICI2.pdf

ALTET, Marguerite (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?. *Revue Française de Pédagogie*, n°107, avril-mai-juin, p.123-139.

ANADON, Marta (2006). La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents [en ligne]. *Recherches qualitatives*, vol.26, n°6, p.05-31. [réf. du 09/07/2008]. Disponible sur : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/anadon.pdf

ARBORIO, Anne-Marie, FOURNIER, Pierre (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan, 127p. (128).

ARISTOTE (2004). *Éthique à Nicomaque*. Paris : Garnier-Flammarion, 560p. (GF).

BACHELARD, Gaston (1989). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. 14ème édition. Paris : Vrin, 255p. (Bibliothèque des textes philosophiques).

BANDURA, Albert (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. 2ème édition. Bruxelles : De Boeck, 859p. (Ouvertures psychologiques).

BANTIGNY, Ludivine (2008). Les deux écoles. Culture scolaire, culture des jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980. *Revue Française de Pédagogie*, n°163, p.15-25.

BARON, Georges-Louis, BRUILLARD, Éric (2001). Une didactique de l'informatique ? *Revue Française de Pédagogie*, n°135, p.163-172.

BARRÈRE, Anne, SEMBEL, Nicolas (2005). *Sociologie de l'éducation*. 2ème édition. Paris : Nathan, 127p. (Éducation en Poche).

BARTH, Britt-Mari (2002). *Le savoir en construction*. 2ème édition. Paris : Retz, 209p. (Forum Éducation-Culture).

BATTELLE, John (2006). *La révolution Google*. Paris : Eyrolles, 279p. (Accès libre).

BAUSCH, Luca, PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly, SCHÜRCH, Dieter (2007). Situation d'entretien : essayer de faire parler autrui sur ses pratiques et … découvrir sa propre pratique d'intervieweur. In PLAZAOLA GIGER, Itzian, STROUMZA, Kim (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité : problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck Université, p.137-159 (Perspectives en éducation et formation).

BECKER, Howard S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte, 352p. (Grands repères).

BÉGUIN, Annette (1996). Didactique ou pédagogie documentaire. *L'école des Lettres collège*, n°12 spécial, p.49-64.

BEILLEROT, Jacky (2003). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? [en ligne]. *Les Cahiers Pédagogiques*. Septembre 2003 [réf. du 08/04/2006]. Disponible sur : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=143

BÉLISLE, Claire (2004). Nouveaux médias et nouvelles pratiques professionnelles [en ligne]. *European Media Culture*. 07 Juin 2004. 09p. [réf. du 05/08.2010]. Disponible sur : http://www.europeanmediaculture.org/fileadmin/bibliothek/francais/belisle_nouveauxmedias/belisle_nouveauxmedias.pdf

BERNHARD, Paulette (1998). Apprendre à "maîtriser" l'information : des habiletés indispensables dans une "société du savoir" [en ligne]. *Éducation et Francophonie*, volume 26, n°1, automne-hiver 1998 [réf. du 18/12/2007].Disponible sur : http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html

BÉVORT, Évelyne, BREDA, Isabelle (2001). *Les Jeunes et Internet : représentations, usages et appropriations*. Paris : CLEMI, 160p. (La Recherche au CLEMI).

BÉVORT, Évelyne, BREDA, Isabelle, HULIN, Adeline (2005). Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une recherche européenne en éducation aux médias. État des lieux en France, juin 2005 [en ligne]. *Clémi-Médiappro*. Juin 2005. 12p. [réf. du 05/12/2007]. Disponible sur : http:// http://www.clemi.org/international/mediappro/Mediappro-France_etatdeslieux.pdf

Big Six Associates (2001). Big 6 Skills : Information literacy for the information age [en ligne]. *Big Six Associates*. [réf. du 28/11/2007]. Disponible sur : http://big6.com

BIGOT, Régis, CROUTTE, Patricia (2007). *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : Rapport réalisé à la demande du CGTI et de l'ARCEP*. Paris : CREDOC, décembre 2007, 210p. Disponible sur http://www.art-telecom.fr/uploads/tx_gspublication/etude-credoc-2007.pdf

BIGOT, Régis, CROUTTE, Patricia (2009). La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française [en ligne]. *ARCEP-CREDOC*. Novembre 2009. 220p. [réf. du 28/02/2010]. Disponible sur : http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/etude-credoc-2009-111209.pdf

BOUBÉE, Nicole (2007). *Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication sous la direction de Viviane Couzinet et André Tricot. Université Toulouse II, 2007. 334p.

BOUBÉE, Nicole, TRICOT, André (2010). *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 283p. (Papiers).

BOUCHARD, Robert (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique [en ligne]. *INRP*. Novembre 1998. 16p. [réf. du 16/07/2010]. Disponible sur : http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf

BOUGNOUX, Daniel (2001). *Introduction aux sciences de la communication*. 2ème édition. Paris : La Découverte, 125p. (Repères).

BOURDIEU, Pierre (1994). *Le sens pratique*. 2ème édition. Paris : Éditions de Minuit, 475p. (Le sens commun).

BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loïc (1992). *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil, 267p. (Libre examen).

BRETON, Philippe (1996). Faut-il appliquer le principe de laïcité à Internet ? Bref plaidoyer pour une séparation de l'idéologie et du technique [en ligne]. *Terminal : Technologie de l'Information, Culture et Société*. Automne 1996. [réf. du 26/12/2005]. Disponible sur : http://www.terminal.sgdg.org/no_speciaux/71_72/breton.html

BRETON, Philippe (1997). *L'Utopie de la Communication*. Paris : La Découverte, 171p. (Essais).

BRETON, Philippe (2000). *Le culte de l'Internet : une menace pour le lien social ?*. Paris : La Découverte, 124p. (Sur le vif).

BROSSARD, Michel (2002). Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. In BROSSARD, Michel, FIJALKOW, Jacques (dir.). *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 37-50 (Études sur l'éducation).

BROSSARD, Michel (2004). *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 255 p. (Éducation et didactiques).

BROUGÈRE, Gilles (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue Française de Pédagogie*, n°160, p. 05-12.

CARBONNEL, Charles-Olivier (1995). Problématisation et questionnement en histoire. In MUCCHIELLI, Alex (dir.) (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. 3ème édition. Paris : Armand Colin, p. 167-170.

CARUGATI, Felice, MUGNY, Gabriel (1981). La théorie du conflit socio-cognitif. In MUGNY, Gabriel (dir.). *Psychologie sociale du développement cognitif*. 2ème édition. Berne : Peter Lang, p. 57-70 (Exploration).

CHAPRON, Françoise (2003). *Les CDI des Lycées et Collèges*. 3ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, 245p. (Éducation et Formation).

CHAPRON, Françoise (2006). Culture et maîtrise de l'information [en ligne]. *Urfist Info*. 09 mai 2006. [réf. Du 10/02/2008]. Disponible sur : http://urfistinfo.blogs.com/urfist_info/2006/05/culture_et_maitr.html

CHAPRON, Françoise, DELAMOTTE, Éric (2010). Culture(s) informationnelle(s) et/ou culture de l'information : des pratiques à la formation. In CHAPRON, Françoise, DELAMOTTE, Éric (dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, p.289-300 (Papiers).

CHARAUDEAU, Patrick (2004). Tiers, où es-tu ? à propos du tiers du discours. In CHARAUDEAU, Patrick, MONTES, Rosa (dir.). *La voix cachée du tiers : des non-dits dans le discours*. Paris : L'Harmattan, p. 20-41 (Sociolinguistique).

CHARLOT, Bernard (1995). *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF, 247p. (Pédagogies).

CHATEL, Élisabeth (2001). L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension. In BAUDOUIN, Jean-Michel, FRIEDRICH, Janette. *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : de Boeck, p. 179-201 (Raisons éducatives).

CHAUDIRON, Stéphane, IHADJADENE, Madjid (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, n°35, p.13-29.

CHOMBART DE LAUWE, Marie-Josée, FEUERHAHN, Nelly (1997). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*. 5ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, p. 340-360 (Sociologie d'aujourd'hui).

CICUREL, Francine (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?. In PLAZAOLA GIGER, Itzian, STROUMZA, Kim (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité : problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 15-36 (Perspectives en éducation et formation).

CIEM (2007). Que pensent les parents des logiciels de contrôle parental ? : éléments de synthèse de l'étude [en ligne]. *CIEM*. 25 septembre 2007. 2p. [réf. du 26/02/2010]. Disponible sur : http://www.collectifciem.org/IMG/pdf/synthese_etude_CIEM.pdf

CLOT, Yves (1998). *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte, 274p. (La Découverte Poche).

COLL, César (2002). La construction de la connaissance à l'école : conditions et limites d'une intégration théorique. In BROSSARD, Michel, FIJALKOW, Jacques (dir.). *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p.17-26 (Études sur l'éducation).

CONEIN, Bernard (1997). L'action située avec les objets : un autre visage de l'action située ?. In CONEIN, Bernard, THÉVENOT, Laurent (dir.). *Cognition et information en société*. Paris : EHESS, p. 25-45.

CORDIER, Anne (2009). Les professeurs documentalistes et Internet : je t'aime, moi non plus. *Inter CDI*, n°spécial 220, juillet-août 2009, p.52-55.

CORDIER, Anne (2010). Former les usagers du second degré : émergence de problématiques nouvelles. *Les Cahiers d'Esquisse*, n°1, janvier 2010, p. 11-26.

CORDIER, Anne (2011). Formaliser l'activité de recherche d'information : les modèles et modélisations à l'épreuve des pratiques effectives. Communication au colloque international MUSSI, Toulouse, 17 juin 2011.

COTTE, Dominique (2004). Le concept de « document numérique ». *Communication & Langages*, n°140, p.31-41.

COUZINET, Viviane (2008). De l'usager à l'initié : vers une culture informationnelle partagée. In *Éducation à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ?*. Actes des Rencontres Toulouse ÉducAgro'08. Toulouse : Cépaduès Éditions, p.169-189.

DE KETELE, Jean-Marie, ROEGIERS, Xavier (1993). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. 2ème édition. Bruxelles : De Boeck Université, 226p. (Pédagogies en développement).

DE PAOLIS, Paola, MUGNY, Gabriel (1981). Régulations relationnelles et sociocognitives du conflit cognitif et marquage social. In MUGNY, Gabriel (dir.). *Psychologie sociale du développement cognitif*. 2ème édition. Berne : Peter Lang, p.92-108 (Exploration).

DE SMEDT, Thierry (2011). *La différence des trois "éducations à" produit-elle des différences de compétences pour les élèves ?*. Communication au Séminaire Limin-R, Paris, 12 février 2011.

DELAMOTTE, Éric (2007). Information and knowledge literacy. *Esquisse*, janvier 2007, n°50-51, p. 41-54.

DINET, Jérôme, ROUET, Jean-François (2002). La recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise. In PAGANELLI, Céline (dir.). *Interaction homme-machine et recherche d'information*. Paris : Hermès Science Publication, p. 133-161.

DIONI, Christine (2008). Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique : Rapport de recherche pour l'INRP[en ligne]. *HAL*. [réf. du 16/04/2008]. Disponible sur : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/25/95/63/PDF/rapportrecherche0208.pdf (28 pages)

DODIER, Nicolas (1990). Représenter ses actions. In PHARO, Patrick, QUÉRÉ, Louis (dir.). *Les formes de l'action : sémiotique et sociologie*. Paris : EHESS, p.115-148 (Raisons pratiques).

DOISE, Willem (1981). Le développement social de l'intelligence : aperçu historique. In MUGNY, Gabriel (dir.). *Psychologie sociale du développement cognitif*. 2ème édition. Berne : Peter Lang, p. 39-55 (Exploration).

DOISE, Willem, MUGNY, Gabriel (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterÉditions, 199p.

DONNAT, Olivier, LÉVY, Florence (2007). Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques [en ligne]. *Ministère de la culture et de la communication, Culture Prospective – DEPS*. Juin 2007. 32p. [réf. du 22/02/2010]. Disponible sur : http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective07_3.pdf

DUARTE-CHOLAT, Céline (2000). *TIC et Documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI de collèges*. Thèse en Sciences de l'Éducation sous la direction de Georges-Louis Baron. Université Paris V – René Descartes, 2000. 433p.

DUCHESNE, Sophie, HAEGEL, Florence (2004). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris : Nathan, 126p. (128).

DUPLESSIS, Pascal (2007). La recherche d'information en ligne : quels concepts pour quelles compétences ? [en ligne]. *La Lettre des CDI : bulletin des documentalistes de l'Académie de Paris*, mars-avril 2007, n°59-60. 5p. [réf. du 09/02/2008]. Disponible sur : http://cdi.scola.ac-paris.fr/lettre_cdi/lettres/lettre_59-60.pdf

DUPLESSIS, Pascal (dir.) (2005). Inventaire des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'informations en ligne [en ligne]. *Académie de Nantes : l'actualité info-documentaire*. 22p. [réf. du 12/10/2007]. Disponible sur : http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/reseau/crjrl05/JRL49-4.pdf

EMLER, Nicholas, GLACHAN, Martin (1981). Apprentissage social et développement cognitif. In MUGNY, Gabriel (dir.). *Psychologie sociale du développement cognitif*. 2ème édition. Berne : Peter Lang, p. 71-92 (Exploration).

ENDRIZZI, Laure (2006). Éducation à l'information [en ligne]. *INRP : Veille Scientifique et Technologique. La lettre d'information*, avril 2006, n°17. 8p. [réf. du 10/02/2008]. Disponible sur : http://www.inrp.fr/vst/lettreVST/avril2006.htm

ÉTÉVÉ, Christiane (2005). Éducation à l'information. In CHAMPY, Philippe, ÉTÉVÉ, Christiane. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 3è édition. Paris : Retz, p. 491-493.

FADBEN (1997). *Compétences en Information-Documentation : référentiel*. Paris : FADBEN-CDI, 28p. (Médiadoc / Les dossiers).

FADBEN (2007). Les savoirs scolaires en Information-documentation : 7 notions organisatrices. *Médiadoc*, mars 2007, 36p.

FLAMENT, Claude (1997). Structure et dynamique des représentations sociales. In JODELET, Denise (dir.) (2003). *Les représentations sociales*. 5ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, p.224-239 (Sociologie d'aujourd'hui).

FLICHY, Patrice (2001b). La place de l'imaginaire dans l'action technique : le cas de l'internet. *Réseaux*, volume 19, n°109, p.51-73.

FLICHY, Patrice (2003a). L'imaginaire d'internet de 1969 à nos jours [en ligne]. *Centre de Recherche en Histoire de l'Innovation*. 2003. 08p. [réf. du 09/04/2006]. Disponible sur : http://www.paris4.sorbonne.fr/documents/ed/ed_hmc/crhi/sem_00-01/sem_crhi_23-03.pdf

FLICHY, Patrice (2003b). Technologies, imaginaires, pratiques [en ligne]. *CNRS : Groupement de Recherche TIC et Société*. Septembre 2003. 16p. [réf. du 30/12/2005]. Disponible sur : http://gdrtics-u-paris10.fr/pdf/ecoles/sept2003/04-01_flichy.pdf

FLICHY, Patrice (2004). L'individualisme connecté entre la technique numérique et la société. *Réseaux*, volume 22, n°124, p.17-51.

FLICHY, Patrice, PICON, Antoine (2001). Présentation. *Réseaux*, volume 19, n°109, p.09-14.

FLUCKIGER, Cédric (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familières et scolaires*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Éric Bruillard. École Normale Supérieure Cachan, 2007, 413p.

FLUCKIGER, Cédric (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, n°160, p.51-61.

FONDIN, Hubert (1992). *Rechercher et traiter l'information*. Paris : Hachette Éducation, 235p. (Profession Enseignant).

FORNEL, Michel de (1993). Intentions, plans et action située. In LADRIÈRE, Paul, PHARO, Patrick, QUÉRÉ, Louis (coord.). *La théorie de l'action : le sujet pratique en débat*. Paris : CNRS, p.85-99 (CNRS Sociologie).

FORNEL, Michel de, QUÉRÉ, Louis (1999). Présentation. In FORNEL, Michel de, QUÉRÉ, Louis (dir.). *La logique des situations : nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EHESS, p.07-32 (Raisons pratiques).

FRANCE. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'Ecole [en ligne]. *Site officiel de la Loi pour l'Avenir de l'Ecole*. Avril 2005. [réf. du 22/12/2005]. Disponible sur : http://www.ecole.loi.gouv.fr

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche. « Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information ». *Circulaire 86-123*, 13 mars 1986. Disponible sur : http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1980-1989/circulaire-n-86-123-du-13-mars-1986.html

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. « Socle commun de connaissances et de compétences ». *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 20 juillet 2006, n°29. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. DESCO. « Brevet Informatique et Internet (B2i) École-Collège ». *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, 23 novembre 2000, n°42. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo/2000/42/encart.htm

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. DESCO. « Brevet Informatique et Internet : connaissances et capacités exigibles pour le B2i ». *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 20 juillet 2006, n°29. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601490A.htm

FRIEDRICH, Janette (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In BAUDOUIN, Jean-Michel, FRIEDRICH, Janette (dir.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : de Boeck, p. 93-112 (Raisons éducatives).

GARDIES, Cécile, FABRE, Isabelle, COUZINET, Viviane (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de Communication*, n°35, p.121-132.

GARDNER, Howard (1996). *L'intelligence et l'école : la pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*. Paris : Retz, 351p. (Psychologie).

GARDNER, Howard (2004). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz, 188p. (Forum Éducation-Culture).

GARRETA, Guillaume (2002). Une régularité sans répétition ? l'habitude comme schème dynamique. In CHAUVIRÉ, Christiane, OGIEN, Albert (dir.). *La régularité : habitude, disposition et savoir-faire dans l'explicitation de l'action*. Paris : EHESS, p.137-160 (Raisons pratiques).

GAUDUCHEAU, Nadia, CUISINIER, Frédérique, GARITTE, Catherine (2008). Utilisation d'hypermédia et recherche d'information chez les enfants. In CHEVALIER, Aline, TRICOT, André (dir.). *Ergonomie des documents électroniques*. Paris : PUF, p.103-128. (Le travail humain).

GENTIL, Régine, LÉVY, Jean-François (2005). Le fonctionnement du Brevet Informatique et Internet au Collège [en ligne]. *Les dossiers évaluations et statistiques de l'enseignement scolaire*, n°165, avril 2005. 98p. [réf. du 11/02/2008]. Disponible sur : http://media.education.gouv.fr/file/49/4/2494.pdf

GHITALLA, Frank, BOULLIER, Dominique, GKOUSKOU-GIANNAKOU, Pergia, LE DOUARIN, Laurence, NÉAU, Aurélie (2003). *L'outre-lecture : manipuler, (s')approprier le web.* Paris : Bibliothèque Publique d'Information, 267p. (Études et recherche).

GILLY, Michel (1997). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*. 5ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, p.383-406 (Sociologie d'aujourd'hui).

GILLY, Michel (2001). Interaction entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs. In PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly, NICOLET, Michel (dir.). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif.* 2ème édition. Paris : L'Harmattan, p.21-32 (Figures de l'interaction).

GIORDAN, André (2005). Les conceptions des apprenants. In HOUSSAYE, Jean (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.* 6ème édition. Issy-les-Moulineaux : ESF, p.259-274 (Pédagogies).

GIORDAN, André, GIRAULT, Yves (1994). Utilisation des conceptions en didactique des sciences. In GIORDAN, André, CLÉMENT, Pierre (dir.). *Conceptions et connaissances*. Berne : Peter Lang, p.47-70 (Exploration pour les sciences de l'éducation).

GIORDAN, André, GUICHARD, Françoise, GUICHARD, Jack (1997). *Des idées pour apprendre*. Nice : Z'Editions / CDDP des Alpes Maritimes, 339p.

GUYOT, Brigitte, NORMAND, Sylvie (2004). *Le document brevet, un passage entre plusieurs mondes.* Communication à la semaine du document numérique, La Rochelle, 2004. Disponible sur : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/25/26/PDF/sic_00001247.pdf

HAMON, Dany (2006). *L'appropriation d'Internet par les élèves de collège*. Thèse en Sciences de l'Éducation sous la direction de Jacques Crinon. Université Paris VIII-Saint Denis, 2006. 451p.

HARRÉ, Rom (1997). Grammaire et lexiques, vecteurs de représentations sociales. In JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*. 5ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, p.149-169 (Sociologie d'aujourd'hui).

HOUDÉ, Olivier (2006). *10 leçons de psychologie et pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France, 116p. (Quadrige).

HUSSHERR, François-Xavier (2006). La France bascule dans la société Internet [en ligne]. *Le Journal du Net*. 14 mars 2006 [réf. du 11/02/2008]. Disponible sur : http://www.journaldunet.com/0603/060314-mediametrie.shtml

IHADJADENE, Madjid, CHAUDIRON, Stéphane (2009). *Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ?*. Communication au colloque international Évolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents, Université Stendhal, Laboratoire GRESEC, 11-12 décembre 2009. Disponible sur : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/87/28/PDF/Ihadjadene-Chaudiron_GRESEC.pdf

JEANNERET, Yves (2001a). Autre chose qu'un discours, davantage qu'un accompagnement, mieux qu'une résistance [en ligne]. *Terminal : Technologie de l'Information, Culture et Société*. Eté 2001. [réf. du 26/12/2005]. Disponible sur : http://www.terminal.sgdg.org/no_speciaux/85/Jeanneret.html

JEANNERET, Yves (2001b). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 136p. (Savoirs mieux).

JEANNERET, Yves (2003). L'information entre objets techniques, textes et représentations. In *Temps des réseaux, partage des savoirs : 6e congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale*. Dijon, 15-16-17 mars 2002. Paris : Nathan, 2003, p.30-36.

JODELET, Denise (1997). Représentations sociales : un domaine en expansion. In JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*. 5ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, p.47-78 (Sociologie d'aujourd'hui).

JODELET, Denise (1998). Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. In MOSCOVICI, Serge (dir.). *Psychologie sociale*. 7ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, p.360-382 (Fondamental).

JODELET, Denise (2003a). Aperçus sur les méthodes qualitatives. In MOSCOVICI, Serge, BUSCHINI, Fabrice (dir.). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF, p. 139-162 (Fondamental).

JODELET, Denise (2003b). *Les représentations sociales*. 7ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, 447p. (Sociologie d'aujourd'hui).

JOHSUA, Samuel (2002). Les "obstacles épistémologiques" et le cadre vygotskien. In BROSSARD, Michel, FIJALKOW, Jacques (dir.). *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 27-36 (Études sur l'éducation).

JOUET, Josiane (1993). Usages et pratiques des nouveaux outils. In SFEZ, Lucien (dir.). *Dictionnaire critique de la Communication*. Paris : PUF, tome 1, p. 371-376.

JOVCHELOVITCH, Sandra (2006). Repenser la société de la connaissance : polyphasie cognitive, croyances et représentations. In HAAS, Valérie (dir.). *Les savoirs du quotidien : transmissions, apprentissages, représentations*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 213-224 (Didact Psychologie Sociale).

JUANALS, Brigitte (2003). *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris : Hermès, 243p.

KAUFMANN, Jean-Claude (2007). *L'entretien compréhensif*. 2ème édition. Paris : Armand Colin, 127p. (128).

KERBRAT-ORRECHIONI, Catherine (2006). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin, 268p. (U Linguistique).

KERBRAT-ORRECHIONI, Catherine (2008). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. 2ème édition. Paris : Armand Colin, 200p. (Cursus).

KOENING, Gérard (2006). L'organisation dans une perspective interactionniste. In VIDAILLET, Bénédicte (coord.). *Le sens de l'action. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation*. Paris : Vuibert, p.15-34.

KOHN, Ruth Canter, NÈGRE, Pierre (2003). *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan, 256p. (Ingenium).

LADRIÈRE, Paul (1990). La sagesse pratique : les implications de la notion aristotélicienne de phronésis pour la théorie de l'action. In PHARO, Patrick, QUÉRÉ, Louis (dir.). *Les formes de l'action : sémantique et sociologie*. Paris : EHESS, p.15-37 (Raisons pratiques).

LAUTIER, Nicole (2006). Appropriation des savoirs de sciences humaines et sociales en situation scolaire : introduction. In HAAS, Valérie (dir.). *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.71-76 (Didact Psychologie Sociale).

LE COADIC, Yves (2001). *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan Université, 128p. (128).

LE GUERN, Philippe (2007). L'observation : méthodes et enjeux. In OLIVESI, Stéphane (dir.). *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p.13-33 (Communication en +).

LE MAREC, Joëlle (2002a). *Ce que le "terrain" fait aux concepts : Vers une théorie des composites*. Habilitation à Diriger des Recherches sous la direction de Baudouin Jurdant. Université Paris VII, 2001-2002. 195p.

LEGAVRE, Jean-Baptiste (2007). L'entretien : une technique et quelques-unes de ses "ficelles". In OLIVESI, Stéphane (dir.). *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p.35-55 (Communication en +).

LEHMANS, Anne (2007). Information literacy : un lien entre information, éducation et démocratie. *Esquisse*, janvier 2007, n°50-51, p.25-40.

LELONG, Benoît (2002). Savoir-faire technique et lien social : l'apprentissage d'internet comme incorporation et autonomisation. In CHAUVIRÉ, Christian, OGIEN, Albert (dir.). *La régularité : habitude, disposition et savoir-faire dans l'explicitation de l'action*. Paris : EHESS, p.262-292 (Raisons pratiques).

LELONG, Benoît, THOMAS, Frank, ZIEMLICKI, Cezary (2004). Des technologies inégalitaires ?. L'intégration de l'internet dans l'univers domestique et les pratiques relationnelles. *Réseaux*, n°127, p.141-180.

LÉNÉ, Alexandre, MARTUCCELLI, Danielo (2005). Présentation : La société de la connaissance et l'école : jalons pour une discussion. *Éducation et Sociétés*, n°15, p.5-17.

LERBET, Georges (2005). *Le sens de chacun : intelligence de l'autoréférence en action*. Paris : L'Harmattan, 144p. (Ingenium).

LINARD, Monique (2000). Les TIC en éducation : un pont possible entre faire et dire. In LANGOUET, Gabriel (dir.). *Les jeunes et les médias.* Paris : Hachette, p.151-177.

LIQUÈTE, Vincent (2007). Penser et délimiter l'éducation à l'information au regard de son épistémologie [en ligne]. *DGESCO*. De l'information à la connaissance : actes du séminaire national. Poitiers, 28-30 août 2006. [réf. du 11/06/2011]. Disponible sur : http://media.education.gouv.fr/file/Formation_continue_enseignants/20/5/actes_information_connaissance_110205.pdf#page=23

LIQUÈTE, Vincent (2008). L'approche par didactisation de l'information-documentation dans l'enseignement secondaire français : état de la situation et obstacles actuels [en ligne]. *IUFM Aquitaine*. [réf. du 28/12/2008]. Disponible sur : http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/liqu.pdf [14 pages].

LIQUÈTE, Vincent, GUILHERMONT, Nathalie (2007). Approche des pratiques informelles des jeunes avec internet en matière de recherche d'information. *Esquisse*, janvier 2007, n°50-51, p. 95-106.

LIQUÈTE, Vincent, MAURY, Yolande (2007). *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin, 220p. (E).

MANICKI, Anthony (2004). Pratique, lutte et tactique : l'élargissement du concept de pratique de Kant à Marx [en ligne]. *Tracès : revue de sciences humaines*, décembre 2004, n°7. [réf. du 26/10/2009]. Disponible sur : http://traces.revues.org/index2813.html

MARCEL, Jean-François (2005). Pillage ? Négociation ? Contractualisation ? De la posture du chercheur dans l'étude des pratiques enseignantes. In MORANDI, Franc, SALLABERRY, Jean-Claude (coord.). *Théorisation des pratiques : posture épistémologique et méthode, statut des modèles et des modélisations*. Paris : L'Harmattan, p.111-121 (Cognition & Formation).

MARTIN, Olivier (2004). L'internet des 10-20 ans : une ressource pour une communication autonome. *Réseaux*, n°123, p.26-58.

MASSONNAT, Jean. Observer. In BLANCHET, Alain, GHIGLIONE, Rodolphe, MASSONNAT, Jean, TROGNON, Alain (2000). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. 2ème édition. Paris : Dunod, p.17-80 (PsychoSup).

MAURY, Yolande (2003). *Éduquer à l'information-documentation en 6ème et 2ème : regard sur les pratiques ordinaires des documentalistes de CDI*. Communication aux Assises Nationales « Éducation à l'information et à la documentation », URFIST, Paris, 11-12 mars 2003.

MAURY, Yolande (2005). *L'Éducation à l'information-documentation dans un environnement d'apprentissage informatisé : Dynamiques de pratiques émergentes*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Geneviève Jacquinot-Delaunay et Christiane Étévé. Université Paris VIII – Vincennes – Saint-Denis, 2005, 640p.

MAURY, Yolande (2006). *Éducation 'à' et 'par' l'information et savoirs en information-documentation : de l'importance de l'intention éducative.* Communication au colloque CIVIIC « Histoires et Savoirs », Rouen, mai 2006.

MERZEAU, Louise (2010). L'intelligence de l'usager. In CALDERAN, Lisette, HIDOINE, Bernard, MILLET, Jacques (coord.). *L'usager numérique. Séminaire INRIA*. Paris : ADBS. Disponible sur : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/65/27/PDF/Merzeau_intelligence_de_l_usager.pdf

METTON, Céline (2004). Les usages de l'internet par les collégiens : explorer les mondes sociaux depuis le domicile. *Réseaux*, n°123, p. 59-84.

METZGER, Jean-Paul (2006). L'information-documentation. In OLIVESI, Stéphane (dir.). *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 43-62 (La communication en plus).

MEYRIAT, Jean (1983). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et schématisation*, n°19, p.65-74.

MEYRIAT, Jean (1985). Information *vs* communication ?. In LAULAN, Anne-Marie. *L'espace social de la communication : concepts et théories*. Paris : Retz, p.63-69.

MEYRIAT, Jean (2006). Pour une compréhension plurisystémique du document (par intention). *Sciences de la société*, n°68, p.11-27.

MOEGLIN, Pierre (2008). Une approche transdisciplinaire des outils et médias éducatifs. 17ème Congrès de la SFSIC : Université de Bourgogne [en ligne] *Université de Bourgogne.* [réf. du 12/04/2011]. Disponible sur : http://tabarqa.u-bourgogne.fr/outils/OconfS/index.php/SIC/SFSIC17/paper/view/144

MOSCOVICI, Serge (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. 2ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, 506p. (Bibliothèque de psychanalyse).

MOSCOVICI, Serge (1997). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*. 5ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, p.79-103 (Sociologie d'aujourd'hui).

MOSCOVICI, Serge (1998). Le domaine de la psychologie sociale. In MOSCOVICI, Serge (dir.). *Psychologie sociale*. 7ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, p.05-22 (Fondamental).

MUCCHIELLI, Alex (2000). *La nouvelle communication*. Paris : Armand Colin, 214p. (U).

MUSSO, Pierre (2007). L'imaginaire des techniques [en ligne]. *Institut Télécom. La société de la connaissance à l'ère de la vie numérique : le livre vert du 10ème anniversaire du GET*. p.233-239. [réf. du 18/03/2008]. Disponible sur : http://www.institut-telecom.fr/archive/174/Livre_vert_version_web.pdf

NEVEU, Érik (1994). *Une société de communication ?*. Paris : Montchrestien, 170p. (Clefs/politique).

NILS, Frédéric, RIMÉ, Bernard (2003). L'interview. In MOSCOVICI, Serge, BUSCHINI, Fabrice (dir.). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF, p. 165-185 (Fondamental).

OBERG, Dianne (2004). L'avancement de la culture de l'information : viser la démarche de recherche [en ligne]. *IFLA*. 09 août 2004. 15p. [réf. du 10/02/2008]. Disponible sur : http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/088_f-trans-Oberg.pdf

OCTOBRE, Sylvie (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc des cultures ? [en ligne]. *Ministère de la culture et de la*

communication, Culture Prospective – DEPS. Janvier 2009. 8p. [réf. du 22/02/2010]. Disponible sur : http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf

OLIVESI, Stéphane (2007). Introduction. In OLIVESI, Stéphane (dir.). *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p.06-11 (Communication en +).

PAILLÉ, Pierre, MUCCHIELLI, Alex (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 211p. (U).

PASQUIER, Dominique (2005). *Cultures lycéennes, la Tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement, 180p. (Mutations).

PASSERON, Jean-Claude (1982). « Images en bibliothèques, images de bibliothèques ». *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 27, n°2, p.69-83.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. 2ème édition. Bern : Peter Lang, 305p. (Recherches en sciences de l'éducation).

PERRIAULT, Jacques (1989). *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion, 253p.

PERRIAULT, Jacques (1999). Techniques numériques et habiletés cognitives. *Ville Ecole Intégration*, n°119, p.45-52.

PETIT, Jean-Luc (1991). *L'action dans la philosophie analytique*. Paris : Presses Universitaires de France, 359p. (Philosophie d'aujourd'hui).

PHARO, Patrick (1993). *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris : L'Harmattan, 280p. (Logiques sociales).

PHARO, Patrick (2001). Le sens logique des actes civils. In BAUDOUIN, Jean-Michel, FRIEDRICH, Janette (dir.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : de Boeck Université, p.45-66 (Raisons éducatives).

PHILOGÈNE, Gina, MOSCOVICI, Serge (2003). Enquêtes et sondages. In MOSCOVICI, Serge, BUSCHINI, Fabrice (dir.). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF, p.39-58 (Fondamental).

PIAGET, Jean (1994). *Psychologie et Pédagogie*. 4ème édition. Paris : Denoël, 249p. (Folio Essais).

PIAGET, Jean (2001a). *La psychologie de l'intelligence*. 4ème édition. Paris : Pocket, 238p. (Agora).

PIAGET, Jean (2001b). *Six études de psychologie*. 3ème édition. Paris : Denoël, 215p. (Folio Essais).

PICON, Antoine (2001). Imaginaires de l'efficacité, pensée technique et rationalisation. *Réseaux*, volume 19, n°109, p.17-50.

PIETTE, Jacques (2005). Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux médias ? [en ligne]. *Recherches en Communication*. p.233-255. [réf. du 05/08/2010]. Disponible sur : http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/5011/4741

POCHET, Bernard (1996). Favoriser l'accessibilité à la documentation scolaire. In *Méthodologie de la consultation des références pour la formation des formateurs : Actes du séminaire organisé à l'occasion de l'Année européenne de l'Éducation et de la Formation tout au long de la vie*. Bruxelles : Centre européen de l'éducation – Université libre de Bruxelles.

POSTIC, Marcel, DE KETELE, Jean-Marie (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF, 311p. (Pédagogie d'aujourd'hui).

POUTS-LAJUS, Serge (2005). L'ordinateur n'est pas utile à l'éducation, il est nécessaire !. *Les Dossiers de l'Ingénierie Educative*, n°50, p. 09-13.

PRENSKY, Marc, BONREPAUX, Christian (2008). « La pédagogie aux prises avec la Toile : entretien avec Marc Prensky ». *Le Monde de l'éducation*, n°368, p. 34-35.

PROULX, Serge (2001a). Usages de l'Internet : la 'pensée-réseaux' et l'appropriation d'une culture numérique. In GUICHARD, Éric (dir.). *Comprendre les usages de l'Internet*. Paris : Éditions rue d'Ulm / Presses de l'ENS, 2001, p.139-145.

PROULX, Serge (2001b). Usages des technologies de l'information et de la communication : reconsidérer le champ d'étude ? In SFSIC. *Émergence et continuité dans les recherches en information et communication*. Paris : SFSIC, 2001, p.57-66.

PROULX, Serge (2004). *La révolution Internet*. Montréal : Québec Amérique, 142p. (En question).

QUINTON, Philippe (2002). Le sens du terrain. *Études de Communication*, n°25, p.41-49.

RAOUL, Bruno (2002). Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou "l'expérience de terrain" comme relation en tension. *Études de Communication*, n°25, p.87-103.

REY, Bernard, CARETTE, Vincent, DEFRANCE, Anne (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation.* 2ème édition. Bruxelles : De Boeck, 159p. (Outils pour enseigner).

RICOEUR, Paul (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 424p. (Points. Essais).

RICOEUR, Paul (2006). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*. 3ème édition. Paris : Seuil, 352p. (Points Essais).

RIMÉ, Bernard (1998). Langage et communication. In MOSCOVICI, Serge (dir.). *Psychologie sociale*. 7ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, p.417-448 (Fondamental).

ROSNAY, Joël de (2002). Les risques de l'infopollution [en ligne]. *Le Carrefour du Futur : regard vers le 3ème millénaire*. 2002. [réf. du 11/09/2005]. Disponible sur : http://csiweb2-cite-csciences.fr/derosnay/articles/Transversales_infopollution.html

ROSNAY, Joël de (2006). Internet : dix ans de révolution : chat avec Joël de Rosnay [en ligne]. *Le Monde*. 12 janvier 2006. 7p. [réf. du 08/02/2008]. Disponible sur : http://www.lemonde.fr/web/imprimer_element/0,40-0@2-651865,50-732205,0.html

ROSNAY, Joël de, JAILLET, Alain (1998). Pour une diététique de l'information : interview de Joël de Rosnay. *Les Cahiers Pédagogiques*, n°362, p. 08-09.

ROUSSIAU, Nicolas, BONARDI, Christine (2001). *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives*. Sprimont : Mardaga, 250p. (Psychologie et sciences humaines).

SALLABERRY, Jean-Claude (2002). Le statut de la représentation et l'articulation du niveau logique individuel et du niveau logique collectif. In GARNIER, Catherine, DOISE, Willem. *Les représentations sociales : balisage du domaine d'études*. Montréal : Éditions Nouvelles, p. 265-278.

SALLABERRY, Jean-Claude (2005). La représentation et le geste : pragmatique et représentation. *Spirale*, hors-série n°4, p. 05-33.

SALLABERRY, Jean-Claude (2006). Esquisse d'une théorie du lien représentation-pratique. *Esquisse*, janvier 2006, n°46-47, p. 05-18.

SCARDIGLI, Victor (1992). *Les sens de la technique*. Paris : Presses Universitaires de France, 275p. (Sociologie d'aujourd'hui).

SCHUGURENSKY, Daniel (2007). "20 000 lieues sous les mers": les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie*, n°160, juillet-août-septembre 2007, p. 13-27.

SCHÜTZ, Alfred (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck, 286p. (Sociétés).

SCHÜTZ, Alfred (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan, 156p. (Logiques sociales).

SERRES, Alexandre (2004). Recherche d'information sur Internet : où en sommes-nous, où allons-nous ? [en ligne]. *Savoirs CDI*. Juin 2004. 14p. [réf. du 14/08/2007]. Disponible sur : http://savoirscdi.cndp.fr/CulturePro/actualisation/Serres/Serres.pdf

SERRES, Alexandre (2006). *Trois dimensions de l'éducation à l'information*. Communication à l'Université d'été « De l'information à la connaissance », ESEN, Poitiers, 28-30 août 2006. Disponible sur : http://www.uhb.fr/urfist/publics/TexteUE_Poitiers2006_A.Serres.doc

SERRES, Alexandre (2010). Éducations aux médias, à l'information et aux TIC : ce qui nous unit est ce qui nous sépare. In CHAPRON, Françoise, DELAMOTTE, Éric (dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, p.76-85.

SIMONDON, Gilbert (2001). *Du mode d'existence des objets techniques*. 4ème édition. Paris : Aubier, 333p. (Aubier Philosophie).

SIMONNOT, Brigitte (2008a). Quand les moteurs de recherche appellent au jeu : usages ou détournements ?. *Questions de communication*, n°14, p.95-114.

SOFRES (1999). Les Jeunes et l'Internet : une belle histoire. Un sondage de la SOFRES pour France Télécom [en ligne]. *Artesi-Ile de France*. 1999. [réf. du 05/11/2005]. Disponible sur : http://www.artesi-idf.com/article.php?artno=440&headline=srubi

SUCHMAN, Lucy (2007). *Human et machine reconfigurations : plans and situated actions*. Cambridge : Cambridge University Press.

TARDIF, Jacques, MUKAMURERA, Joséphine (1999). La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. *Les Technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation*, n°2, vol.XXVII.

TARDY, Michel (2005). La transposition didactique. In HOUSSAYE, Jean (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. 6ème édition. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 51-60 (Pédagogies).

THÉVENOT, Laurent (2004). Les enjeux d'une pluralité de formats d'information. In DELAMOTTE, Éric (dir.). *Du partage au marché : regards croisés sur la circulation des savoirs*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p.333-347.

TNS Media Intelligence (2008). Ado Techno Sapiens [en ligne]. *AFIJ*. 15 février 2008. [réf. du 23/02/2010]. Disponible sur : http://www.afjv.com/press0802/080215_ado_techno_sapiens.htm

TOCHON, François (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan, 256p. (Les repères pédagogiques. Formation).

TRICOT, André (2000). Pratiques documentaires : la construction des savoirs et les démarches d'apprentissage des élèves. Quelles compétences développer ? [en ligne]. *André Tricot*. 10 mai 2000. 05p. [réf. du 02/10/2005]. Disponible sur : http://perso.wanadoo.fr/andre.tricot/Tricot_s%E9minairePolitkDocu.pdf

UNESCO (2005). Vers les Sociétés du Savoir : rapport mondial [en ligne]. *UNESCO*. 2005. 232p. [réf. du 07/02/2008]. Disponible sur : http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf

UNION EUROPÉENNE. Parlement Européen et Conseil de l'Union Européenne. « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». *Journal Officiel de l'Union Européenne*, 31 décembre 2006, L 394-10. Disponible sur : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2006/l_394/l_39420061230fr00100018.pdf

VACHER, Béatrice (2009). Articulation entre information, communication et organisation en SIC. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 2009/1, p.119-143.

VAN DER MAREN, Jean-Marie (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. 2ème édition. Bruxelles : De Boeck, 257p. (Méthodes en Sciences Humaines).

VERMERSCH, Pierre (1996). *L'entretien d'explicitation*. 2ème édition. Issy-les-Moulineaux : ESF, 181p. (Pédagogies).

VIDAILLET, Bénédicte (2006). Exercice de sensemaking. In VIDAILLET, Bénédicte (coord.). *Le sens de l'action. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation.* Paris : Vuibert, p.35-50.

VIGUÉ-CAMUS, Agnès (1999). Écrans multimédias et usages des sens. In CLÉMENT, Jean (dir.). *Rencontres Médias 2 (1997-1998) : Aspects des nouvelles technologies de l'information*. Paris : BPI / Centre Pompidou, 1999, p.85-94 (BPI en Actes).

VYGOTSKI, Lev Seminovitch (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 536p.

WUNENBURGER, Jean-Jacques (2003). *L'Imaginaire*. Paris : PUF, 125p. (Que sais-je ?).

Table des matières

Table des matières

Introduction générale 03

La rencontre avec un objet de recherche 05

a) Genèse d'une préoccupation scientifique 05

b) Cheminement intellectuel du MASTER 2 à la Thèse 06

c) Conviction et sensibilité théoriques 08

L'objet de cette recherche : une contribution aux recherches sur les pratiques informationnelles 10

Un objet qui appelle à (ré)concilier domaine formel et domaine non formel 11

a) Une question de formalité 11

b) Une préoccupation institutionnelle 13

Des outils conceptuels d'analyse pour cette recherche 16

a) Le concept de pratique 16

b) Le concept d'imaginaire 19

Problématisation du travail de recherche 23

a) Délimitation de notre regard 23

b) Objectif de ce travail de Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication 24

c) Présentation du plan de Thèse 25

PREMIÈRE PARTIE : Paradigme de la recherche 27

Introduction 29

CHAPITRE 1 : Explorations épistémologiques 33

1. L'étude des systèmes de représentation 24

1.1. La notion de représentation 34

1.1.1. Définition conceptuelle 34

1.1.2. Processus d'élaboration d'une représentation 36

1.1.2.1. Processus individuel 36
1.1.2.2. Processus collectif 38
2.1. La représentation en action 41
2.1.1. Représentation et situations d'enseignement-apprentissage 41
2.1.2. La représentation : une « connaissance pratique » 45
1.1. Au fondement de la représentation, l'imaginaire 47
1.1.1. Une notion à positiver 47
1.1.2. L'imaginaire de la technique 49
2. L'analyse des pratiques 51
2.1. Problématique de la connaissance de l'action 52
2.1.1. Le caractère de l'action 53
2.1.2. Éléments constitutifs de l'action 55
2.2. Une « technologie en usage » 58
2.2.1. L'utilisateur autonome face à la prescription 58
2.2.2. Une approche écologique 60
2.3. Les jeunes et Internet : un objet d'études 62
2.3.1. Comprendre l'attractivité d'un outil de communication 63
2.3.2. Analyser les processus de recherche d'information 65
3. Pratiques formatives des professeurs documentalistes 69
3.1. Évolution du positionnement des pratiques de formation 69
3.1.1. De la pédagogie du document… 70
3.1.2. … à l'éducation à l'information 73
3.1.3. Évolution des pratiques de formation 76
3.2. Une approche orientée-interactions 81
3.2.1. Une nouvelle centration de regard 81
3.2.2. Limites de l'approche orientée-usager 82

HYPOTHÈSES DE RECHERCHE 85

CHAPITRE 2 : Considérations méthodologiques 93
1. Quelle démarche en adéquation avec notre objet d'étude ? 94
1.1. Étudier des représentations en lien avec des pratiques situées : implications méthodologiques 94

1.1.1. Spécificités de notre objet d'étude 94
1.1.2. Projection représentationnelle du chercheur dans la recherche..... 96
1.2. Le choix de la recherche qualitative..... 96
1.2.1. Une motivation fondamentalement épistémologique..... 97
1.2.2. La centration du chercheur en question..... 98
2. Observer, lorsque les regards se croisent..... 99
2.1. Définition d'une méthodologie complexe..... 99
2.1.1. Observer pour connaître 100
2.1.2. Un champ d'observation spécifique : la classe 101
2.2. Un choix de positionnement personnel 101
2.2.1. Une démarche sociale..... 102
2.2.2. Enjeux du choix du mode d'observation..... 102
3. S'entretenir, le processus de communication en œuvre 104
1.1. Définition d'une interaction aux multiples facettes 104
3.1.1. Dévoiler des représentations 104
3.1.2. Maîtriser les modalités d'interactions 105
3.1.2.1. L'entretien structuré ou directif..... 105
3.1.2.2. L'entretien compréhensif 106
3.1.2.3. L'entretien semi-directif..... 107
3.1.2.4. L'entretien collectif 108
1.2. Un cadre discursif propice pour dire l'action..... 109
3.2.1. Repérer des pratiques linguistiques..... 109
3.2.2. La question de l'explicitation de l'action 110

CHAPITRE 3 : Protocole de recherche 113
1. Choix du terrain d'investigation..... 114
1.1. Des critères établis en amont..... 115
1.1.1. Définir son positionnement personnel..... 115
1.1.2. Des impératifs pédagogiques et pratiques liés au sujet de recherche 117
1.1.3. Organiser un calendrier d'investigation 119
1.2. Présentation des trois contextes d'investigation..... 123
1.2.1. Le collège A 123

1.2.1.1. L'établissement et son environnement 123
1.2.1.2. Le professeur documentaliste et la politique de formation documentaire 124
1.2.2. Le collège B 125
1.2.2.1. L'établissement et son environnement 125
1.2.2.2. Le professeur documentaliste et la politique de formation documentaire 125
1.2.3. Le collège C 126
1.2.3.1. L'établissement et son environnement 126
1.2.3.2. Le professeur documentaliste et la politique de formation documentaire 126
2. Modalités du recueil de données 127
2.1. Les entretiens 128
2.1.1. Travail de préparation 129
2.1.1.1. Élaboration du guide d'entretien 129
2.1.1.1.1. Principes généraux 130
2.1.1.1.2. Entretiens avec les élèves 131
2.1.1.1.3. Entretiens avec les professeurs documentalistes 132
2.1.1.2. Choix des sujets interrogés 135
2.1.2. Déroulement 136
2.1.2.1. Situation de communication mise en place 136
2.1.2.2. Évaluation du processus de communication 138
2.2. Les observations 139
2.2.1. Travail de préparation 140
2.2.1.1. Élaboration des grilles 140
2.2.1.1.1. Observation des tâches de recherche sur Internet menées au CDI 141
2.2.1.1.2. Observation des situations d'enseignement-apprentissage .. 142
2.2.1.2. Choix des situations observées 143
2.2.2. Déroulement 144
2.2.2.1. Rôle du journal de bord 144

2.2.2.2. Évaluation des conditions d'observation..... 145
3. Discussion des résultats..... 147
3.1. Analyse des données 148
3.1.1. Transcrire sans trahir 148
3.1.2. Aborder le corpus 149
3.2. Biais de la recherche empirique 150
3.2.1. Des biais humains..... 150
3.2.1.1. La présence du "formel incarné" 150
3.2.1.2. Le chercheur, un personnage influent 151
3.2.2. Une impossible transparence..... 152
3.2.2.1. La difficulté de dire l'action..... 152
3.2.2.2. Une caractéristique intrinsèque du non formel..... 153

DEUXIÈME PARTIE : Un objet socialement partagé 155
Introduction 157

CHAPITRE 1 : Appréhension écologique d'Internet dans la sphère non formelle des acteurs 161
1. Positionnement d'Internet dans l'environnement personnel 162
1.1. Un outil intégré au quotidien des interrogés 162
1.1.1. Des jeunes internautes mesurés 163
1.1.1.1. Intégration ou dépendance ? 163
1.1.1.2. Un îlot de pratiques ? 164
1.1.2. Des professeurs documentalistes internautes assidus..... 166
1.1.2.1. Une frontière privé/professionnel ténue..... 166
1.1.2.2. Une relation intime à l'outil 167
1.2. Un outil inscrit dans la sphère familiale des adolescents 169
1.2.1. Du contrôle à la régulation 169
1.2.1.1. Un contrôle parental accepté ?..... 170
1.2.1.2. Un usage régulé..... 172
1.2.2. Une localisation qui structure la relation à l'outil 173
1.2.2.1. Quand la navigation est partagée 173

1.2.2.2. Quand la navigation est exclusive..... 174
1.2.3. Des cas de distanciation 175
1.2.3.1. Un certain désamour 175
1.2.3.2. Du rejet à l'adhésion 176
2. Rôle des réseaux familiers dans l'appropriation individuelle d'Internet 177
2.1. Le réseau familial des adolescents en action..... 178
2.1.1. Structuration d'une culture non formelle 178
2.1.2. Une appropriation effectuée en confiance 180
2.1.2.1. Un accompagnement serein 180
2.1.2.2. Un facteur d'émancipation 181
2.1.2.3. Une spécificité du collège C : un apprentissage familial 182
2.2. Des sources potentielles de transmission en question..... 183
2.2.1. Quel rôle des pairs adolescents ?..... 183
2.2.2. Quelle influence reconnue par les collégiens à l'institution scolaire ?..... 184
2.2.3. Quelle part autodidacte revendiquée par les acteurs ? 186

CHAPITRE 2 : Croisement de sentiments d'expertise 189
1. Un sentiment d'expertise personnellement ressentie 190
1.1. Une expertise affirmée de part et d'autre 191
1.1.1. "Je me débrouille", disent les élèves 191
1.1.2. "Je trouve avec le temps", disent les professeurs documentalistes 192
1.2. Une relation complexe à l'échec pour les élèves 194
1.2.1. L'acceptation d'une certaine fatalité..... 194
1.2.2. L'explication de l'échec en question 195
1.3. Un sentiment d'expertise fragile chez certains collégiens 197
1.3.1. Des échecs mal vécus..... 197
1.3.2. Une expertise en construction 199
2. Regard sur l'expertise d'autrui 199
2.1. Des exemples de collégiens sous le joug de l'expertise d'autrui 200
2.1.1. Une dépendance à l'expertise d'autrui 200
2.1.2. Une dépréciation de soi 202

2.2. Expertise des élèves et des professeurs documentalistes : regards croisés ... 203
2.2.1. Quand les professeurs documentalistes évaluent l'expertise de leurs élèves ... 203
2.2.2. Quand les élèves évaluent l'expertise de leur professeur documentaliste ... 204
2.2.2.1. Une expertise discutée (collèges A et B) ... 204
2.2.2.2. Une expertise évidente (collège C) ... 206
2.3. Une présence numérique adolescente sous le regard social ... 207
2.3.1. La comparaison comme valorisation du sentiment d'expertise personnelle ... 207
2.3.1.1. Des mises en concurrence ... 207
2.3.1.2. Des discours véhiculant une norme sociale ... 208
2.3.2. La crainte de l'exclusion du groupe social ... 210
2.3.2.1. Une absence d'expertise qu'on ne dit pas ... 210
2.3.2.2. Surtout ne pas « être à la traîne » ... 211

CHAPITRE 3 : Un champ de compétences et de connaissances techniques investi par les collégiens ... 213
1. Développement d'habiletés techniques ... 214
1.1. Quel pouvoir sur la technique ? ... 215
1.1.1. L'aisance technique : une question d'habitude ... 215
1.1.2. Des fonctionnalités inconnues ... 216
1.2. "Comment ça marche, Internet ?" ... 217
1.2.1. Un certain miracle manipulatoire ... 218
1.2.2. Des connaissances techniques situées ... 219
2. Manipulation conceptuelle de l'outil ... 220
2.1. Un déficit de conceptualisation ... 221
2.1.1. Une verbalisation difficile ... 221
2.1.2. Des approximations lexicales ... 222
2.1.3. Des confusions conceptuelles ... 223
2.2. Trois concepts à la loupe ... 224
2.2.1. Internet ... 225
2.2.1.1. Des tentatives de mises en mots ... 225

2.2.1.2. Des définitions marquées par l'affect 226
2.2.2. Réseau 227
2.2.3. Moteur de recherche 227

SYNTHÈSE 229

TROISIÈME PARTIE : Expression du non formel au sein d'un lieu d'influences formelles..... 235

Introduction 237

CHAPITRE 1 : Conceptions de la recherche d'information 243
1. Imaginaires de la recherche d'information sur Internet 244
1.1. Des élèves sous le charme 244
1.1.1. La simplicité de la démarche de recherche 244
1.1.2. Le vœu de la recherche exaucé par Internet 245
1.1.3. La confiance dans les prestations de l'outil 246
1.2. Des professeurs documentalistes préoccupés 247
1.2.1. Le danger de l'illusion 247
1.2.2. Un discours ambivalent 248
2. Rapport aux différents supports de recherche 249
2.1. Du côté des élèves 251
2.1.1. L'argumentaire du temps 251
2.1.1.1. Immédiateté de l'information sur Internet 252
2.1.1.2. Structuration de l'information dans les livres... 253
2.1.2. L'argumentaire de la confiance 255
2.1.2.1. La validité de l'information en question..... 255
2.1.2.2. Exhaustivité de l'information sur Internet 257
2.1.2.3. La sécurité garantie dans les livres 258
2.1.3. L'argumentaire du plaisir 258
2.1.3.1. Manipuler l'outil informatique 258
2.1.3.2. Confort et flânerie dans les livres 259
2.2. Du côté des professeurs documentalistes 261

2.2.1. Une « culture livresque » 261
2.2.1.1. Des modes d'accès connus et transférables 261
2.2.1.2. Une profondeur de la recherche 262
2.2.2. Un « réflexe Internet » 263
2.2.2.1. Une exploration à portée de main 263
2.2.2.2. Un esprit critique toujours en éveil 264

CHAPITRE 2 : Une relation de connivence avec l'outil de recherche 265
1. Discours sur l'outil de recherche 266
1.1. Des outils plébiscités 266
1.1.1. Une exclusivité contrainte pour beaucoup d'élèves 267
1.1.1.1. Une interface imposée 267
1.1.1.2. « Je ne connais que ça » 267
1.1.1.3. Une hypervalorisation 268
1.1.2. Un plébiscite argumenté 270
1.1.2.1. Sobriété 270
1.1.2.2. Exhaustivité 271
1.1.2.3. Habitude et complicité 272
1.2. Des outils légitimés 274
1.2.1. Dans la sphère non formelle, une pratique évidente pour tous 274
1.2.1.1. Légitimation sociale et impact de l'affiliation 274
1.2.1.2. Une instance de validation 276
1.2.2. Dans la sphère formelle, une tension paradoxale chez les professeurs documentalistes 276
1.2.2.1. Face aux discours sociaux 277
1.2.2.2. La révélation d'un conflit intra-personnel 278
2. Une pratique significative : la formulation de la recherche par les élèves de 6ème 280
2.1. La requête : une activité problématique 281
2.1.1. Le difficile choix des mots-clés 281
2.1.2. Des fonctionnalités parasites 282
2.2. Une dépendance cognitive au moteur de recherche 283
2.2.1. Une conception dialogique de l'activité de recherche 283
2.2.2. La capacité de décentration éprouvée 285

2.3. L'expertise des acteurs en question 287
2.3.1. Des créations personnelles 287
2.3.2. L'expertise du professeur documentaliste mise à mal 289

CHAPITRE 3 : La situation de recherche instaurée au CDI 293
1. Le CDI, un espace de prescriptions 294
1.1. Aller sur Internet au CDI 294
1.1.1. Modalités d'accès à Internet 294
1.1.1.1. Des règles d'accès bien définies 294
1.1.1.2. Une contrainte réelle pour les usagers 295
1.1.2. Modalités d'utilisation d'Internet 298
1.1.2.1. Une prescription d'usages conforme au règlement intérieur 298
1.1.2.2. Une prescription qui fait consensus chez les usagers 299
1.2. Faire une recherche au CDI 301
1.2.1. Une démarche de recherche précise à appliquer 301
1.2.1.1. Une hiérarchisation forte des supports d'information 301
1.2.1.2. Un outil professionnel érigé en référence de la recherche documentaire pour concurrencer Internet 303
1.2.2. Interprétation de cette prescription par les usagers 306
1.2.2.1. Parce que le professeur documentaliste est attaché à « son monde » 306
1.2.2.2. Parce que le professeur documentaliste « a peur d'Internet » (collège B) 307
2. La démarche non formelle de recherche sur Internet à l'épreuve du cadre formel 308
2.1. Une activité de recherche sur Internet très encadrée 309
2.1.1. Une navigation sous (haute) surveillance 309
2.1.1.1. Des professeurs documentalistes vigilants 309
2.1.1.2. Des élèves dissuadés 311
2.1.2. Une activité menée sous la contrainte 311

2.1.2.1. Le poids de la prescription 312
2.1.2.2. Quand le professeur documentaliste recadre 313
2.2. Le CDI est-il un espace approprié à une recherche sur Internet ?..... 316
2.2.1. Quand l'espace documentaire détourne du support numérique 316
2.2.2. Un lieu déserté pour l'apprentissage de la recherche sur Internet ?317

SYNTHÈSE 319

QUATRIÈME PARTIE : Quand Internet devient objet d'enseignement-apprentissage 325

Introduction 327

CHAPITRE 1 : Construction du cadre commun d'activité 333
1. Un objet de formation particulier pour les acteurs 334
1.1. Des professeurs documentalistes volontaires mais inquiets..... 334
1.1.1. Internet, objet d'enseignement info-documentaire..... 334
1.1.1.1. Un objet de formation qui s'impose 334
1.1.1.2. Place d'Internet dans la progression documentaire 6ème 336
1.1.2. Une formation source d'appréhensions..... 339
1.1.2.1. Une situation d'enseignement déstabilisante.... 339
1.1.2.2. Un paramètre stressant : les conditions techniques 341
1.1.2.3. Une crainte liée au changement de comportement des élèves 341
1.2. Des élèves intéressés par l'outil, davantage que par l'objet d'enseignement342
1.2.1. « Pas un vrai cours » 343
1.2.2. Une formation valorisante socialement 343
1.2.3. Quelques réticences 345
2. Objectifs formels et horizons d'attente 346
2.1. Objectifs info-documentaires fixés par les professeurs documentalistes..... 346
2.1.1. Diagnostics 347

2.1.2. Des objectifs pédagogiques sensiblement identiques..... 348
2.2. Horizons d'attente exprimés par les élèves de 6ème 350
2.2.1. Des attentes de formation déclarées 350
2.2.2. Des attentes de formation "décalées" 351
2.2.2.1. Développer des compétences techniques et manipulatoires 352
2.2.2.2. Valoriser son expertise 353
1.1.1. Une absence importante d'attentes de formation liée au sentiment d'expertise personnelle..... 353

CHAPITRE 2 : Situation d'enseignement-apprentissage mise en place..... 355
1. Une volonté de planification modélisante..... 356
1.1.Situations d'enseignement observées..... 357
1.1.1. Dispositifs pédagogiques éprouvés 357
1.1.1.1.Collège A..... 357
1.1.1.1.1. Description 357
1.1.1.1.2. Ressenti des acteurs..... 358
1.1.1.2.Collège B..... 359
1.1.1.2.1. Description 359
1.1.1.2.2. Ressenti des acteurs..... 360
1.1.1.3.Collège C..... 362
1.1.1.3.1. Description 362
1.1.1.3.2. Ressenti des acteurs..... 362
1.1.2. Positionnement du professeur documentaliste 363
1.1.2.1.Quand les difficultés techniques s'immiscent au sein de la situation pédagogique 363
1.1.2.2. Trouver sa place 364
1.2.Des instruments de cadrage forts 365
1.2.1. Maîtriser les traces : le cahier de cours et le logiciel de contrôle..... 365
1.2.1.1. Un outil d'affirmation du discours enseignant.... 365
1.2.1.2. Une fragmentation de l'acte d'enseignement-apprentissage..... 366

1.2.2. Modéliser l'apprentissage : la fiche d'instructions..... 367
1.2.2.1. Aux yeux des professeurs documentalistes, un rôle de guidage 368
1.2.2.1.1. Un outil jugé essentiel au bon fonctionnement d'une séance pédagogique 368
1.2.2.1.2. Quand les acteurs se soumettent aux consignes de la fiche 369
1.2.2.2.Aux yeux des élèves, un rôle coercitif 370
1.2.2.2.1. Un outil austère d'évaluation 370
1.2.2.2.2. Quand "remplir la fiche" devient un objectif..... 370
1.3.Une activité de formation rigoureusement planifiée 371
1.3.1. Des professeurs documentalistes acteurs d'un cadrage prégnant 371
1.3.1.1.Un rythme soutenu 372
1.3.1.1.1. « Allez, on se dépêche ! » 372
1.3.1.1.2. Conséquences de cette "pression temporelle" 373
1.3.1.2.Un comportement fébrile 374
1.3.2. La pertinence du cadrage en question 375
1.3.2.1.Un cadrage qui simplifie trop ? 376
1.3.2.2.Une planification cohérente ?..... 377
2. Un enseignement normatif de la recherche d'information sur Internet 378
2.1.Vers une pratique modèle ? 379
2.1.1. La transmission d'une grammaire documentaire (collèges A et B)..... 380
2.1.1.1. L'énonciation de règles strictes 380
2.1.1.2. Excès et incohérences 382
2.1.2. La dogmatisation d'un principe subjectif (collège C)..... 383
2.2.Des interactions pédagogiques appauvries et affectivement sur-investies ?.. 385
2.2.1. Une situation communicationnelle régie par les professeurs documentalistes 385

2.2.1.1. Un contenu imposé 385
2.2.1.2. Des échanges bridés 387
2.2.1.3. Quelle place pour le conflit cognitif ?..... 388
2.2.2. Une situation communicationnelle conflictuelle..... 390
2.2.2.1. Jugements de professeurs documentalistes..... 390
2.2.2.2. Résistances d'élèves..... 391

CHAPITRE 3 : Évaluation et impact de la formation à Internet..... 393
1. Intention éducative *vs* sens construit par l'apprenant..... 395
1.1. La formation à la formulation de la requête (collèges A et C)..... 395
1.1.1. Ce que les professeurs documentalistes en disent..... 396
1.1.1.1. Choisir des mots-clés (collèges A et C)..... 396
1.1.1.2. Comparer des résultats (collège C)..... 397
1.1.2. Ce que les élèves en disent..... 397
1.1.2.1. Le sens attribué aux mots-clés..... 397
1.1.2.1.1. Collège A..... 397
1.1.2.1.2. Collège C..... 399
1.1.2.2. La comparaison de résultats : un sens peu perçu 399
1.2.La formation à l'analyse d'un site (collèges B et C)..... 400
1.2.1. Ce que les professeurs documentalistes en disent..... 401
1.2.1.1. Se repérer dans un site (collège B) 401
1.2.1.2.Identifier des éléments de validation de l'information (collège C)..... 401
1.2.2. Ce que les élèves en disent..... 402
1.2.2.1. Une intention opaque pour les élèves (collège B)402
1.2.2.2. Une réflexion engagée (collège C) 403
1.3.La prévention des "dangers d'Internet" (collèges B et C)..... 404
1.3.1. Ce que les professeurs documentalistes en disent..... 405
1.3.1.1. Un « objectif premier » (collège B)..... 405
1.3.1.2. Une « piqûre de rappel » (collège C)..... 406
1.3.2. Ce que les élèves en disent..... 407
1.3.2.1. Une certaine exaspération (collège B)..... 407

1.3.2.1.1. Un support pédagogique relativement efficace mais discuté 407
1.3.2.1.2. Une opposition prononcée aux discours de prévention 408
1.3.2.2. Une sensibilisation accrue (collège C)..... 409
1.4.Une formation « utile » ?..... 410
1.4.1. Une intention écologique déclarée par les professeurs documentalistes 411
1.4.2. Des élèves partagés 412
1.4.2.1. Au collège C : un satisfecit général 413
1.4.2.2. Au collège A : des élèves concernés..... 414
1.4.2.3. Au collège B : des besoins non satisfaits 414
2. Quelles influences sur les représentations et pratiques déclarées des collégiens ?... 416
2.1.Des pratiques non formelles parfois bousculées 416
2.1.1. Une modification sensible déclarée..... 417
2.1.1.1. Le « déclic des mots-clés » (collèges A et C)..... 417
2.1.1.2. Un regard plus acéré (collège C) 417
2.1.2. Une résistance prégnante des pratiques non formelles..... 418
2.1.2.1. Des pratiques non questionnées par la formation (collège B)..... 418
2.1.2.2. Un sentiment d'expertise qui dogmatise les pratiques non formelles (collèges A et C) 419
2.1.2.3. Des pratiques ancrées et confortées (collèges A et C) 419
2.2.Une manipulation conceptuelle toujours mal aisée..... 420
2.2.1. Des concepts non construits 421
2.2.1.1.Internet 421
2.2.1.2.Moteur de recherche..... 422
2.2.2. Des confusions conceptuelles..... 423
2.2.2.1.Permanence de confusions 423
2.2.2.2.Quand la formation a entretenu et créé des confusions conceptuelles..... 424

2.3. Des conceptions de la recherche d'information sur Internet quelque peu questionnées 425
2.3.1. Un imaginaire très ancré (collèges A et B) 426
2.3.2. Une démythification de la recherche d'information sur Internet (collèges A et C) 427
2.3.3. Le sentiment d'expertise personnelle ré-évalué (collège C) .. 429

SYNTHÈSE 431

Conclusion générale 437

Retour sur les hypothèses de recherche 439
a) HA Une intention écologique 440
b) HB Individus sociaux et acteurs de l'institution scolaire 442
c) HC Inter-relations imaginaires-pratiques 445
Regard sur la méthodologie et le protocole de recherche 447
a) L'impossible exemplarité des données 448
b) Proposition de remédiations 448
c) Une perspective de recherche fructueuse 449
Apports de ce travail de recherche 450
a) Une contribution aux recherches sur les pratiques informationnelles 450
b) Une contribution aux recherches sur l'éducation à l'information 451
Perspectives de recherche 453
a) Rapprocher les professionnels de l'Information-documentation des pratiques non formelles des élèves 453
b) Construire Internet comme objet d'enseignement-apprentissage 454

Bibliographie 457

Bibliographie de référence 459
Bibliographie alphabétique 463

Table des matières 483

Annexes ..... Vol. 2

Titre

Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes

Résumé

L'objectif de ce travail est d'apporter une meilleure connaissance des imaginaires, représentations et pratiques non formelles développées par les élèves de 6ème sur la recherche d'information sur Internet, et d'effectuer un parallèle et une confrontation avec les pratiques de formation mises en œuvre par les professeurs documentalistes. Pour ce faire, une étude qualitative, combinant entretiens semi-directifs et observation distanciée, a été menée au sein de trois établissements scolaires français. L'adoption d'une éco-posture pour analyser la recherche d'information sur Internet permet de considérer les pratiques de recherche et de formation de manière située, en tenant compte des contraintes opérées par les espaces d'action identifiés. Le sentiment d'expertise personnellement ressenti en matière de recherche sur Internet joue pour les deux types d'acteurs un rôle fondamental à la fois dans l'appropriation de l'outil et dans l'appréhension des séances de formation. L'étude révèle un écart important entre les pratiques de recherche ordinaires des élèves et les pratiques prescrites par les professionnels.

Mots-clés
Recherche d'information / Internet / pratique / imaginaire / formation documentaire /

Title
Imaginary, representations, formal and non formal practices of information retrieval on the Internet : the example of students and library teachers

Abstract

The objective of this work is to provide a better understanding of the imaginary, non-formal representations and practices developed by the students of the sixth on finding information on the Internet, and perform a parallel and a confrontation with the practical training implemented by librarian teachers. To do this, a qualitative study, combining semi-structured interviews and detached observation, was conducted in three french schools. The adoption of an eco-positioned to analyze the information retrieval on the Internet allows us to consider the practices of research and training so located, taking into account the constraints carried by the spaces of action identified. The sense of feeling personally expertise in research on the Internet plays for both types of individuals a fundamental role in both ownership of the tool in the apprehension and training sessions. The study reveals a significant gap between the research practices of students and ordinary practices prescribed by professionals.

Key Words
Information retrieval / Internet / practice / imaginary / documentary

Thèse de Doctorat
en Sciences de l'Information et de la Communication
soutenue le 23 Septembre 2011
ANNE CORDIER
Sous la direction de Éric Delamotte et Vincent Liquète