



**HAL**  
open science

# La place des réseaux socionumériques dans la culture de l'information : pratiques prescrites scolaires et pratiques d'information informelles des jeunes dans le second degré

Adeline Entraygues

## ► To cite this version:

Adeline Entraygues. La place des réseaux socionumériques dans la culture de l'information : pratiques prescrites scolaires et pratiques d'information informelles des jeunes dans le second degré. Sciences de l'information et de la communication. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2020. Français. NNT : 2020BOR30018 . tel-03045854

**HAL Id: tel-03045854**

**<https://theses.hal.science/tel-03045854>**

Submitted on 8 Dec 2020

**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 Bordeaux Montaigne

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'INFORMATION ET  
DE LA COMMUNICATION

**La place des réseaux  
socio-numériques dans la culture  
de l'information**

*Pratiques prescrites scolaires et pratiques  
d'information informelles des jeunes dans le  
second degré*

Présentée et soutenue publiquement le 23 septembre 2020 par

Adeline ENTRAYGUES

Sous la direction de Vincent Liquète

Membres du jury

Jean-François Cerisier, Professeur des Universités, Université de Poitiers, Examineur.

Mélanie Bourdaa, Maîtresse de conférences-HDR, Université Bordeaux Montaigne, Rapportrice.

Alain Chante, Professeur des Universités, Université Montpellier 3, Rapporteur.

Feirouz Boudokhane-Lima, Maîtresse de conférences, Université de Besançon, Examinatrice.

Vincent Liquète, Professeur des Universités, Université de Bordeaux, Directeur.



# Remerciements

Au terme de ces cinq années de recherche, mes premiers remerciements vont à mon directeur de thèse, Vincent Liquète, qui a soutenu mon projet de thèse et qui m'a guidée dans ce long travail de recherche. Grâce à un accompagnement subtil, à de précieux conseils et à une grande disponibilité, il m'a aidée parfois à effacer mes doutes pour retrouver confiance et à m'accomplir en tant que chercheur.

Je remercie également les membres de jury qui ont accepté avec intérêt de porter leur expertise bienveillante sur mes travaux de recherche, donnant une valeur ajoutée à mon travail.

Je ne peux oublier les membres du comité de thèse, Camille Capelle, Soufiane Rouissi et Franck Morandi, qui ont bien voulu m'accompagner durant trois années.

J'exprime toute ma gratitude aux enseignants documentalistes et aux élèves qui se sont portés volontaires et ont accepté de participer à une recherche scientifique. J'ai apprécié leur spontanéité, leur implication et leur application assidues. Sans eux, mes travaux de recherche ne pourraient exister aujourd'hui. La recherche dans l'éducation passe en effet par le terrain scolaire.

Merci également à tous mes collègues, professeurs au collège de Créon et pour mes amis qui ont supporté mon obsession compulsive pour mon sujet de thèse dans les conversations, qui ont su m'encourager et s'intéresser à mon sujet. Je pense également à mes collègues documentalistes Laurence Bardou et Alexia Perrin qui ont souvent écouté mes états d'humeur changeants en fonction de l'avancée de mon travail de thèse.

J'ai une reconnaissance spéciale pour M<sup>me</sup> Decomberousse, puis M<sup>me</sup> Urtiaga, principales de mon établissement scolaire où j'exerce les fonctions d'enseignant documentaliste, qui ont facilité mon parcours de recherche en autorisant mes déplacements et mes absences physiques.

J'ai une pensée particulière pour Florence Michet, doctorante également, qui a répondu toujours présente à mes innombrables questions, m'a épaulée et a effacé parfois mes incertitudes.

Je pense également aux rencontres enrichissantes et fortuites lors des colloques et divers congrès pendant ces années qui m'ont poussée tantôt à continuer, tantôt à douter mais toujours pour avancer.

Pour finir, je ne peux pas oublier mes relectrices courageuses et appliquées, Marie-Pierre, Marjorie, Marie-Laure, Milena et Dominique qui ont accepté de se pencher pendant leurs congés d'été, sous la chaleur sur ce pavé. Je remercie enfin mes collègues enseignantes documentalistes qui ont réalisé une dernière relecture pendant leurs vacances d'hiver.

Enfin, merci à ma famille.

Tout d'abord à mon mari qui a assisté à la naissance du projet de thèse jusqu'à aujourd'hui même, qui a toujours cru en moi et qui m'a côtoyée pendant les longues soirées de travail le nez plongé dans les livres et cachée derrière

l'ordinateur. Je lui promets une disponibilité sans faille, des sorties plus nombreuses et des conversations plus légères.

Merci à mon Papa qui a su me montrer sa fierté dans le regard.

Je ne peux enfin oublier mes trois enfants :

Tout d'abord, un grand merci à Julian, 9 ans, qui m'a soutenue en constatant la progression du nombre de lignes et de mots sur l'ordinateur et qui avait hâte que sa maman *termine son livre*.

Ensuite, à Lise et à Gabriel, mes deux petits bouts qui ont grandi entre les livres et l'ordinateur et qui n'ont eu de cesse de voler la souris d'ordinateur et de débrancher la batterie en charge avec toute la naïveté de leur âge.

Pour finir, une pensée particulièrement émue et remplie de larmes pour ma Maman qui est partie trop tôt pour finir sa relecture .... Je sens encore sa fierté qui résonne dans mon cœur.

*Mais Madame, un doctorat c'est pas pour être docteur ??! (Bastien en classe de 5<sup>ème</sup>)*

*« Chercheur », c'est quelque chose de pleinement humain, parce que l'espèce humaine est une espèce chercheuse. C'est ce besoin de curiosité que tout enfant ressent. Nous avons le privilège, si nous aimons la recherche, de réaliser notre souhait d'enfance (Morin 1999, 184-85).*

*En réponse à la petite fille curieuse que j'étais ...*



# Avis de lecture

## **Acronymes de substitution**

Pour fluidifier la lecture, nous avons fait des choix typographiques pour abrégé les expressions répétées maintes fois tout au long de notre mémoire :

L'abréviation CI se substituera à la *culture de l'information*.

L'abréviation RSN remplacera le *réseau socionumérique*.

## **Citations en français et en langue étrangère**

En ce qui concerne les citations, nous avons fait le choix de ne pas mettre de guillemets et de les indiquer *en italique* pour ce qui est des extraits scientifiques appuyant nos propos ainsi que *pour les verbatim* et *en italique avec une police plus petite* pour les traductions des citations en langue étrangère.

## **Résumés, synthèse et discussion**

Tout au long de notre mémoire, nous proposons pour faciliter la lecture, des résumés pour le chapitre 1 Questionnements théoriques et concepts de référence, le chapitre 2 Théorie, problématisation et méthodologie empirique et des synthèses et des discussions pour le chapitre 3 Résultats et perspectives de recherche.





# Recueil de sigles

<b>APDEN</b>	Association des Professeurs Documentalistes de l'Education Nationale
<b>B2i</b>	Brevet Informatique et Internet
<b>BOEN</b>	Bulletin Officiel de l'Education Nationale
<b>BYOD</b>	Bring Your Own Device
<b>CA</b>	Conseil d'Administration
<b>CAP</b>	Certificat d'Aptitude professionnelle
<b>CAPES</b>	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
<b>CDI</b>	Centre de Documentation et d'Information
<b>CESC</b>	Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté
<b>CI</b>	Culture de l'Information
<b>CLEMI</b>	Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information
<b>CPE</b>	Conseiller Principal d'Education
<b>CVC</b>	Conseil de la Vie Collégienne
<b>DANE</b>	Délégation Académique au Numérique pour l'Education
<b>DAREIC</b>	Délégation Académique aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération
<b>DNB</b>	Diplôme National du Brevet
<b>DPA</b>	Découverte Professionnelle Agricole
<b>EMC</b>	Education Morale et Civique
<b>EMI</b>	Éducation aux Médias et à l'Information
<b>ENSFEA</b>	École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole
<b>ENT</b>	Environnement Numérique de Travail
<b>EPI</b>	Enseignements Pratiques Interdisciplinaires
<b>EPL</b>	Établissement Public Local d'Enseignement
<b>GRCDI</b>	Groupement de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information
<b>IA-IPR</b>	Inspecteurs d'Académie-Inspecteurs Pédagogiques Régionaux

<b>IDD</b>	Itinéraires de Découverte
<b>IFLA</b>	International Federation of Library Associations
<b>IPT</b>	Informatique pour Tous
<b>PAGSI</b>	Plan d'Action Gouvernemental pour la Société de l'information (PAGSI)
<b>REP</b>	Réseau d'Education Prioritaire
<b>RSN</b>	Réseau SocioNumérique
<b>SIC</b>	Sciences de l'Information et de la Communication
<b>TIC</b>	Technologie de l'Information et de la Communication
<b>TPE</b>	Travaux Personnels Encadrés
<b>TraAM</b>	Travaux Académiques Mutualisés
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture





# Sommaire

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>3</b>
<b>AVIS DE LECTURE</b>	<b>7</b>
<b>RECUEIL DE SIGLES</b>	<b>9</b>
<b>SOMMAIRE</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>17</b>
AUX ORIGINES DU PROJET DE THÈSE	19
UNE PREMIÈRE IMMERSION DANS LE MONDE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE	22
DU MASTER À LA THÈSE : VERS UN TRAVAIL DE RECHERCHE APPROFONDI	24
PLAN DE NOTRE MÉMOIRE : CHOIX ET ORGANISATION	26
<b>CHAPITRE 1 QUESTIONNEMENTS THÉORIQUES ET CONCEPTS DE RÉFÉRENCE</b>	<b>29</b>
<b>1 DES PRATIQUES D'INFORMATION ET DES REPRÉSENTATIONS PROTÉIFORMES</b>	<b>31</b>
1.1 DÉLIMITATION DES PRATIQUES D'INFORMATION	32
1.2 VERS UNE REPRÉSENTATION DES PRATIQUES	56
<b>2 LE RSN, DISPOSITIF SOCIOTECHNIQUE DU WEB 2.0</b>	<b>63</b>
2.1 LE WEB 2.0	64
2.2 LES RSN : POSITIONNEMENT THÉORIQUE D'UN OBJET TECHNIQUE	71
2.3 ENTRE RÉSEAU DE SOCIALISATION ET EXPOSITION DE SOI	79
<b>3 DE LA DOCUMENTATION SCOLAIRE À LA CULTURE DE L'INFORMATION</b>	<b>89</b>
3.1 DES ORIGINES DE LA DOCUMENTATION SCOLAIRE	90
3.2 VERS UNE CULTURE DE L'INFORMATION	99
<b>CHAPITRE 2 THÉORIE, PROBLÉMATISATION ET MÉTHODOLOGIE</b>	<b>123</b>
<b>4 CADRE THÉORIQUE</b>	<b>125</b>
4.1 ENTRE COMPLEXITÉ ET INCERTITUDE : UNE APPROCHE DE LA MODERNITÉ	127
4.2 ANALYSE DES OBJETS DE RECHERCHE À TRAVERS UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE	132
4.3 UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE	138
<b>5 PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE</b>	<b>149</b>
5.1 LES QUESTIONS DE DÉPART	150
5.2 DES OBJECTIFS DE RECHERCHE À LA PROBLÉMATIQUE	151
5.3 LA FORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE ET DES OBJECTIFS DE RECHERCHE	155

5.4	HYPOTHÈSES	156
<b>6</b>	<b>MÉTHODOLOGIE</b>	<b>161</b>
6.1	CONTEXTUALISER AVEC DES DOCUMENTS DE CADRAGE	162
6.2	L'ENTRETIEN COMPRÉHENSIF	174
6.3	PROTOCOLE DE TRAITEMENTS DES DONNÉES	176
6.4	LES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES	179
6.5	L'OBSERVATION DE SÉANCES	188
6.6	VERS UNE ANALYSE DISCURSIVE	192
6.7	UN ÉCHANTILLON D'ÉTABLISSEMENTS À FORTES CONTRAINTES	197
6.8	HUIT ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	203
6.9	PRÉCISIONS POUR LA COMPRÉHENSION DES RÉSULTATS	213
	<b>CHAPITRE 3 RÉSULTATS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE</b>	<b>219</b>
<b>7</b>	<b>RSN, ÉCOLE ET CULTURE DE L'INFORMATION : QUELS ENJEUX POUR QUELLES PRATIQUES ?</b>	<b>221</b>
7.1	COMPARAISON ENTRE LES PRATIQUES D'INFORMATION PRESCRITES ET INFORMELLES JUVÉNILES	222
7.2	COMMENT SONT APPRÉHENDÉS LES RSN DANS LA SPHÈRE SCOLAIRE ? DISCOURS D'ÉLÈVES ET D'ENSEIGNANTS	291
7.3	LA CULTURE DE L'INFORMATION À LA LUMIÈRE DES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS	354
<b>8</b>	<b>PERSPECTIVES DE RECHERCHE : QUELLES FORMES POUR LA CULTURE DE L'INFORMATION ?</b>	<b>385</b>
8.1	UNE CULTURE DE L'INFORMATION CONTEXTUELLE ?	386
8.2	UNE CULTURE DE L'INFORMATION EN ÉMERGENCE	391
8.3	VERS UNE CULTURE DE LA CITOYENNETÉ INFORMATIONNELLE	396
8.4	L'EMI AU SERVICE DE LA CI	399
8.5	SYNTHÈSE : COMPOSANTES DE LA CULTURE DE L'INFORMATION	399
	<b>CONCLUSION</b>	<b>405</b>
	LA CULTURE DE L'INFORMATION EST UN CONCEPT UTOPIQUE	406
	UNE RECHERCHE ENTRE ACTION ET MODÉLISATION	406
	CONTRIBUER AU MÉTIER D'ENSEIGNANT DOCUMENTALISTE	407
	REGARD CRITIQUE SUR NOS TRAVAUX DE RECHERCHE	407
	PERSPECTIVES SCIENTIFIQUES	409
	<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS</b>	<b>413</b>
	<b>TABLE DES ANNEXES</b>	<b>417</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>419</b>
	<b>ANNEXES</b>	<b>441</b>
	<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>483</b>







# **Introduction**



## **Aux origines du projet de thèse**

### **Un phénomène de société**

Depuis la préhistoire, le monde traverse des révolutions ; il en va ainsi pour l'évolution de la civilisation et de l'espèce. Chaque révolution provoque des crises et des mutations sociétales profondes obligeant à repenser le rapport de l'humanité au monde qui l'entoure. Le numérique en est une : tous les domaines de la société se trouvent bouleversés et doivent être repensés dans leurs systèmes fonctionnels. Aux trois unités de temps, de lieu et de fonction, se substituent une organisation réticulaire, une dématérialisation et une désynchronisation des activités vers une complexification de la structuration sociétale (Rosnay 1996). Dominique Cardon met en parallèle la révolution qu'a engendré l'imprimerie au 15<sup>ème</sup> siècle avec les changements occasionnés par le numérique (Cardon 2019) : institutions, politique, croyances, culture, éducation. Tous les repères traditionnels dans notre société sont remis en cause et doivent être redéfinis pour exister différemment. Les médias classiques sont dépassés et les flux d'information et d'actualité se diffusent sur les médias sociaux. Les chaînes de télévisions, les radios et les journaux ne se suffisent plus à eux-mêmes et trouvent dans un site internet ou un compte sur un RSN une dimension interactive indispensable. Les usagers ne sont plus simplement des consommateurs d'informations mais deviennent des producteurs, dans la société de l'information, réagissant en direct ou de manière asynchrone, critiquant, dénigrant, valorisant les publications médiatiques. Le numérique facilite aussi parfois les apprentissages à distance à travers des dispositifs comme les RSN ou les ENT qui ont permis, par exemple, la mise en œuvre de la continuité pédagogique, la pandémie liée au Covid-19 ayant entraîné un confinement de deux mois au printemps 2020. La politique n'est plus l'apanage d'une petite frange de la population mais se construit dans des communautés virtuelles partageant les mêmes préoccupations, les mêmes doutes et angoisses du quotidien, loin des institutions et des partis politiques. Les RSN deviennent des vecteurs de revendications, des lieux de réflexion et de naissance de mouvements politiques modernes. Le rôle des RSN dans la société ne cesse de s'amplifier : aujourd'hui, à l'heure où nous écrivons, l'exemple du phénomène des gilets jaunes a montré le pouvoir des RSN dans une revendication collective. Les religions traditionnelles ne suffisent plus à rassurer les individus, les croyances extrémistes prennent le dessus et peuvent parfois se nourrir des échanges sur les RSN. Les convictions trouvent leurs racines ailleurs que dans les cultes classiques et prennent du sens au contact de relations sociales virtuelles. Quant

à la Culture avec un grand C, elle semble désuète et devient vulgaire au sens étymologique du terme, appartenant au peuple et non plus réservée à une élite amenant à repenser les approches culturelles, proposer des plus-values pour faire adhérer les publics. Les bibliothèques ne sont plus les seuls lieux d'accès aux savoirs et sont dépassées par l'Internet. L'éducation n'échappe pas non plus à ces métamorphoses. Le maître ne détient plus toute la connaissance à transmettre et les modes de transmission évoluent avec les modes de pensées et de consommation des adolescents. L'institution que représentait l'école n'est plus sacralisée ce qui implique un nouveau mode d'apprentissage.

Pourquoi cette révolution, cette crise du numérique ? Nous avançons alors prudemment que le numérique et par extension les RSN jouent un rôle prépondérant dans ces changements structurels majeurs. Michel Serres parle du *grand défi de l'Occident*, il considère qu'il faut *s'adapter au monde que [l'homme] a créé.*(Serres 2011) Pour débiter nos travaux de thèse, nous retenons cette conclusion remplie d'espérance de Michel Serres et nous risquons de proposer à l'école de s'adapter à ce monde et à ses mutations. Nous n'avons pas la prétention de trouver des solutions simples à des problématiques complexes et anciennes mais de trouver des pistes de réflexion pour essayer d'avancer dans le domaine de l'éducation.

### **Des réseaux sociaux aux réseaux socionumériques**

Pour commencer, nous posons nos considérations en termes de qualificatifs afin de justifier le choix des termes employés. Les vocables sont nombreux mais indiquent déjà des partis pris divers. Des médias sociaux aux réseaux sociaux ou réseaux socionumériques : Comment nommer ces plateformes ? À l'origine, le réseau n'est pas l'apanage d'Internet ; au contraire, le réseau, un ensemble de liens et d'interactions entre individus, structuré ou non, se développe avant tout dans la vie réelle. La sociabilité engagée sur les RSN implique une notion de relation humaine complexe et la spécificité numérique offre une émancipation temporelle et spatiale donnant au dispositif technique une visibilité sans limite. Au cœur de ces réseaux entre numérique et relation sociale, se trouve l'information. Elle semble le principe central de toutes ces plateformes relatives au web 2.0 qui tient en trois lettres : *UGC pour User Generated Content (contenu généré par les utilisateurs)* (Coutant et Stenger 2011). Les contenus à multiples facettes se révèlent aussi importants que le support ou les interactions sociales. Bien évidemment, dans la partie théorique, nous revenons sur les RSN en tant que concept complexe d'un point de vue de l'humain et de la technique. Entre enjeux identitaires, économiques, politiques, informationnels, communicationnels ou de sociabilité, toutes ces dimensions vont

être questionnées de nouveau dans notre interrogation conceptuelle des RSN en tant qu'objet de recherche.

Tout au long de nos travaux, nous avons utilisé l'expression de réseau socionumérique et l'abréviation RSN, retenant la dualité de l'approche de Coutant et Stenger<sup>1</sup> au sens où elle révèle une équation mêlant numérique et social. Nous prenons le parti pris de parler de réseau socionumérique en tant que dispositif numérique médié permettant de développer des liens de sociabilité.

### **Les jeunes et les RSN**

Au-delà des confusions relatives au vocabulaire et aux appellations variées, il est nécessaire de comprendre les conséquences des RSN dans les pratiques d'information. Aujourd'hui, le baromètre du numérique<sup>2</sup> mesure l'importance de l'internet et des équipements technologiques associés. Il souligne les pratiques de connexion de la population. Quelques chiffres suffisent à montrer l'importance de ces pratiques du numérique : 94% des Français sont équipés en téléphone mobile et il y a 89% d'internautes en France en 2018. En ce qui concerne les RSN, la proportion d'individus ayant participé au cours des 12 derniers mois à des réseaux sociaux (de type Facebook, Myspace, LinkedIn, etc.) est de 59%. Les plus jeunes, à savoir les individus de 18 à 24 ans, les utilisent majoritairement, avec une participation de 93%. Nous posons que les RSN constituent un phénomène de société dans la communauté juvénile. Ce sujet de société touche aussi le monde de l'éducation modifiant en profondeur les rapports à l'information, au savoir et la place des médias. Les médias ne sont plus les seuls vecteurs informationnels. L'école s'interroge, les institutions et les enseignants aussi. L'enseignant documentaliste au cœur de cette problématique est également en pleine questionnement...

### **Une influence dans le milieu professionnel**

Jeune professionnelle de l'information-documentation, après plusieurs années d'expérience en tant que documentaliste tout d'abord dans l'Enseignement Agricole Privé puis dans l'Éducation Nationale en lycée, nous avons constaté, au fil du temps, l'évolution de la société et ses conséquences sur les pratiques d'information des jeunes ainsi que sur le contexte scolaire. Notre

---

<sup>1</sup> Stenger, T. & Coutant, A. (2011). Introduction. *Hermès, La Revue*, 59(1), 9-17. <https://www-cairn-info.ezproxy.u-bordeaux-montaigne.fr/revue-hermes-la-revue-2011-1-page-9.htm>.

<sup>2</sup> CREDOC. (2018). Baromètre du Numérique 2018. Consulté à l'adresse CREDOC website : <https://labo.societenumerique.gouv.fr/barometre/>

position de professionnelle, nos échanges dans le cadre de notre métier et nos lectures de publications professionnelles et scientifiques nous ont fait réfléchir à la nouvelle dimension du rapport au savoir et à l'information. Comment prendre en compte l'omniprésence d'Internet et l'insertion des nouvelles pratiques d'information des élèves dans la sphère scolaire ? Comment remplir notre mission pédagogique de formation des élèves à la recherche d'information ? Comment préparer les jeunes à s'insérer dans une société de l'information ?

Les Réseaux sociaux prennent une place considérable à l'école et obligent à repenser notre métier, de la pédagogie documentaire à la gestion des ressources à cause des nouveaux modes d'accès et de publication de l'information. Le temps de la bibliothécaire-documentaliste de la circulaire de mission qui régit le métier de documentaliste en 1986 est révolu et la documentation scolaire ne s'avère plus figée au fond des armoires des enseignants. Au-delà de cela, la pédagogie documentaire, ni réellement une discipline, ni encore ancrée comme enseignement transversal, rencontre des difficultés pour trouver sa place dans le monde scolaire. L'identité professionnelle, cependant difficilement identifiable, demeure depuis en construction et le CDI se transforme peu à peu en un véritable système informationnel au cœur de l'établissement scolaire, sans frontière pour les usagers. Les frontières du CDI, espace informationnel, n'ont plus lieu d'être, au sein d'un établissement scolaire. On parle à présent de système informationnel, d'un ensemble complexe et global, proposant un accès à des ressources documentaires et une interface communicationnelle. Les documents physiques se font peu à peu détronner par les supports numériques ainsi que par le référencement de sites internet et de plateformes et les ressources de presse en ligne. Les ressources sont directement accessibles et, en apparence, la recherche documentaire ne nécessiterait plus de médiateur tout comme la connaissance : c'est tout le système du savoir qui prend une nouvelle dimension dans notre société de la connaissance. Les savoirs enseignés en tant que documentaliste deviendraient-ils obsolètes ? Nous ne le pensons pas mais nous pouvons affirmer que notre métier nécessite une réflexion intrinsèque pour s'adapter au monde qui nous entoure.

### **Une première immersion dans le monde de la recherche scientifique**

C'est cette interrogation qui a guidé notre volonté de reprendre des études, c'est cette réalité complexe qui nous a poussé à repenser et à remettre en cause nos pratiques. Notre sensibilité pour les RSN, que ce soit personnellement, avec Facebook et les contacts amicaux ou professionnellement, avec Twitter pour l'échange et la veille professionnelle, nous ont permis de réaliser qu'il était impossible d'échapper à cette réalité sociale numérique. En tant que

documentaliste et avec une mention documentation en Licence, la poursuite avec un Master s'imposait naturellement. Une expérience professionnelle nous a permis une validation des acquis pour une inscription en Master 2. C'est l'Université Paul Valéry – Montpellier 3 qui nous a donné la possibilité de mener de front vie professionnelle et vie étudiante en proposant un Master 2 Recherche Science de l'information et de la communication Spécialité Gestion de l'information et de la documentation en Enseignement à Distance. Cette première expérience superficielle de la recherche nous a conduit vers la rédaction d'un Mémoire dont le thème s'avérait être les prémices de notre projet de thèse. Notre choix a été fait sur la base des préoccupations scientifiques proche de notre sujet. Nous avons orienté notre recherche à partir de nos interrogations premières autour des RSN et notre réflexion scientifique sur l'interaction possible entre médias sociaux et pédagogie. En quoi intégrer les réseaux sociaux, outil numérique et pédagogique, dans la pédagogie permet-il un apprentissage informationnel et documentaire des élèves ? Comment ces dispositifs sociotechniques peuvent-ils modifier la culture numérique scolaire ? Après avoir défini le nouveau contexte informationnel qu'est le web social, à savoir un ensemble de ressources organisées en partie pour et par l'internaute, nous avons posé les réseaux socionumériques comme un dispositif sociotechnique à travers lequel la génération Y, terminologie sujette à débat, trouvait un espace pour construire son identité, un miroir identitaire et un espace d'expression. Cette réalité sociale juvénile interrogeait et c'est valable encore aujourd'hui, le fossé existant entre les pratiques d'information prescrites et informelles. Par le biais d'une méthodologie quantitative et qualitative de la part des élèves et des enseignants, nous avons pu étudier les pratiques d'information des élèves et des enseignants et noter comment les réseaux sociaux avaient leur place dans la vie sociale professionnelle ou personnelle des individus. Notre expérimentation pratique menée au sein de notre établissement scolaire nous a permis de rendre les RSN à la fois objet et outil d'apprentissage : notre hypothèse de travail était d'apprendre les RSN par les RSN et de questionner la profession sur le contenu d'une culture de l'information. Comment rendre les élèves acteurs d'une culture de l'information en construction ? La question reste ouverte laissant de nombreuses interrogations quant aux potentialités pédagogiques des réseaux sociaux. Il est apparu que l'usage des RSN à l'École motive les élèves, notre expérimentation se situait dans un lycée agricole avec des élèves en grande difficulté et souvent en décrochage scolaire. Les objectifs pédagogiques ont été atteints : il était question de découvrir un RSN, de comprendre les enjeux des RSN et de donner une visibilité au projet mené. Cependant, des limites existent : des difficultés de mise en œuvre concrète et des réticences de la part des professeurs et des élèves ont empêché d'aller au bout de la réalisation du projet. Nous nous



sommes interrogés également sur l'adhésion réelle des élèves, l'utilisation des RSN apparaissant comme un prétexte et une mise en œuvre pédagogique artificielle.

## **Du Master à la thèse : vers un travail de recherche approfondi**

### **La construction du projet de thèse**

En conclusion de notre soutenance du mémoire de Master 2, nous ressentions le besoin de continuer pour nous diriger vers un travail d'approfondissement. Notre petite expérience de recherche scientifique nous avait fait entrevoir la réflexion de fond à mener sur notre sujet, notamment en lien avec les pratiques d'information pédagogiques et personnelles, les identités professionnelles et les contenus didactiques à transmettre. Sur les conseils d'Alain Chante, notre directeur de mémoire de Master 2, nous avons laissé mûrir durant une année, notre envie de poursuivre cette aventure scientifique, une année mise à profit afin de trouver un directeur de thèse qui aurait envie de nous encadrer sur un sujet reliant science de l'information et de la communication et environnement scolaire et plus précisément culture de l'information et documentation scolaire. La rédaction du projet de thèse a été, nous a-t-il semblé, une première épreuve pour pouvoir se lancer dans une thèse de doctorat. Cerner le sujet n'a pas été chose facile, notre thématique de recherche mettant en jeu de nombreux objets de recherche. C'était un premier aperçu de ce long cheminement qu'est un travail de thèse.

### **Notre questionnement de départ**

Plusieurs questions ont émergé, beaucoup trop nombreuses pour nous permettre de mener une réflexion construite et sereine, mais toutes émanant de notre travail de recherche antérieur. Entre les élèves, les enseignants, les RSN, les pratiques d'information des élèves, la pédagogie documentaire transmise par un enseignant documentaliste, comment réussir à formuler une problématique pertinente pour un sujet au carrefour entre Sciences de l'Information et de la Communication et Sciences de l'Education ?

Trois thématiques émergent :

- D'une part autour de la figure de l'enseignant documentaliste et de la place du CDI.

Les professeurs documentalistes remettent en cause les enjeux de leur métier et le contenu d'une pédagogie documentaire qui n'a plus de contours clairement définis. Comment penser le CDI

au sein d'un établissement scolaire et ses ressources aux multi-supports ? Comment définir le rôle pédagogique d'un enseignant sans savoirs de référence stabilisés ? Existe-t-il un lien clairement établi avec l'enseignant documentaliste ?

- D'autre part autour de la transmission d'une culture de l'information aux élèves.

La culture de l'information questionne les connaissances informationnelles des élèves ainsi que la réalité pédagogique de la mise en œuvre de l'Éducation aux Médias et à l'Information. Mais comment transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être non institutionnalisés en résonance avec la société de l'information et les pratiques d'information ?

- Enfin, la place des RSN dans la société.

Les RSN transforment en profondeur notre rapport au savoir et ces changements trouvent des résonances à l'école et dans les pratiques d'information.

Le débat dans le champ professionnel reste ouvert quant à l'insertion des RSN à l'école. Est-ce une question de nécessité ou de possibilité ? Faut-il sensibiliser les élèves aux RSN, les RSN étant des objets en premier lieu faisant partie uniquement de la sphère privée ? La frontière inexistante voire impossible entre les pratiques d'information scolaires et intimes nourrit ces polémiques entre volonté de former et d'accompagner. Voilà autant de sujets de thèses potentiels et il en existe tant d'autres. Il nous a fallu faire des choix, pour ne pas nous éparpiller dans notre recherche et pour étudier de manière approfondie notre sujet en fonction des besoins de la recherche et des professionnels de terrain.

### **De notre champ de recherche à nos objets de recherche**

Pour construire notre recherche, nous avons choisi de nous situer dans des espaces de tension posant question : entre deux sujets différents, sujet apprenant, l'élève et sujet enseignant, l'enseignant documentaliste, au carrefour de la sphère privée informelle et de la sphère scolaire prescrite ou formelle, à l'articulation entre les pratiques et les représentations informationnelles des élèves et des enseignants, au centre de ces outils que sont les RSN remplis de contradictions et au cœur de leurs usages qui paniquent les enseignants et qui enthousiasment les élèves. Ces espaces pleins de contradictions soulèvent bien des questions. Notre travail de thèse a pour vocation la mise en relief des contextes d'usages qui concourent à la formation d'une culture de l'information. Pour la définir, nous avons croisé et développé l'étude de nos quatre objets de recherche émanant de notre travail précédant à savoir la culture de l'information, les RSN et les pratiques et représentations informationnelles. Ces quatre objets complexes ayant un ancrage théorique fort en Sciences de l'Information en lien avec l'école, soulèvent des questionnements

en termes de vocables et proposent des points de vue théoriques divergents. Ces questionnements conjoints nourriront notre réflexion dans un contexte paradigmatique, chaque objet étant lié aux trois autres.

## **Plan de notre mémoire : choix et organisation**

Après avoir posé les raisons de notre volonté de mener à bien un travail de thèse, nous posons le plan de notre mémoire. Notre choix d'organisation s'explique par notre désir de retracer notre cheminement de réflexion. Il nous semble important de respecter le chemin que nous avons pris pour aboutir à notre conclusion afin de proposer une transparence réflexive et une meilleure explication de notre démarche. Dans une première partie, nous faisons état des questionnements théoriques avec nos trois concepts et objets de référence : les pratiques et représentations informationnelles, les RSN et la culture de l'information. Il nous semble important de nous recentrer au préalable sur les divergences et convergences des théories scientifiques et les évolutions de nos objets de recherche. Les pratiques et les représentations expliquent le positionnement des jeunes et, par extension, des élèves dans un environnement informationnel complexe. Nous avons tenté d'en souligner les caractéristiques et les tensions en jeu et d'y rattacher l'influence des représentations informationnelles juvéniles. Les RSN représentent à la fois une évolution du web, un outil central des pratiques d'information des jeunes et un support d'apprentissage. Quelle place trouvent-ils à la fois à l'école et dans les vies privées ? La culture de l'information trouve ses origines avec la documentation scolaire plaçant l'enseignant documentaliste au centre d'une pédagogie documentaire en renouvellement permanent. Pour en dégager les points essentiels et expliquer sa construction, nous avons suivi une chronologie évolutive de ses tendances. Ensuite, nous posons notre cadre théorique avec nos deux théories de référence qui ont guidé notre rapport au terrain et aux résultats. La systémique et la compréhension soutiennent et orientent notre réflexion par l'approche subjective et contextuelle qu'elles induisent. A la suite, nous annonçons notre problématique et nos hypothèses qui découlent des deux parties précédentes. Ensuite, nous exposons notre méthodologie : quel apport la théorie compréhensive apporte à notre approche de nos terrains d'observation ? Après une explication du protocole de recherche et de nos choix méthodologiques qualitatifs et compréhensifs, nous détaillons nos huit terrains d'observation ainsi que notre positionnement scientifique en tant que chercheur. Nous précisons que toutes les transcriptions sont regroupées dans un volume deux. Dans un dernier chapitre, trois axes de résultats qui portent à discussion mettent en lien les divergences et convergences de pratiques et de représentations d'information

entre élève et enseignant, dans un contexte de pratiques pédagogiques sur les RSN. Nous abordons, alors, les pratiques d'information et les représentations des RSN pour les confronter aux pratiques d'information pédagogiques sur les RSN. Tout au long de cette partie, nous analysons la place des RSN dans la sphère scolaire et veillons à comparer les points de vue de nos sujets. Enfin, nous explicitons les enjeux de la CI sous-jacents à l'utilisation des RSN et développons les perspectives conceptuelles et professionnelles liées à notre projet de recherche. Enfin, nous concluons en nous demandant dans quelle mesure pour une pédagogie documentaire sur les RSN, nous nous situons dans une culture de l'information et quelles formes peut-elle prendre ?



# Chapitre 1 Questionnements théoriques et concepts de référence

*[L'étude d'un objet scientifique] est étroitement liée à la posture épistémologique retenue (théorie, concepts) et à la méthode employée. (Fondin 2001, 120)*



## **1 Des pratiques d'information et des représentations protéiformes**

Avant d'analyser le rapport des jeunes à l'information et leurs pratiques, il nous faut préciser que nous nous situons tout au long de nos travaux dans des pratiques d'information instrumentées par un RSN ; tout d'abord, il nous semble opportun d'éclaircir les expressions utilisées pour parler des pratiques juvéniles liées à l'information. La définition d'une culture de l'information appelle avant toute chose une explication des vocables utilisés pour décrire les pratiques d'information juvéniles et leur contexte. Les représentations des pratiques viennent en complémentarité des pratiques d'information engagées sur les RSN. Comment s'imbriquent les pratiques d'information formelles, non formelles ou informelles ? Lesquelles sont prises en compte dans la recherche scientifique et de quelle manière ? Et comment les pratiques pédagogiques sur les RSN s'articulent avec les pratiques juvéniles ?



## 1.1 Délimitation des pratiques d'information

### 1.1.1 Un vocable à préciser pour considérer le contexte : entre pratiques et usages

Pour commencer, nous souhaitons préciser le sens des termes utilisés car il existe un flou polysémique entre les deux termes usage et pratique. Nous distinguerons les usages et les pratiques de manière sémantique et étymologique et poserons ensuite leurs divergences. Enfin, nous allons montrer comment nous mobilisons les pratiques dans nos recherches.

#### 1.1.1.1 Pratique et théorie

Le terme *pratique* trouve ses origines dans l'étymologie grecque du verbe *πραττειν*, *prattein* signifiant « agir » qui donne *praxis*, *action*. La *praxis* rassemble tout ce qui se rapporte aux applications et à la technique en opposition à la théorie pure. La pratique concentre alors une action relative à un environnement particulier et vise à appliquer une théorie ; elle recherche des résultats concrets, positifs ; c'est aussi *le fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique*<sup>3</sup>. La pratique est ainsi, définie comme *une manière concrète d'exercer une activité* (Rey 2005b). Elle est relative à la manière de faire et demeure souvent instrumentée s'appuyant sur des objets techniques. Parfois employées au pluriel, les pratiques font référence aux comportements habituels d'un individu ou d'un groupe, leur accordant ainsi une reconnaissance sociale de ce *faire* d'une communauté.

#### 1.1.1.2 Pratique et usage : une question de point de vue

Il existe une différenciation entre pratique et usage correspondant à deux perspectives d'étude différentes. L'usage se rapporte à l'objet ; *c'est une manière d'agir ancienne et fréquente, ne comportant pas d'impératif moral, qui est habituellement et normalement observée par les membres d'une société déterminée, d'un groupe social donné*<sup>4</sup>. L'usage se pense en effet dans *un cadre social large et englobe les interactions entre les humains et les machines* (Proulx 2002) en opposition avec l'utilisation dont la signification est plus précise et plus personnelle, *manière dont un utilisateur particulier, dans sa singularité propre, découvre, appréhende et*

---

<sup>3</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/pratique>

<sup>4</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/usage>

*manipule un dispositif* (Chaudiron et Ihadjadene 2011, p.8) et qui fait référence à des faits et gestes précis et concrets dans un temps donné. L'usage se dirige alors vers une *utilisation stabilisée d'un objet, d'un outil, pour obtenir un effet*<sup>5</sup> afin de trouver un équilibre entre un objet et un objectif. La pratique se situe à l'intersection entre l'homme et la société. Nous notons un rapport simple à l'objet pour les usages et une relation humaine complexe et sociale indispensable pour les pratiques. La différenciation entre usage et pratique se joue au niveau d'un support spécifique, l'un étant associé à un objet précis, l'autre à des techniques. Pour être plus explicite, nous parlons d'usage de Twitter et de pratiques d'information sur les RSN.

### ***1.1.1.3 Pratique et objectif***

Il y a dans la pratique un lien entre la logique de l'action et la volonté de la raison ou comment mettre en œuvre une action pour parvenir à ses fins. Les pratiques servent à rendre intelligible la causalité des actes humains. *Le terme de pratique [...] se situe dans une dialectique de l'action et de la théorie, dialectique omniprésente dans l'histoire de la pensée* (Gardiès, Fabre, et Couzinet 2010). Nous notons alors qu'une pratique implique l'engagement d'une personne, un sujet actif avec une démarche précise en fonction des objectifs à obtenir fonctionnant avec ses acquis et ses capacités. *On peut aussi la désigner comme une activité volontaire visant des résultats positifs qui peut être associée à l'expérience, à l'action* (Gardiès, Fabre, et Couzinet 2010, 3). La pratique se situe au cœur d'une démarche intellectuelle et dans une cohérence rationnelle visant un cheminement logique.

### ***1.1.1.4 Pratique et société***

La pratique trouve sa place au centre de la vie humaine : tous les actes des individus s'insèrent dans un environnement social. En opposition à l'usage et à l'utilisation, la pratique est donc socialisante au sens où elle peut et doit se penser de manière sociologique, rappelle Cécile Gardiès (Gardiès, Fabre, et Couzinet 2010) ; en tant que référence sociale, elle guide les comportements individuels et est entièrement tournée vers l'agir. B. Latour pose la pratique dans un rapport global à l'individu rassemblant *les lieux, les corps, les groupes, les outillages, les dispositifs, les laboratoires, les procédures, les textes, les documents, les instruments, les hiérarchies permettant à une activité quelconque de se dérouler. [...] la pratique est un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines* (Latour 2011, 133). Il ouvre la

---

<sup>5</sup> Perriault, J. 1989. « La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer », Paris, Flammarion, 254 p.

pratique à des généralités et propose pour la définir de regrouper tout ce qui se rapporte aux comportements humains et d'étudier toutes les structures mettant en jeu une interaction avec un individu. Les actes aussi bien que les écrits ou les pensées prennent sens dans les pratiques et sont reliés à la notion d'humanité. Les pratiques transcrivent les actes des individus. Reprenant la dimension évoquée, Karine Aillerie (Aillerie 2011a) établit le terme de « pratiques » *comme un ensemble de gestes, fréquents et habituels, physiques et symboliques, interagissant avec des représentations du monde et de l'objet concerné, et visant une certaine efficacité*. De même, Yves-François Le Coadic précise qu'*une pratique est un ensemble d'habitudes établies* (Le Coadic 1997, 21) mettant en relief la régularité de la pratique. Une fois acquise, la pratique se répète en relation avec des objets techniques et s'ancrent dans des processus sociaux individuels et collectifs : c'est dans la répétition que les pratiques prennent sens commun jusqu'à représenter une signification sociale importante.

Pour synthétiser, nous retenons la pratique en tant qu'une activité régulière souvent en rapport à un objet et répondant à des besoins conscientisés ou non et nous portons attention au lien mis en exergue avec les représentations et avec la notion d'efficacité. Pour nous, les pratiques sont systématiquement objectivées dans leur réalité et apparaissent alors comme des actes volontaires avec une finalité précise. Ces explications théoriques pour les choix de vocables ne sont pas anodines car nous les avons réinvesties dans nos travaux de recherche : nous avons établi une typologie des utilisateurs, nous avons questionné les sujets sur leurs usages des réseaux sociaux et nous avons analysé les pratiques d'information des élèves. Nous avons choisi de réfléchir aux pratiques en fonction des utilisations observées et des usages décrits. Ces différenciations impliquent que nos approches des rapports à l'information prennent en compte une dimension écologique et systémique de notre étude.

### **1.1.2 Pluralité des pratiques d'information**

Les pratiques d'information relèvent d'un rapport avec l'information, souvent équivalentes de pratiques médiatiques et comprenant des pratiques sociales communicationnelles et ludiques. Les pratiques informationnelles *renvoient à l'acte de s'informer* (Aillerie 2011a, 99-100). Plus précisément pour Karine Aillerie, *les pratiques d'information ont intrinsèquement à voir avec le rapport au savoir entretenu par l'individu* (Aillerie 2010, 190). L'information se révèle être un flux grâce auquel se développent des pratiques orientées en fonction des finalités. Nous nous interrogeons sur l'équivalence ou tout du moins le lien entre les pratiques d'information et les pratiques numériques, les premières prenant l'information pour objet, les secondes considérant

avant tout le support. Les pratiques d'information s'inscrivent dans le périmètre des pratiques culturelles et y prennent de plus en plus d'importance. Nous voulons poser les contours de ces pratiques. Des catégorisations apparaissent dans un rapport évident avec l'information : les besoins d'information, les usages et les modalités d'accès de et à l'information viennent en amont des comportements informationnels et des pratiques d'information. Nous pondérons toutefois notre propos en mettant en exergue la réalité des pratiques d'information non compartimentées et servant plusieurs finalités.

### *1.1.2.1 Des pratiques culturelles*

Pour définir les pratiques d'information, nous voulons tout d'abord les resituer dans un contexte plus large, à savoir les pratiques culturelles. Les pratiques culturelles sont *l'ensemble d'activités et de consommation liées à la vie intellectuelle et artistique qui participent à la définition des styles de vie*. Elles représentent l'individu dans un contexte sociétal global (Coulangeon 2010, 3) et sont conditionnées par l'environnement familial et social. La culture comprend les pratiques télévisuelles, l'écoute musicale et radiophonique, les jeux vidéo, les pratiques diversifiées sur les ordinateurs, la lecture, les pratiques artistiques amateurs, la fréquentation des équipements culturels et le sport et s'inscrit dans une dimension de plaisir personnel et de loisirs (Octobre 2004). Sylvie Octobre envisage la culture comme une consommation culturelle commandée par une société de consommation en quête de profit au détriment des pratiques culturelles traditionnelles telles que la lecture et les équipements culturels. Elle déplore une mutation dans les modes de consommation avec la généralisation du numérique et de l'accès à l'information et aux médias par internet ce qui entraîne un changement en profondeur au profit des individualités et des réseaux et qui concerne notre périmètre de recherche<sup>6</sup>. Olivier Donnat dans l'enquête *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique: enquête 2008* (Donnat 2009) souligne l'influence de la révolution numérique et la prédominance de la culture de l'écran qui affectent directement les pratiques culturelles. Ce nouveau paradigme numérique avec un accès à l'information et aux médias en ligne généralisé fait entrer les pratiques d'information dans la sphère des pratiques culturelles (Donnat 2007; Cardon 2019). Les pratiques d'information se manifestent de manière plurielle et s'expriment différemment en fonction du contexte s'appuyant sur des champs d'application diversifiés. Elles se rapportent au rapport des individus avec l'information dans tout ce que cela implique d'actions variées.

---

<sup>6</sup> Ibid 2009.

Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene évoquent, pour contextualiser les pratiques, des *approches centrées sur le comportement composite à l'œuvre dans les différentes sphères, informationnelles, culturelles, journalistiques, etc* (Ihadjadene et Chaudiron 2008). Les pratiques d'information se concentrent dans le secteur des loisirs et de la culture. La pluralité des activités informationnelles s'exprime dans un champ informationnel large et non uniquement dans le fait de s'informer et implique des pratiques en tension et en perpétuel mouvement (Aillerie 2012). Pour le public qui nous mobilise, nous nous focalisons sur les pratiques juvéniles et ses spécificités sur les RSN car notre recherche dans un contexte scolaire s'appuie sur les pratiques d'élèves entre 10 et 18 ans. Nous avons fait le choix de ne pas nous arrêter sur le contenu des pratiques culturelles et de privilégier la mise en lumière de la diversité des pratiques d'information sur les RSN notre cadre d'étude. Nous différencions les pratiques d'information en deux catégories à savoir les pratiques d'information sociales d'un côté qui regroupent les pratiques communicationnelles et les pratiques ludiques et les pratiques à visée informative, appelées aussi pratiques informationnelles.

### ***1.1.2.2 Des pratiques d'information sociales***

#### *1.1.2.2.1 Des pratiques communicationnelles*

Les pratiques d'information regroupent des formes de communication sur les RSN ayant pour but l'échange et le développement de relations et la création ou la continuité du lien social pour le public juvénile ; pour Karine Aillerie (Aillerie 2011b; Aillerie et McNicol 2016b), elles prédominent dans les pratiques quotidiennes des jeunes comme habitudes et intentions informationnelles. Florian Dauphin parle même du *primat des pratiques communicationnelles sur les pratiques informationnelles* (Dauphin 2012, 23) même s'il semble difficile de séparer les finalités informationnelles d'une volonté communicationnelle. La constitution du réseau constitue un enjeu majeur des activités d'information des adolescents sur les RSN. Les pratiques de communication à visée relationnelle et sociale d'abord sur les chats, ensuite sur les messageries instantanées et les blogs et actuellement sur les RSN répondent aux besoins relationnels intragénérationnels des jeunes (Pasquier 2015). À travers ces échanges interpersonnels, se jouent des affiliations affectives et communautaires où les adolescents reproduisent leurs besoins de sociabilité dans un cadre d'usage technique s'adaptant aux technologies de l'information et de la communication en particulier les RSN (Soumagnac et Capelle 2017). Nous entendons les affiliations au sens communément admis *d'adhésion ou association plus ou moins formelle d'une personne ou d'un groupe de personnes à une*

*organisation, pour participer à ses activités ou bénéficier de ses avantages*<sup>7</sup>. Alexandre Serres retient la définition d'Albert Ogien : *l'affiliation est conçue comme une procédure qui, à la fois, organise les échanges entre acteurs en constituant les règles qui gouvernent cette organisation et établissent, entre des individus en interaction, le sentiment qu'une compréhension mutuelle s'instaure*<sup>8</sup> (A. Serres 2017). Par conséquent, la fonction communicationnelle sur les RSN qui apparaît comme une récupération de l'outil internet pour servir les pratiques adolescentes (Béguin-Verbrugge 2006) participe également à la création d'une communauté virtuelle à travers les affiliations qui s'y jouent. Nous pensons que ces pratiques de sociabilité instrumentée, expression au sens de Cédric Fluckiger (Fluckiger 2006), transposée à certaines formes de pratiques sur les RSN, facilitent la constitution de relations et servent la recherche de relations interpersonnelles entre pairs : la communication va au-delà des fonctionnalités premières et servent les besoins de socialisation juvéniles. Nous rejoignons Françoise Chapron et Éric Delamotte qui considèrent que cet investissement technique juvénile devrait faire l'objet d'une formation à une socialisation informationnelle qu'ils définissent comme un *ensemble d'inculcation qui concerne aussi bien les pratiques, les représentations les attitudes communicationnelles* (Chapron et Delamotte 2010b, 291) même si nous jugeons ces pratiques comme découlant de savoir-faire développés et à développer dans la vie privée et difficile à aborder en tant que tel et séparément des autres pratiques.

#### 1.1.2.2.2 *Des pratiques ludiques*

Les pratiques d'information se dévoilent à travers des pratiques ordinaires de sociabilité. Elles s'insèrent naturellement et quotidiennement dans la vie juvénile. Les pratiques de jeu complètent les pratiques informationnelles juvéniles (Delsol 2019). Elles passent pour des pratiques futiles et sans grand intérêt mais se révèlent essentielles pour le développement de l'identité et les relations entre pairs. Les pratiques ordinaires de sociabilité rassemblent à la fois des pratiques amicales fondées sur des relations affectives et des pratiques culturelles créatives en rapport avec des loisirs et des passions<sup>9</sup>.

Ce glissement des pratiques culturelles juvéniles vers une réappropriation des RSN au profit de la construction de la vie sociale des jeunes établit une sociabilité digitale organisée par une généralisation technologique des pratiques d'information (Cardon et Delaunay-Téterel 2006).

---

<sup>7</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/affiliation>

<sup>8</sup> Ogien, Albert. (1985). L'affiliation : analyse de la constitution de l'intervention sur autrui. Pratiques de formation, n°11-12. Disp. sur : [http://vadeker.net/corpus/pfem/5-5\\_affiliation.html](http://vadeker.net/corpus/pfem/5-5_affiliation.html).

<sup>9</sup> Coutant, Op. Cit.

Ces pratiques d'information de partage répondent, non seulement à des codes sociaux très stricts mais aussi à des besoins relationnels qui détournent les contraintes imposées par les adultes, désirant seulement créer des espaces d'intimité sociale numérique. Elles sont souvent la continuité de relations non virtuelles, générant des formes de hiérarchisation au sein des communautés et créent ainsi des formes de pouvoir au sein des réseaux (boyd 2014). Confrontés à l'incompréhension et à une critique exacerbée de la part des adultes, nous pensons pouvoir parler d'un conflit de génération.

Somme toute, ces pratiques ludiques sociales produisent des situations d'affiliation entre pairs favorisées voire facilitées par les RSN ; Camille Capelle et Karel Soumagnac parlent de *liens sociaux, cognitifs et intellectuels [...] pour répondre à une demande sociale* (Soumagnac et Capelle 2017, 107). Ces pratiques ludiques de sociabilité acquièrent une légitimité culturelle et par conséquent procurent une reconnaissance entre pairs.

### ***1.1.2.3 Des pratiques d'information à visée informative***

#### *1.1.2.3.1 Des pratiques informationnelles procédurales et déterminées*

Les pratiques informationnelles relèvent avant tout d'un besoin d'information et concernent une recherche informationnelle. Stéphane Chaudiron et Ihadjadene Madjid donnent une définition des pratiques d'information dans un contexte d'usage et de rapport à l'information. Les pratiques informationnelles apparaissent comme procédurales et relatives à la technique en tant que *processus d'identification, de recherche et d'accès à l'information médié par un dispositif technique* (Chaudiron et Ihadjadène 2004, 171). Ils évoquent une attitude relative à une notion de capacité informationnelle autour de l'information comme ressource. Les pratiques informationnelles sont qualifiées de *la manière dont l'ensemble de dispositifs, des sources, des outils, des compétences cognitives sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, traitement de l'information* (Chaudiron et Ihadjadene 2011, 12). Les pratiques apparaissent centrées autour de compétences et de savoir-faire indispensables pour servir des activités informationnelles orientées recherche d'information. Les ressources mobilisées s'avèrent être à la fois des données, des outils techniques et souvent numériques et des savoir-faire individuels.

D'autres chercheurs pensent les pratiques informationnelles comme étant avant tout un procédé technique. *Les pratiques informationnelles peuvent donc se définir comme une manière concrète d'exercer une activité d'information visant des résultats concrets sans intention d'expliquer comment le résultat a été atteint. Ce sont des procédures, des manières de faire sur*

et avec l'information (recherche, évaluation, exploitation, traitement, stockage, diffusion) permettant à une activité, par exemple professionnelle, de se dérouler (Gardiès, Fabre, et Couzinet 2010, 13). Cécile Gardiès, Isabelle Fabre et Viviane Couzinet y voient un moyen de répondre à un besoin informationnel explicite dans une démarche concrète et très méthodique voire technique. Elles retracent les étapes d'une démarche documentaire faisant écho aux préoccupations professionnelles des enseignants documentalistes. Karine Aillerie fait appel à cette vision documentaire et procédurale et revient sur l'action d'information : *Les pratiques informationnelles renvoient à l'acte de s'informer, c'est-à-dire à la sollicitation motivée d'un vecteur d'information qu'il soit imprimé (sur papier ou sur écran), audiovisuel, ou humain, qu'il propose directement un élément de réponse à une question (information primaire), qu'il fournisse une indication de type bibliographique (information secondaire) ou qu'il offre un point de vue (information tertiaire)*<sup>10</sup>.

Ces définitions pointent les objectifs à atteindre, délaissant le cheminement pour satisfaire les besoins informationnels. Les manières de faire rappellent les étapes d'une recherche documentaire. Nous retenons l'aspect concret de ces pratiques informationnelles, visant l'utilisation efficiente d'une information facilement disponible.

Karine Aillerie rappelle également que les pratiques informationnelles s'entendent *au sens de l'effort fourni par une personne pour s'informer, englobant l'activité ponctuelle de recherche d'information* (Aillerie 2011b). Nous comprenons le verbe s'informer au sens large et contribuant à satisfaire un besoin informationnel personnel, même pour une activité ordinaire de recherche. Pointant la recherche d'information, les pratiques informationnelles se révèlent procédurales et centrées sur des activités relatives à l'information en tant que ressource.

#### 1.1.2.3.2 Des pratiques informationnelles aux enjeux cognitifs

Les pratiques informationnelles ne s'entendent pas uniquement au sens strict dans l'action mais s'appuient sur *les comportements, les représentations et les attitudes informationnelles de l'humain (individuel ou collectif)* (Chaudiron et Ihadjadene 2011, 19). L'influence psychologique et cognitive est prégnante et conditionne l'orientation des pratiques en fonction du vécu de chacun, celles-ci s'affirmant personnelles, réfléchies ou intuitives, conscientes ou non. Ajoutons que le rapport complexe à l'information mène alors à des pratiques instables, désorganisées et sans cesse repensées en fonction du contexte. Souvent non conceptualisées ni explicitées, Jacques Perriault voit aussi dans les représentations et les savoirs, des facteurs

---

<sup>10</sup> Aillerie, Op. cit.



explicatifs des pratiques informationnelles : *si les pratiques sont des habitudes de faire, elles mêlent à la fois les savoirs et les représentations qui nous permettent de les comprendre et de les appliquer en fonction des situations*<sup>11</sup>. Fanny Georges propose une définition dans la continuité des définitions citées précédemment puisqu'elle focalise les pratiques informationnelles dans une phase de recherche d'information rajoutant une condition de *communication intersubjective médiée par ordinateur*. Les pratiques informationnelles deviennent *des actions et des choix individuels* (Georges 2010). Se rajoutent une dimension technique et une connotation communicationnelle reliées au web social. Elle considère dans cette logique socio-informationnelle, les individus comme des documents pour théoriser les pratiques informationnelles sur les RSN.

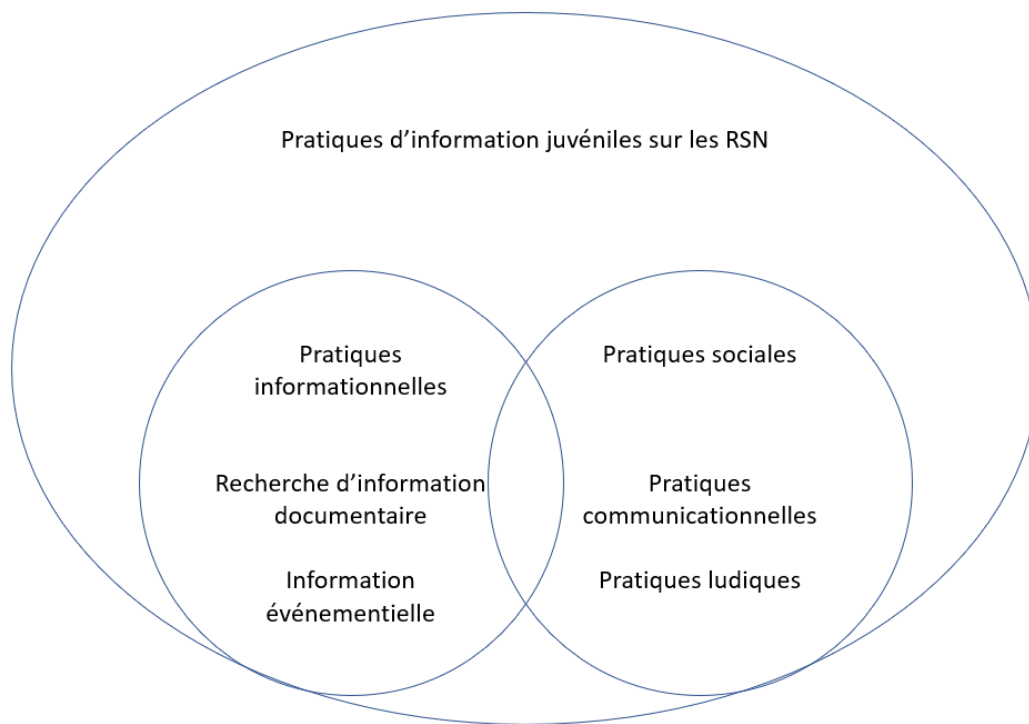
Entre actes individuels et finalité sociale, les pratiques informationnelles dénotent des mécanismes complexes d'objectivation s'exprimant dans la vie personnelle de l'individu.

#### ***1.1.2.4 Schématisation des pratiques d'information***

Pour conclure sur la pluralité des pratiques d'information, nous proposons un schéma montrant la répartition de ces pratiques qui éclairera notre proposition de redéfinition des pratiques d'information.

---

<sup>11</sup> Gardiès, Fabre et Couzinet, Op. Cit, p.3.



*Figure 1 Schématisation des pratiques d'information juvéniles sur les RSN*

Les pratiques d'information juvéniles englobent deux formes de pratiques : pratiques informationnelles et pratiques sociales qui cohabitent sans aucun niveau de hiérarchisation et se combinent pour servir des finalités complémentaires. À la suite de cet état théorique des pratiques d'information, nous souhaitons nuancer la délimitation que nous en avons fait au préalable afin de conserver une dimension humaine. C'est la raison pour laquelle notre conception personnelle reste généraliste et se caractérise comme étant l'ensemble des activités régulières et des expériences en rapport avec l'information, médiées techniquement ayant pour but de s'informer, communiquer, publier et créer du lien social ; nous ajoutons que dans les pratiques d'information entrent en jeu les représentations, les connaissances et les compétences individuelles et collectives, en construction.

### **1.1.3 Tendances des pratiques d'information : analyse d'enquêtes**

Après ces délimitations théoriques, on s'attachera à dégager quelques points représentatifs des pratiques d'information des jeunes. Nous avons sélectionné des données chiffrées à partir de deux enquêtes récentes datant de 2018, provenant d'instituts de sondage sur les technologies numériques et l'information et traitant des relations des jeunes à l'information et de leurs usages des RSN. À partir de là, nous présentons les pratiques d'informations liées aux TIC et plus

précisément les RSN ; nous avons délibérément écarté des enquêtes, certaines trop anciennes en raison de leur obsolescence sur un sujet en mutation rapide, d'autres se situant sur des territoires trop éloignés. Le périmètre des enquêtes se localise dans un contexte d'usage privé mais se veut généraliste et se focalise sur l'information au sens large. Nous avons retenu deux ressources significatives qui ont été effectuées en France et qui s'avèrent extrêmement récentes :

- Le baromètre du Numérique 2018<sup>12</sup> (CREDOC 2018) est la 19<sup>ème</sup> édition des baromètres numériques depuis 2000 avec des questions récurrentes. Il émane d'une enquête en présentiel ayant eu lieu en juin 2018 avec 2214 personnes représentatives de la population et étudie l'équipement et les usages numérique des individus.
- Les jeunes et l'information<sup>13</sup> (Médiamétrie 2018) est une enquête réalisée par Médiamétrie, une société spécialisée dans la mesure des audiences des médias audiovisuels et numériques. Pour les résultats concernant internet, les réponses découlent d'un panel de 33 000 individus.

Nous pensons qu'il est important de dresser un panorama à l'aide de statistiques pour poser des marqueurs objectifs. Nous avons dégagé des caractéristiques révélatrices communes aux deux enquêtes, des pratiques d'information que nous avons illustré avec quelques chiffres significatifs propres aux RSN. Les chiffres que nous allons citer se rapportent à des pratiques d'information médiées par des technologies numériques ; nous avons choisi de nous centrer sur la classe d'âge de notre étude.

En ce qui concerne l'utilisation des RSN, le baromètre du numérique souligne une participation accrue pour les individus de la tranche d'âge 12-17 ans, les plus jeunes étant alors les plus présents sur les RSN : 76 % déclarent une utilisation dans les douze derniers mois sur un réseau social<sup>14</sup>. Cependant, pour la première fois depuis 2010, la proportion des personnes ayant utilisé un RSN au cours des douze derniers mois est stable. Les deux enquêtes font ressortir le smartphone comme mode d'accès principal à internet et à l'information. L'équipement

---

<sup>12</sup> [https://www.arcep.fr/uploads/tx\\_gspublication/barometre-du-numerique-2018\\_031218.pdf](https://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/barometre-du-numerique-2018_031218.pdf)

<sup>13</sup>

[www.culture.gouv.fr/content/download/193360/2076559/version/1/file/DGMIC\\_Synthese\\_Les%20jeunes%20et%20l%27information.pdf](http://www.culture.gouv.fr/content/download/193360/2076559/version/1/file/DGMIC_Synthese_Les%20jeunes%20et%20l%27information.pdf)

<sup>14</sup> Ibid, p. 156.

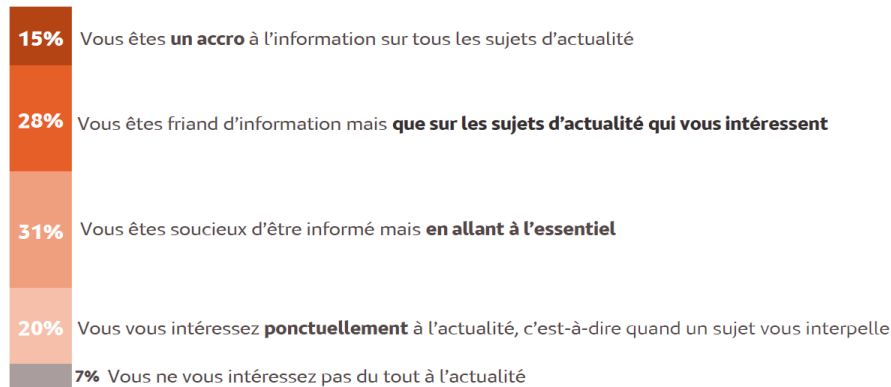
technologique influence la mobilité des pratiques d'information avec un taux d'équipement à 90% et un taux de connexion à internet de 97%<sup>15</sup> pour les jeunes de 15 à 34 ans, une population sensible aux supports numériques. Grands consommateurs d'information, les jeunes présentent

Un intérêt certain pour l'information

### La quasi-totalité des jeunes s'informent à des degrés divers



93% des internautes de 15-34 ans déclarent s'intéresser à l'information à des degrés divers. La majorité (51%) a un intérêt ponctuel ou désire aller à l'essentiel. Presque 1 jeune sur 6 déclare être accro à l'information.



Étude quantitative- Base : 15-34 ans / Q. Laquelle de ces propositions vous correspond le mieux ?

04/05/2018 | 13

*Figure 2 Un intérêt modéré pour l'information (Médiamétrie 2018)*

un intérêt modéré pour l'information d'actualité pour laquelle ils désirent une facilité et une gratuité d'accès. Ils s'intéressent à une information événementielle. Les RSN sont les premiers vecteurs informationnels et servent avec les moteurs de recherche d'intermédiaires<sup>16</sup> pour accéder à une information dans le cadre de pratiques à visée informative. L'information est mobilisée en tant que ressource informative : 71% des 15-34 ans utilisent quotidiennement les RSN<sup>17</sup> et s'intéressent à des thématiques variées telles que l'actualité événementielle, les sciences ou la santé.

Les pratiques d'information sur les RSN se révèlent multiformes et se répartissent entre :

- Partager une vidéo d'information sur les réseaux sociaux
- Partager un article d'information sur les réseaux sociaux
- Publier ou commenter (RS, forum, site d'information ...)<sup>18</sup>

Les pratiques sociales ou communicationnelles semblent aussi être un facteur de motivation puisque *pouvoir discuter avec mon entourage* arrive en tête des raisons invoquées par les 15-

<sup>15</sup> Médiamétrie, Op. Cit., p. 8.

<sup>16</sup> Ibid, p. 29.

<sup>17</sup> Ibid, p. 46.

<sup>18</sup> Ibid, p.31.

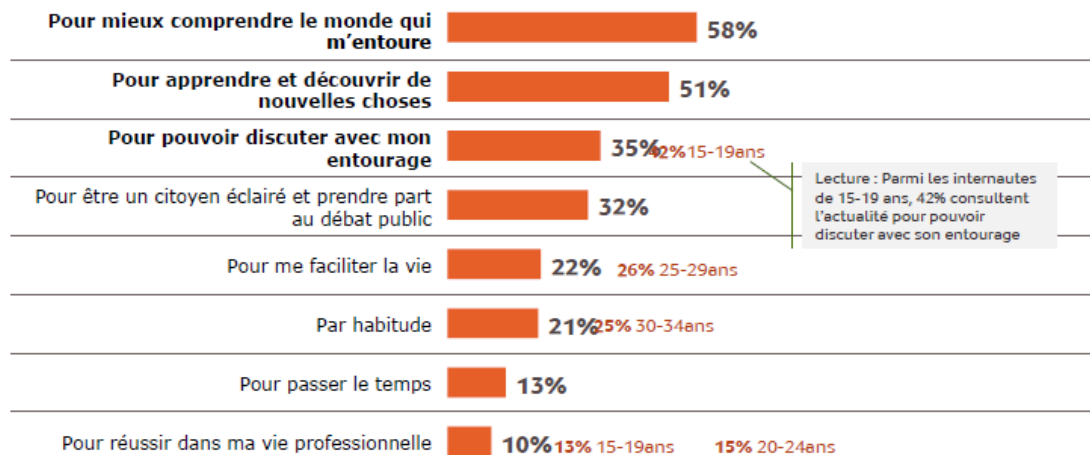
19 ans<sup>19</sup>. S'intéresser à l'information apparaît pour les jeunes comme un gage de réussite de sa vie future.

Un intérêt certain pour l'information

### Les motivations : comprendre, apprendre, s'intégrer et se construire



La consommation de l'information est majoritairement motivée par le désir de comprendre, apprendre et découvrir. Pour plus d'un tiers des jeunes, s'informer est aussi un facteur d'intégration.

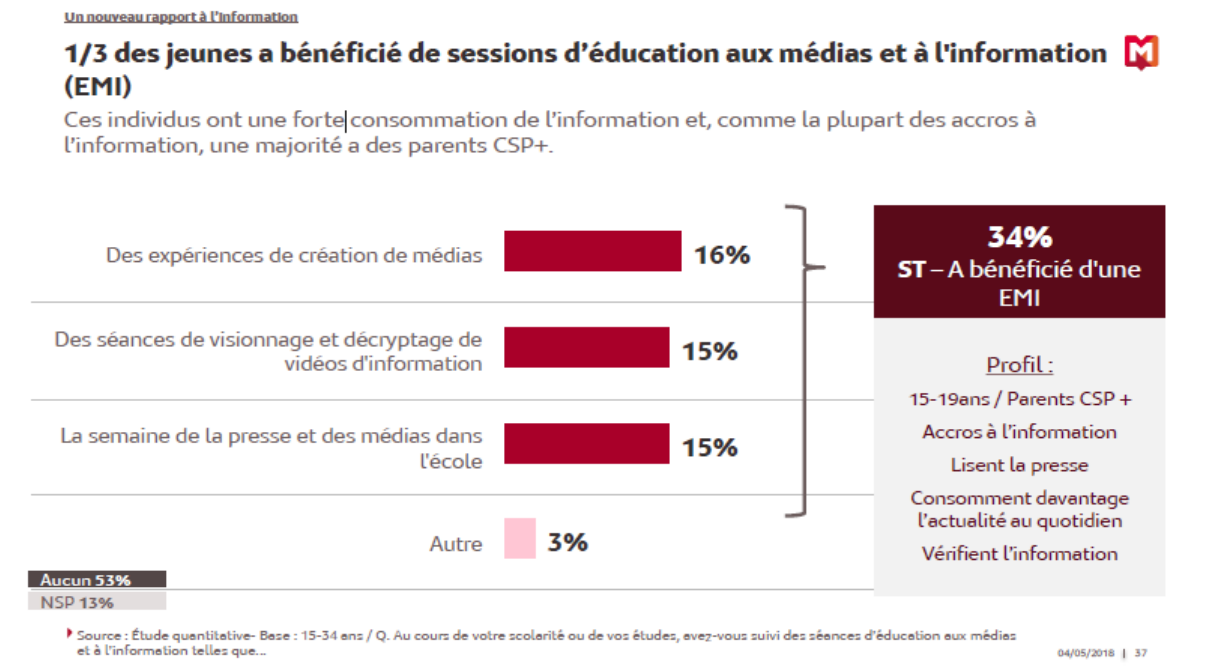


Source : Étude quantitative – base : 15-34 ans / Q. Quelles sont les 3 principales raisons pour lesquelles vous consultez l'actualité ? 04/05/2018 | 16

*Figure 3 Motivations des pratiques d'information (Médiamétrie 2018)*

Se manifeste également la continuité des pratiques au-delà des barrières temporelles, favorisée par la mobilité technologique et informationnelle. Karine Aillerie résume parfaitement bien ces pratiques informationnelles hétérogènes parlant de *pratique médiatique générale soutenue, [d]une pratique de veille et de production de contenus* (Aillerie 2011b, 4) toutes alors associées à un rapport informationnel complexe et autocentré.

<sup>19</sup> Ibid, p.16.



*Figure 4 Les jeunes et l'EMI (Médiamétrie 2018)*

Nous souhaitons insister sur un dernier point se rapportant aux formations en EMI et à leur impact : seulement 34% des 15-19 ans déclarent avoir eu une formation en EMI<sup>20</sup> ce qui a une influence positive sur la consultation de l'actualité dans les médias.

En conclusion, nous pouvons réaffirmer qu'il existe un rapport à l'information social instrumenté et que la pluralité des pratiques d'information juvéniles est indéniablement influencée par les technologies numériques.

## 1.1.4 Quels marqueurs culturels spécifiques ?

### 1.1.4.1 Un héritage familial et social

Les pratiques culturelles s'ancrent dans une dimension complexe, parents et société s'entrecroisent pour former des systèmes d'influence composites. Sylvie Octobre qui a étudié les pratiques culturelles des enfants et des adolescents, insiste sur la dimension personnelle des loisirs. Elle note l'importance des nouveaux médias, les inscrivant dans une dimension économique. En effet, les équipements technologiques participent à la consommation sociale juvénile. Sylvie Octobre décrit des pratiques culturelles hétérogènes et en perpétuelle

<sup>20</sup> Médiamétrie, Op. Cit., p.37.

adaptation aux possibilités technologiques et souligne l'importance de l'environnement familial et scolaire (Octobre 2004). Les hobbies, passe-temps ou loisirs, permettent aux jeunes de s'épanouir et de construire leur identité même si les goûts culturels répondent à des logiques complexes, entre une transmission familiale et une imitation des pairs. La lecture, suivant les milieux sociaux, porte souvent un poids social important. Les modèles culturels s'élaborent en accord avec l'éducation donnée au sein de la cellule familiale, ce qui provoque une sensibilisation précoce aux équipements culturels. L'influence de la famille apparaît prégnante dans *les prescriptions culturelles qui inscrivent les médias et les TIC dans la micro-culture de la famille comme dans les rapports sociaux globaux où s'expriment les différences et les inégalités sociales* (Jouët et Pasquier 1999, 95). Les pratiques culturelles s'organisent *via* une forme de prescription et de vecteur social pour des adolescents en quête de repères. Anne Cordier, avec une approche écologique et une méthode ethnographique, pointe en effet le rôle de l'héritage familial dans les pratiques numériques juvéniles et les points de divergences entre prescriptions scolaires et accompagnement familial (Cordier 2017). La culture fait partie des valeurs transmises par l'environnement familial et affectif dont s'emparent les jeunes pour enrichir leurs propres pratiques.

#### ***1.1.4.2 Des besoins culturels autocentrés pour se construire***

Les pratiques culturelles personnelles participent également à la construction personnelle chez les adolescents. Christine Détrez (Détrez 2012) pose son regard de sociologue sur les pratiques culturelles des Français et en particulier des jeunes et démontre dans la contribution *Les loisirs forment la jeunesse* que la construction des pratiques culturelles est en constante mutation : au-delà d'un héritage culturel, transmission d'un capital social et familial, la culture favorise une construction identitaire orientée autour d'une sociabilité amicale en adéquation ou en opposition. L'ordinateur et le numérique façonnent des pratiques culturelles en recomposition et fascinent les jeunes en matière culturelle (Détrez 2014; 2017). Cette recontextualisation des technologies numériques actuelles au sein de la construction identitaire adolescente oriente les pratiques culturelles vers des formes de partage culturel qui représentent des passions culturelles adolescentes. (Tabary-Bolka 2009 ; Pasquier 2015).

Ces cultures adolescentes influencées par la culture de l'écran, comme l'ont démontré Dominique Pasquier et Josiane Jouët acquièrent des formes de légitimité au sein des communautés de pairs et font émerger des forces contradictoires des pratiques culturelles entre héritage familial et reproduction des pratiques culturelles des pairs (Jouët et Pasquier 1999 ; Pasquier 2005). En parallèle, les potentialités du web social facilitent une jeunesse demandeuse

de relations sociales et de ressources variées. Ces besoins sociaux et identitaires spécifiques engendrent une utilisation intensive des RSN (Coutant 2015). Cet investissement des TIC pour Christine Détrez s'apparente à une *approche générationnelle* pour une tranche d'âge marquée par la *révolution numérique*<sup>21</sup>. Laure Tabary-Bolka constate aussi une appétence juvénile pour le numérique et explique ces pratiques assidues par un environnement numérique émergent et évolutif (Tabary-Bolka 2009). Dès lors, cette jeunesse en quête de soi et d'expérimentations exploite une information disponible, immédiate, interchangeable et illimitée. Ces expérimentations virtuelles sur le réseau Internet et, nous le voyons plus loin, sur les RSN, tendent vers des tentatives originales ludiques autour du soi. Par cette recomposition de leur réalité quotidienne, les adolescents aspirent à prolonger leur autonomie et leur créativité.

Nous pensons que ces phénomènes sont un prolongement de ce que l'on nomme les *égo-documents*, document personnel reflétant certains aspects de la vie privée et qui trouvent une place de choix dans la sphère numérique. Concept néerlandais ayant vu le jour dans les années 20 avec l'historien Jacob Presser<sup>22</sup>, les *égo-documents* rassemblent les lettres privées, les mémoires, les correspondances, les autobiographies et les journaux intimes. Souvent anonymes, ce sont des témoignages et des témoins pertinents de la réalité d'un moment. L'auteur y exprime ses sentiments et décrit son quotidien. Ils prennent alors une place importante dans la sphère informationnelle. Nous voyons dans ce concept un parallèle avec ce que Laure Tabary-Bolka<sup>23</sup> nomme l'autopublication, une diffusion d'information sur soi avec le numérique et notamment les RSN.

### 1.1.5 Des pratiques entre formalité et informalité

À partir de ces considérations, nous avons choisi d'employer l'expression de pratiques d'information mais comment situer pratiques formelles ou prescrites, informelles et non-formelles dans les différentes sphères étudiées ? Ces distinctions sémantiques trouvent-elles une logique dans les pratiques sociales ou éducatives et comment s'inscrivent-elles dans les réflexions théoriques et scientifiques ?

Nous posons ce champ théorique comme base de notre réflexion en raison de la nécessité de délimiter un cadre de recherche. Nous prenons comme situation de départ la formalité des pratiques d'information dans le contexte éducatif : les pratiques documentaires que nous avons

---

<sup>21</sup> Détrez, Op. Cit., p.23-24.

<sup>22</sup> J. Presser. (1958) « Memoires als geschiedbron », dans *Winkler Prins Encyclopedie*, Elsevier, Amsterdam.

<sup>23</sup> Ibid.



étudiées dans le cadre scolaire sont toujours prescrites par l'enseignant documentaliste. C'est à partir de là que nous maintenons l'opposition entre formalité et informalité comme une dichotomie significative. Après la délimitation des pratiques que nous avons proposée, nous avons expliqué les raisons de ce cadre théorique d'usage.

### ***1.1.5.1 Précisions théoriques***

#### *1.1.5.1.1 Des pratiques prescrites par l'Autorité*

Les pratiques formelles sont *les pratiques prescrites par l'école, modélisées selon des critères d'efficacité collective, de rendement informationnel mais aussi de légitimité culturelle* (Béguin-Verbrugge 2006, 321). Elles entretiennent un rapport étroit avec le monde scolaire et forment *un cadre officiel d'apprentissage* (Aillerie 2010, 12). Demandées, voire imposées par l'autorité que représente l'École, les pratiques formelles ou prescrites se développent en fonction d'attendus scolaires. Elles répondent à un besoin informationnel spécifique en accord avec les représentations liées à l'apprentissage, à savoir l'utilisation de certaines ressources et de techniques spécifiques. Elles viennent en écho du bon usage et répondent à des perspectives d'acquisition de connaissances et à une efficacité en réponse à une demande scolaire précise. Elles demeurent modélisantes dans le sens où elles imposent une forme convenue de pratiques d'information plus généralement informationnelles, reconnues par l'Institution d'autorité validante qu'est l'École (Liquète, 2012). Les régulations peuvent être intrinsèques au sujet en résonance à des besoins informationnels qu'ils soient scolaires ou personnels ou même inconscients.

Afin de mieux comprendre les articulations entre formalité et institution, il est important de positionner les pratiques prescrites au regard de la norme et de la forme scolaires de même qu'avec la notion de prescription. Une norme sociale se définit comme une régularité contraignante qui relève du registre de l'agir, en ce qu'elle comporte une injonction à faire (ou à ne pas faire) (Prairat 2012). Dans le contexte scolaire, la norme sociale répond à des demandes institutionnelles et prend une forme scolaire, *d'abord une « forme sociale », autrement dit un modèle d'action collective qui figure dans la culture d'une société comme une réponse possible à un problème ou une démarche pertinente pour réaliser un projet* (Maulini et Perrenoud 2005). *C'est un modèle culturel constitué et mondialisé* (Landa 2018). La prescription vient en amont de la norme scolaire et fonctionne comme un artefact culturel fédérateur par des valeurs et des missions d'une communauté professionnelle qui régit la transformation d'une norme sociale

(Amigues 2009) Nous pouvons affirmer que la norme scolaire répond ainsi aux prescriptions scolaires et participe au processus d'élaboration d'une représentation normative.

#### 1.1.5.1.2 Des pratiques non-prescrites

Théoriquement opposées aux pratiques prescrites, on les nomme pratiques informelles ou également pratiques ordinaires, profanes, ou personnelles. Elles ne font pas partie de la sphère scolaire, restent privées et non officielles trouvant toutefois une légitimité par le biais du sens que lui donne l'acteur de ces dites-pratiques. Les divergences entre pratiques formelles et informelles se situent dans leur contextualisation dans des espaces différents et dans les finalités engagées. Il s'agit de processus d'apprentissage continus déconnectés de l'environnement éducatif et déplacés hors de l'espace scolaire (Brougère et Bézille 2007). Les pratiques informelles regroupent *les pratiques sociales ordinaires, non prescrites ou régulées par une autorité, non structurées de manière explicite, mais efficaces dans la satisfaction qu'elles procurent au quotidien*.<sup>24</sup> L'adjectif ordinaire peut être entendu ici comme signifiant *qui découle d'un ordre des choses*<sup>25</sup>, l'adjectif personnel indique un état *relatif à chaque personne*<sup>26</sup>. Les pratiques informelles se conçoivent comme une tâche simple qui a pour but de satisfaire un besoin non complexe et propre à chaque individu et regroupent les pratiques ordinaires et quotidiennes produisant une satisfaction personnelle pour le jeune recherchant de l'information<sup>27</sup>. Vincent Liquète rejoint le point de vue d'Annette Béguin en apportant une définition mettant au centre la satisfaction individuelle des besoins informationnels des usagers. En opposition avec les pratiques formelles prescrites, ce sont des *ensembles de pratiques informationnelles sociales ordinaires non prescrites ou régulées par une quelconque autorité, non structurées de manière explicite, mais efficaces dans la satisfaction qu'elles procurent au quotidien et structurantes en matière de sociabilité*<sup>28</sup>. Le principe de non-structuration dont il est question fait référence au processus intellectuel imposé dans les pratiques d'information prescrites complexes, contrairement aux pratiques informelles répondant à des besoins simples ne nécessitant pas de formalisation ou de cheminement intellectuel de prime abord. La visibilité de ces pratiques invisibles, ancrées dans l'intime, cachées de l'extérieur, rarement énoncées et déclarées, voire parfois inconscientes ou intuitives pose question. Ces formes négociées

---

<sup>24</sup> Béguin-Verbrugge, Op. Cit., p. 321.

<sup>25</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/ordinaire>

<sup>26</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/personnel>

<sup>27</sup> Béguin-Verbrugge, Op. Cit.

<sup>28</sup> Liquète, Op. Cit., p. 12.

partagées entre pairs ou au sein de la cellule familiale se construisent de manière désorganisée sur le principe de l'imitation ou de la sérendipité. Elles peuvent également se révéler spontanées car non guidées ni bloquées par une instance prescriptive, provenant naturellement de l'élève. L'espace dans lequel on rencontre ces pratiques s'avère large car le lieu n'est en aucune manière le prescripteur strict d'une certaine forme de pratique : la classe, le CDI dans le temps scolaire ou les devoirs n'empêchent en rien l'expression de l'informalité (Aillierie 2010). C'est toute la difficulté du repérage et de la différenciation entre les deux types de pratiques et notre questionnement émergeant sur la pertinence de ces dénominations. En effet, les pratiques informelles s'expriment librement dans des contextes d'usages personnels mais influencent la sphère scolaire (Soumagnac et Capelle 2017).

#### 1.1.5.1.3 Réinterroger le cadre théorique de la formalité et de l'informalité

La recherche scientifique actuelle remet en cause et dénonce la dichotomie entre formalité et informalité. Notre prise de position par rapport à la conservation de cette différenciation binaire mais non antinomique a constitué une matrice pour la compréhension et pour l'appréhension des deux sphères étudiées et de leurs zones d'influences. Notre positionnement de départ depuis un point de vue scolaire et à partir d'une culture de l'information scolaire nous a laissé percevoir un rapprochement voire une confusion des pratiques d'information. Pour construire les enquêtes et les rendre compréhensibles des élèves et des enseignants, nous avons circonscrit les deux sphères comme deux espaces différenciés mais n'avons pas omis les interférences de l'informel dans le scolaire et inversement. En définitive, pour notre cadre théorique, ces différenciations nous ont permis d'établir une modélisation de notre objet d'étude et de délimiter de manière schématique les contextes d'études. Pour ce qui se rapporte aux syntagmes choisis tout au long de notre réflexion, nous avons opté pour le terme *pratiques informelles* au sens de non-prescrites par l'Académie scolaire et par conséquent non reconnues par l'institution. Les pratiques d'information *informelles*, dans un cadre d'informalité, s'insèrent dans une démarche personnelle et participent à la construction de pratiques propres, même si elles sont développées en dehors d'une institution d'autorité c'est-à-dire en dehors d'attentes professionnelles ou scolaires et demeurent ainsi non reconnues car peu visibles. Nous avons employé, pour ne pas complexifier nos propos, les adjectifs *prescrit* ou *formel* comme les contraires d'*informel*. Cependant, nous allons exposer quelques réserves nécessaires à la bonne compréhension de la suite de notre réflexion. Nous ne retenons pas le choix d'Anne Cordier qui emploie l'adjectif *non-formel* le préférant à *informel* car moins stigmatisant car nous restons sur sa signification contraire induite par le préfixe *-in*. Nous l'avons vu : formalité et informalité

s'affichent dans les conceptualisations précédentes comme une opposition paradoxale (Béguin-Verbrugge 2006; Liquète (Dir) 2012) mais non comme deux sphères indissociables. Une certaine porosité complique la distinction entre les deux sphères, les pratiques d'information s'entendant plurielles et complexes en matière de structuration (Le Deuff 2011; Aillerie 2016; Cordier 2011b). Comment concilier ces deux visions théoriques face à une culture de l'information partagée entre injonctions institutionnelles et pratiques sociales ? La question de l'influence et du croisement de ces deux pratiques opposées en apparence se pose notamment au niveau de la reconnaissance par l'institution. Les pratiques d'information mises en œuvre à l'École répondent de prime abord à des prescriptions pédagogiques. Dans le cadre de nos travaux, nous partons du principe que cette différenciation *prescrit/informel* fait sens pour les enseignants documentalistes rencontrés et possède ainsi une logique pour les pratiques prescrites observées.

Nous ne tranchons pas dans ce chapitre sur les notions d'informalité et de formalité, mais nous revenons sur ce sujet dans le chapitre Une culture de l'information contextuelle ? à la lumière de nos résultats qui éclairent la pertinence et la réalité de ces expressions, leur emploi et leur signification.

### ***1.1.5.2 Des pratiques d'information en contexte : résistance entre deux espaces***

#### *1.1.5.2.1 Deux espaces en tension : sphère privée / sphère scolaire pour des pratiques d'information*

La recherche scientifique en Sciences de l'Information et de la Communication a étudié l'informalité et la formalité dans des situations scolaires et a constaté deux sphères en tension à cause des divergences d'intention : d'un côté, l'école avec ses enjeux éducatifs et de l'autre, la vie privée et les loisirs. Sylvie Octobre distingue effectivement déjà deux univers différents aux variables éloignées dans son étude de terrain réalisée en collaboration avec le Ministère de l'Éducation Nationale et en déduit que le ludique et le scolaire créent des zones de rupture au sein des pratiques d'information<sup>29</sup>. Les pratiques ludiques et de socialisation appartiennent à l'informalité, à savoir à des pratiques informelles sur internet et questionnent le fossé école/maison en raison d'une adaptation des technologies de l'information et de la communication. Les processus informationnels personnels, socialisant ou communicationnels,

---

<sup>29</sup> Octobre, Op. Cit.

relèvent avant tout d'un développement personnel ayant pour but la construction identitaire de l'adolescent (Aillerie 2011b). Pour Karel Soumagnac, l'entrecroisement des sphères publiques et privées, des loisirs et du scolaire est aussi une évidence et Internet devient à la fois un espace de travail et de loisirs. Entre convergences et divergences des finalités éducatives et sociales, il faut repenser le rapport des institutions scolaires aux pratiques informelles en les conjuguant sans les opposer (Soumagnac-Colin 2012). L'image des RSN demeure en opposition avec l'institution scolaire et son traditionalisme : par extension, *les cultures informationnelles adolescentes ne correspondent pas aux mêmes exigences qu'une culture de l'information reposant sur une maîtrise des technologies intellectuelles* (Le Deuff 2011, 67). Les pratiques prescrites et informelles viennent en contradiction mais participent à la construction d'une culture de l'information commune et en mutation. Anne Cordier offre à la culture non formelle au travers de pratiques sociales référencées, c'est-à-dire formalisées au sein de la culture de l'information, une bien-fondé absolu : Internet, espace d'expression et d'appropriation qui favorise un positionnement individuel et relationnel à l'information, façonne une sphère informationnelle non formelle avec ses propres outils de recherche et donne aux pratiques de recherches non formelles une véritable légitimité pour des usagers en quête d'efficacité face à leurs besoins (Cordier et Liquète 2014).

Nous citons l'exemple de l'écriture que décrit Bernard Lahire replaçant l'école comme un espace de socialisation : *Le monde social dans son ensemble s'organise à travers des pratiques d'écriture et des savoirs scripturaux, [...] va [alors] s'imposer progressivement l'agencement d'un espace de socialisation séparé des divers lieux d'activité sociale* (Lahire 2008, 24-25). Au sein de l'école, il déplore l'instauration d'un *temps séparé avec ses propres normes et ses propres valeurs*. Pour nous, le même phénomène s'applique à la problématique des RSN au sein de l'école.

La dimension temporelle est également bouleversée par les TIC ; s'oppose le temps scolaire long et homogène au temps d'internet court mais continu : les usages sociotechniques informels vont de pair avec la crise de l'autorité que traverse l'école et il se révèle d'autant plus compliqué d'associer les deux malgré une évidence pertinente pour proposer un apprentissage adapté aux pratiques d'information des jeunes. Si nous recentrons notre réflexion sur les RSN, il apparaît clairement, comme le souligne Karine Aillerie et Sarah Mc Nicol, que les RSN sont un espace partagé et regroupent des pratiques d'information simultanément quotidiennes et scolaires (Aillerie et McNicol 2016a, 4). On remarque alors qu'au-delà des pratiques d'information, ce sont, avant tout, les sphères d'usage qui s'opposent et délimitent des frontières théoriques d'intention.

### 1.1.5.2.2 Porosité entre pratiques personnelles et pratiques pédagogiques prescrites

Au sein de ces deux sphères que nous venons de circonscrire, se côtoient des pratiques d'information qui posent question aussi bien d'un point de vue culturel qu'éducatif. Pour autant, Internet représente un objet social partagé par l'institution scolaire et par la sphère extra-scolaire. C'est cette proximité qui pose un problème aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. La réalité dans les établissements scolaires, notamment dans les CDI, est représentative de cette scission entre pratiques scolaires et pratiques culturelles, sociales, communicationnelles ou informationnelles : le blocage technique et psychologique au niveau des potentialités pédagogiques est en opposition avec les nécessités de formation à une culture de l'information, déplore Olivier Le Deuff (Le Deuff 2011). La contradiction paradoxale existant entre les pratiques plurielles crée des tensions et va à l'encontre de l'accord sociétal implicite sur la culture de l'information. Ce refus de l'institution de cadrer avec des pratiques informelles sociales pourtant efficaces s'explique par les traditions disciplinaires qui entravent l'évolution des programmes et la prise en compte des pratiques juvéniles. D'autres études scientifiques montrent que la légitimation des pratiques informelles dans un contexte d'usage ordinaire facilite la réappropriation d'apprentissages informationnels adaptables à des pratiques d'information personnelles. Comment rendre cohérentes les pratiques d'information émanant des domaines de la formalité et de l'informalité ? (Kovacs et Béguin 2011 ; Aillerie 2011a) Auparavant, Sylvie Octobre a fait effectivement le constat de conflits existant entre la culture classique de l'institution et les nouveaux modes de consommation et a dénoncé par ailleurs l'opposition entre pratiques culturelles et prescriptions institutionnelles (Octobre 2009). La frontière entre école et vie privée n'est plus si tranchante qu'avant tant dans la réalité que dans les discours institutionnels. Karel Soumagnac, en conclusion de la contribution dirigée par Vincent Liquète, revient, sur l'entrecroisement des sphères publiques et privées, des loisirs et du scolaire et déduit qu'à la lumière de ces observations, il faut repenser le rapport des institutions scolaires aux pratiques informelles en les conjuguant sans les opposer<sup>30</sup>. Karine Aillerie parvient à une conclusion similaire et démontre l'existence d'un fossé entre l'école et la maison tout en opposant la porosité constatée dans les contextes d'usage informel pour *ce qui se distingue d'un cadre officiel d'apprentissage, comme ce qui relève essentiellement du « temps mort » ou du loisir, du quotidien* (Aillerie 2010). Cependant, elle établit des liaisons intrinsèques entre les pratiques ordinaires et l'apprentissage formel dans le domaine communicationnel et la recherche d'information (Aillerie 2011a, 4).

---

<sup>30</sup> Soumagnac-Colin, Op. Cit.

Nous voyons que la question des pratiques d'information interpelle une partie de la communauté scientifique s'intéressant à la culture de l'information. La porosité des pratiques d'information présentes dans les deux sphères fait consensus même si les zones de convergence et d'influence restent difficiles à délimiter. En outre, il est nécessaire de préciser qu'en dépit du peu de focalisation par la recherche scientifique sur les RSN à l'école, nous rattachons cette analyse aux pratiques d'information sur les RSN.

#### *1.1.5.2.3 Des pratiques d'informations légitimées pour une culture de l'information commune*

L'interface entre éducation, société et culture de l'information fait alors apparaître la notion de culture composite entre pratiques sociales et scolaires. La culture de l'information à transmettre est pertinente seulement si elle émane d'une réflexion à partir des connaissances nécessaires aux élèves aujourd'hui pour *un agir informationnel* (Lehmans 2014, 48). C'est ce qu'Anne Cordier et Vincent Liquète pointent en différenciant une culture générale socialement adaptative et intégrative et une culture de l'information, représentative du scolaire. Cependant, Anne Cordier a illustré dans son travail doctoral (Cordier 2011a) le rôle fondamental de l'environnement dans lequel le sujet met en œuvre des pratiques informationnelles, instaurant un rapport privilégié à ce support numérique : Internet s'est transformé en objet partagé et cette approche écologique explique l'importance de faire émerger une culture de l'information globale. De ce fait, la construction de la culture numérique inspirée par Serge Proulx<sup>31</sup> comme *l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi* se forme en dehors de l'école et requiert un positionnement personnel pour s'approprier une culture numérique propre (Fluckiger 2008, 51). Elle apporte une dimension émancipatrice par rapport au cadre strict de l'école et les apprentissages proposés par le monde scolaire permettent une distanciation critique vis à vis de l'information. Cédric Fluckiger déplore une barrière dans les apprentissages scolaires et les usages extra-scolaires due à une contradiction entre compétences procédurales et conceptualisation et propose de dépasser un usage profane. Il relève pour son crédit la critique procédurale formulée par Georges-Louis Baron et Éric Bruillard<sup>32</sup> sur l'enseignement de

---

<sup>31</sup> Proulx, S. (2002). « Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société de savoir ». *Annales des télécommunications*, n° 3-4, p. 180-189.

<sup>32</sup> Baron, G.-L. & Bruillard, E. (2001). « Une didactique de l'informatique ? » *Revue française de Pédagogie*, n° 135, p. 163-172. DOI : 10.3406/rfp.2001.2813.

l'informatique : *la simple utilisation, même fréquente, consistant en la manipulation de ces interfaces, ne semble pas suffire à la construction d'une réelle compréhension du fonctionnement interne de l'ordinateur*<sup>33</sup>. La création du Capes de sciences numériques et sciences informatiques<sup>34</sup> pour la session 2020 répond de manière partielle aux problématiques de réforme du bac et au *nouvel enseignement spécialisé "Numérique et sciences informatiques" en classe de première à compter de la rentrée de 2019 et en classe terminale à la rentrée de 2020* en lien avec les transformations numériques.

L'action pédagogique des enseignants se pose en médiation des pratiques d'information portant un questionnement de la réalité des pratiques culturelles des jeunes à l'interface de l'univers social et scolaire. Par exemple, les apprentissages liés à l'évaluation de l'information et leur transfert à des situations extra-scolaires pourraient être facilités par la prise en compte des modes opératoires habituels des élèves dans le cadre de l'EMI. Gilles Sahut cite le concept d'*acceptabilité documentaire* c'est à dire la prise en compte de *valeurs partagées* entre élèves et enseignants que nous pouvons rapprocher de l'objet RSN et des représentations qui y sont rattachées (Sahut 2014). Le cadre technique du Web 2.0, en particulier des modes de publication participatifs, accentue l'importance d'une compréhension des enjeux informationnels et la nécessité de la prise en compte des heuristiques les plus fréquents dans les pratiques d'information (Sahut 2017). La validation de l'information est également une notion clé et une compétence informationnelle inéluctable pour des rapports directs à l'information sur les RSN (Aillerie et McNicol 2016b). Ces tensions entre contexte d'usages et finalités des actions interrogent l'orientation éducative à privilégier pour répondre à un rapport à l'information complexe. C'est l'entrée réflexive qui est priorisée : Annette Béguin prône un éclairage du débat pédagogique amenant vers un esprit critique. Elle refuse alors de mettre une barrière envers l'informel et constate des croisements indispensables entre les différentes pratiques, nécessitant l'introduction d'un apprentissage citoyen dans les pratiques prescrites (Béguin 1996; Chapron et Delamotte 2010a) ; Vincent Liquète relie formalité et informalité par le biais de l'espace scolaire qui joue un rôle sur la prescription et l'accompagnement des pratiques d'information dans leur ensemble : l'enseignement est alors fait pour un positionnement réfléchi faisant sens chez les jeunes (Liquète (Dir) 2012, 6-8). Tous les chercheurs s'accordent sur une forme de complémentarité conflictuelle entre culture numérique des jeunes et culture de l'information transmise par une pédagogie documentaire. Les pratiques d'information

---

<sup>33</sup> Ibid, p.55.

<sup>34</sup><https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid137910/creation-capes-numerique-sciences-informatiques.html>



prescrites et personnelles s'opposent dans les finalités et les modalités or c'est leur hétérogénéité que prend en compte une culture de l'information entre compétences et connaissances pour donner du sens à toutes les pratiques d'information.

## 1.2 Vers une représentation des pratiques

Dans le cadre de notre étude empirique, l'étude des pratiques d'information liées à l'analyse des discours, nous amène à dégager les enjeux des représentations : nous en définissons alors le cadre théorique.

### 1.2.1 Repères étymologiques et définitoires

Premièrement, la représentation, du latin *repraesentatio* caractérise *l'action de replacer devant les yeux de quelqu'un*. Il s'agit en fait, par le biais d'un processus mental de l'action de s'imaginer de nouveau un objet ; c'est manière dont *on se représente quelque chose* et d'un *acte par lequel un objet de pensée devient présent à l'esprit*<sup>35</sup>. En sciences cognitives, la représentation est avant tout mentale et permet de reconstruire et d'interpréter un objet pour mieux le comprendre et se l'approprier. Se représenter c'est donner un sens personnel à un objet à l'aide d'une figure ou d'une image mentale. La représentation se conçoit comme un système individuel ou collectif, conscient ou non de référence. *La représentation est cette capacité détenue par chacun, de pouvoir (se) construire une image à propos d'un objet, de pouvoir penser un objet. La représentation désigne à la fois un processus et un produit. Processus au sens où chaque sujet élabore et modifie ses représentations de la réalité environnante, produit au sens où à un instant donné, les contours d'une représentation peuvent être tracés à partir de sa description* (Sallaberry 1996, 19-20). Qu'elles soient conceptuelles, imaginatives ou sensorielles, les représentations cognitives demeurent indispensables et servent de médiation pour construire le rapport aux objets, aux pensées ou aux autres individus et pour les intégrer dans notre conception du monde. Comme des filtres uniques, il en résulte des différenciations individuelles et des visions du monde hétérogènes La représentation apporte un filtre systémique à travers une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter et de s'y définir une place (Abric 1994, 13). À la différence de

---

<sup>35</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/repr%C3%A9sentation>

l'imaginaire relatif à l'émotion, la représentation, conception personnelle, présuppose tout lien entre un être humain et une situation afin de permettre une régulation des savoirs et une modélisation pragmatique des pratiques vers une conception personnelle et sociale de la réalité. *L'activité de représentation « commande », ou conditionne, toute pragmatique d'une situation* (Sallaberry 2005).

### 1.2.2 Représentations et imaginaires

Les imaginaires précèdent les représentations et constituent une image mentale intuitive qui émane directement des émotions. Existant seulement dans l'imagination<sup>36</sup> et rattachés parfois à l'enfance, ils deviennent symboliques, servant à une forme de compréhension personnelle du monde (Cordier 2011a) et réagissent aux sentiments des êtres humains. Pour Paul Ricoeur, les imaginaires divisés entre idéologies et utopies participent à une re-description de la réalité face à des pratiques en contexte (Ricoeur 2016). Les imaginaires sont *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 2009, 66). L'image issue de l'imaginaire provient de représentations primaires psychiques et exprime une forme de subjectivité individuelle (Giust-Desprairies 2002).

Les imaginaires, pouvant être collectifs, forgent les inconscients collectifs de communautés et de ce fait orientent les pratiques sociales. La sociologie de la technique interroge aussi le lien avec les imaginaires. La place des imaginaires qui accorde des légitimités sociales au TIC est prépondérante dans les rapports à l'objet technique (Flichy 2001a). Cependant, les TIC entretiennent des rapports intrinsèques avec l'imaginaire en raison des enjeux fantasmés. Malgré tout, l'image parfois faussée et spontanée des imaginaires fait perdurer une vision négative de ces représentations mentales primaires (Robert 2015).

### 1.2.3 Représentations et rapport au monde

*Le monde humain est un monde culturel, les situations dans lesquelles les individus vivent sont constituées selon des significations, des raisons, des projets, des rêves des représentations imaginaires* (Watier 2002, 13). Le rapport au monde est assujéti à une médiation cognitive qui passe par le filtre de la représentation au même titre que les raisons, les rêves ou les imaginaires.

---

<sup>36</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/imaginaire>

La notion de représentation, *nécessaire pour donner sens au monde et avoir prise sur ce qui l'entoure* (Cordier 2011a, 20) participe alors à la construction de notre perception du réel, posant des repères intellectuels pour se situer dans un environnement complexe. Les représentations, médiées individuellement, semblent comme *un reflet du réel et un moment crucial dans le processus dialectique de construction de la réalité* (Kaufmann 2011a, 59). On remarque un système d'imbrication des représentations pour reconstituer la réalité perçue, participant alors à l'élaboration de notre monde pensé et imaginé. Selon Jean-Claude Abric, les représentations servent quatre fonctions pour l'individu : une fonction de savoir pour faciliter la compréhension de la réalité, une fonction identitaire qui fédère l'identité du groupe, une fonction d'orientation qui régit les pratiques et une fonction justificatrice expliquant les comportements (Abric 1994).

Pour nous, les représentations tissent du lien entre le sujet et l'objet et entre l'extérieur et l'intérieur élaborant des ponts entre un objet, une expérience personnelle et des valeurs sous-jacentes.

#### **1.2.4 Représentations et société**

Les représentations jouent également un rôle dans notre vie sociale et sont influencées par le groupe dans lequel chacun évolue. Dépassant les représentations individuelles, Jean-Claude Abric et Patrick Charaudeau parlent de *représentations sociales* qui, selon ce dernier *recouvrent donc l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné* (Charaudeau 2004; Abric 1994). Les représentations collectives regroupent une façon commune de perception et de connaissance. Elles reflètent la pensée d'un groupe social défini et sont l'aboutissement des interactions des représentations individuelles. Les représentations collectives expriment bien le résultat des interactions des consciences individuelles, mais elles les dépassent considérablement dans la mesure où elles dérivent, non pas des individus pris séparément, mais d'une association entre eux. *La représentation correspond à des modèles mentaux, les représentations sociales venant informer les représentations cognitives de l'individu* (Cordier 2011a, 20). Les représentations collectives et individuelles se mêlent et se différencient car il existe une conscience collective émanant de la société, les représentations étant le résultat d'une expression d'une communauté. Serge Moscovici formalise la représentation, phénomène psychosocial comme *le passage d'une théorie scientifique à une connaissance du sens commun dans un groupe social spécifique* (Moscovici 2004).

Nous envisageons, dans le cadre de notre étude, les représentations comme des pensées représentatives venant des individualités ou de communautés sociales qui réagissent de manière systémique à des modifications induites par et dans la société.

### 1.2.5 Représentations et connaissances

Enfin, devenant un objet central pour l'apprentissage, la représentation est envisagée comme un instrument de la connaissance. Ce sont dans les conceptions ou constructs, termes que préfèrent André Giordan et Gérard de Vecchi, dans *Les Origines du savoir*, que se trouvent les enjeux de l'apprentissage (Giordan 1990). Le concept de la noosphère<sup>37</sup> de Yves Chevallart, un ensemble social vaste au-delà de l'environnement scolaire, *est à l'origine de représentations sociales qui peuvent varier d'un groupe social à un autre, et qui contribuent à la structuration de conception des apprenants* (Girault, Clément, et Giordan 1994). J-C Sallaberry affirme que *la formation se joue sur les représentations* (Sallaberry 2008, 108). Les représentations des élèves interfèrent dans l'acte d'apprentissage. Dans le contexte éducatif, la pédagogie et la didactique passent par une connaissance et une compréhension des représentations des élèves. *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*<sup>38</sup>.

Apprendre consiste ainsi à transformer les idées des élèves et à changer les représentations parfois très résistantes, conscientes ou inconscientes. Dans le champ éducatif, les représentations informelles se répercutent sur les pratiques formelles et façonnent, par superposition et imbrication, une nouvelle modélisation de savoirs : *dans une situation de formation toute représentation qui circule participe, ou peut participer, de l'élaboration du système de référence*<sup>39</sup>. *Au centre d'une médiation entre deux individus ou un individu et un objet, une représentation est ce qu'échangent deux instances qui interagissent ; leur interaction se réalise par la construction, la modification, la circulation des représentations* (Sallaberry 2005, 14).

Pour synthétiser, nous retenons donc deux stades de construction des représentations au sein du contexte scolaire :

---

<sup>37</sup> Chevallard Yves (1985/1991) *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> Ibid, p 108.

- un premier socle et prérequis aux objectifs futurs d'apprentissage concernant un objet de connaissance et la conception originelle mentale primaire de cet objet qui se nourrit des savoirs précédemment acquis et des pratiques précédemment vécues.
- puis une représentation secondaire en transformation par le biais soit d'un enseignement, soit d'influences collectives issues du cercle amical ou familial, qui façonne des pratiques repensées à partir du nouvel héritage reconstruit.

S'intéresser aux représentations juvéniles, sur le sujet qui nous préoccupe, facilite de comprendre les pratiques et les usages et d'observer comment la pédagogie documentaire se positionne au regard des modèles sociaux des élèves. Les représentations font partie du contexte social, comme les pratiques d'information informelles et donnent des repères pour interroger la forme scolaire (IGEN 2017) et réguler les apprentissages. Délimiter théoriquement la notion de représentations nous permet d'identifier les causalités et intentionnalités des représentations liées aux pratiques d'information juvéniles pour appréhender comment s'élaborent l'apprentissage, puis l'acquisition et enfin l'appropriation d'une culture de l'information.

## **Résumé**

### **1 Des pratiques d'information et des représentations protéiformes**

Les pratiques d'information s'ancrent dans des dynamiques identitaires et culturelles propres aux adolescents et se développent dans un environnement informationnel numérique entre pratiques sociales, ludiques, communicationnelles et besoins informationnels. Répondant à des attentes multiples, elles prennent des formes diverses suivant les sphères, scolaire ou privée, dans lesquelles elles s'expriment, formalité et informalité, influant sur les finalités explicites des pratiques d'information.

Succédant aux imaginaires qui se rapportent à l'émotion et aux intuitions, les représentations jouent un rôle important dans les pratiques d'information juvéniles puisqu'elles conditionnent leur rapport aux objets technologiques associés tels que les RSN, dans le rapport au monde, la place dans la société et la construction du savoir. Elles trouvent leurs origines dans les cultures familiales et les influences des communautés de pairs.



## **2 Le RSN, dispositif sociotechnique du web 2.0**

Les réseaux socionumériques représentent un phénomène intrinsèque au web 2.0. Tentons de définir les caractéristiques de cette transformation du web. Cette évolution à la fois sociale et technologique implique des changements contextuels pour la société et amène à repenser les enjeux informationnels de notre monde. L'utilisateur se trouve alors au centre du réseau et les RSN proposent une interface médiatique prisée des jeunes où va se développer un paradigme relationnel et identitaire.



## 2.1 Le web 2.0

### 2.1.1 Terminologie

Avant de caractériser le Web 2.0, faisons un bref retour historique sur les origines d'Internet et sur sa définition communément admise afin de comprendre le glissement vers ses fonctionnalités participatives et collaboratives. Internet est un ensemble de réseaux informatiques privés et publics interconnectés grâce à un protocole de communication commun. Son principe a été conçu par les milieux américains de la défense et de la recherche à la fin des années 1960, puis il s'est progressivement généralisé au domaine civil et commercial. En 1991, le web se démocratise en devenant le World Wide Web grâce à une interface graphique simplifiée liée à des liens en hypertexte. À la croisée des télécommunications, de l'informatique et de l'audiovisuel, Internet devient un outil à la portée de tous entre média et outil communicationnel et informationnel. Cette évolution exponentielle qui conduit à une transformation tendancielle du web, initiée dans les années 2000 a été mise en exergue lors d'une conférence tenue en septembre 2005 par Tim O'Reilly, fondateur d'O'Reilly Media, une maison d'édition spécialisée dans l'informatique. Il est le premier à utiliser le terme *Web 2.0* (O'Reilly 2005). À travers les nouveaux modes d'usages et d'appropriation des services internet par les utilisateurs (RSS (Really Simple Syndication), blogs, wikis, outils de partage de photos, de vidéos, réseaux sociaux tels Facebook ou LinkedIn...), la dimension sociale devient prédominante et inévitable.

Laurence Allard qualifie ces transformations de *deuxième âge du web* et énumère les pratiques expressives rendues possibles par le web 2.0 : *Écrire, commenter, copier-coller, mixer, publier, partager ou échanger des photos, vidéos, liens et tag, sur des sites de présentation de soi et de ses univers relationnels* (Allard 2007, 57). Le web 2.0 oblige à repenser les modèles informationnels traditionnels tant en termes de création de contenu que de réception de l'information.

### 2.1.2 Principes de fonctionnement

Afin de bien cerner ce qu'est le Web 2.0 et sa plus-value par rapport au web précédent, nous avons repris le brainstorming proposé par Tim O'Reilly. Sans proposer de définition précise et fixe de ce phénomène, il souligne les évolutions centrées autour de l'utilisateur. Lors de la conférence, il expose un comparatif des différentes fonctionnalités du Web 1.0 et du Web 2.0

que nous avons synthétisées pour souligner le déplacement des opérabilités vers les participations des usagers. Proposant un modèle de fonctionnement de l'Internet fondé sur un service simple d'utilisation et de gestion, le web 2.0 positionne l'utilisateur et l'économie au centre de son système. L'interaction avec le client et la construction participative donnent de la valeur ajoutée : l'internet se construit grâce à l'accumulation de production des données informationnelles. Les sites du web 1.0 tels que Double Click, Ofoto ou Akamai sont limités par leurs propres capacités. L'offre du web 2.0 semble illimitée et renouvelable indéfiniment. Sa force se situe dans l'accumulation du potentiel de chaque usager. On remarque également en observant le tableau ci-après<sup>40</sup>, que l'ouverture du web et les nouvelles possibilités concernant les créations originales ont profondément modifié l'information et la communication sur l'internet, Dominique Cardon parlant d'*innovation ascendante* (Cardon 2019). Le statut d'auteur s'est démocratisé et la notion de participation a effacé la publication. Les fils RSS sont représentatifs de l'interaction existante entre contenu informationnel et besoin des usagers. Enfin, le contenu informationnel fait l'objet d'un traitement documentaire pour la création d'une méta-information générée par les utilisateurs eux-mêmes.

---

<sup>40</sup> O'Reilly, T. (2005, septembre 30). *What Is Web 2.0 : Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. O'Reilly. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

Web 1.0		Web 2.0
DoubleClick	-->	Google AdSense
Ofoto	-->	Flickr
Akamai	-->	BitTorrent
mp3.com	-->	Napster
Britannica Online	-->	Wikipedia
personal websites	-->	blogging
evite	-->	upcoming.org and EVDB
domain name speculation	-->	search engine optimization
page views	-->	cost per click
screen scraping	-->	web services
publishing	-->	participation
content management systems	-->	wikis
directories (taxonomy)	-->	tagging ("folksonomy")
stickiness	-->	syndication

*Figure 5 Du web 1.0 au web 2.0 (O'Reilly 2005)*

Suite à cette brève introduction explicative du Web 2.0, nous souhaitons insister sur les transformations engendrées en reprenant les sept caractéristiques détaillées par Tim O'Reilly (O'Reilly 2005) :

- Le web en tant que plate-forme

Internet glisse d'un service informationnel offert aux utilisateurs vers un service d'échange entre utilisateurs aux frontières floues et devient un centre de gravité, d'échange et d'interopérabilité aux enjeux économiques souvent non-dits et cachés. C'est une interface informationnelle avec une architecture participative.

- Tirer parti de l'intelligence collective

Le Web 2.0 accumule les données utilisateurs afin de créer de la valeur ajoutée : la notion de mise en commun et de partage est au centre de sa logique de fonctionnement. Le succès de Wikipédia, encyclopédie participative illustre bien ce phénomène. Le web 2.0 tire son savoir et son contenu de ses usagers. Les liens hypertextes et l'agrégation de contenus enrichissent également l'architecture du Web, Yahoo en est l'illustration. Google fonctionne aussi sur le même système avec le PageRank. De plus, l'idée de participation supplante alors le principe même de publication et modifie le statut d'auteur et de producteur d'information. Les folksonomies, classement interne par tags, ou les fils RSS permettent simultanément de créer un lien vers une page et de s'y abonner.

- La puissance est dans les données

Les data représentent le cœur de la puissance du Web 2.0. Le stockage des données demeure un enjeu essentiel pour chaque site dont l'utilisation est conditionnée par une inscription permettant par la suite une traçabilité et une visibilité. Les bases de données sont le cœur du

fonctionnement des sites web 2.0. Qu'en est-il de la gestion des données ? Cela semble une des limites du web 2.0.

- Le logiciel : un service

Le modèle d'affaire des sociétés de logiciels est remis en cause avec le logiciel libre. En tant que service, il devient plus flexible à modifier et pose les utilisateurs en tant que co-développeurs. Les grandes sociétés de production perdent le monopole et le marché s'ouvre à davantage de créativité.

- Des modèles de programmation légers

Les nouvelles technologies développées telles qu'Ajax offrent une simplification des pages web, une facilité et une ouverture pour les modifications. La collaboration et l'innovation par et pour l'assemblage sont favorisées.

- Le logiciel se libère du PC

L'ouverture du web 2.0 coïncide avec le nomadisme technologique et la mobilité informationnelle grâce au mobile ou à la tablette. Les services possèdent une diversité d'usages et d'interfaces en fonction des supports numériques connectés : iTunes illustre bien ce lien permanent entre serveurs et clients multiples.

- Enrichir les interfaces utilisateur

Les besoins des utilisateurs orientent les nouveaux services interconnectés et donnent de la valeur aux sites Internet en produisant de la dépendance : Gmail, par exemple, diversifie ses possibilités en associant agenda, carnet d'adresses ou chat. Le développement de la technologie Ajax accroît la souplesse, l'interactivité, l'ergonomie et le confort d'utilisation des applications web. Le web 2.0 favorise une ouverture pensée selon l'usage et qui tente de dépasser les techniques.

### **2.1.3 Une construction collaborative de l'information**

Définie comme un *ensemble de pratiques orientées vers une figure de l'utilisateur qui apparaît situé au centre de la production et de la diffusion*, la technologie du web social offre un espace d'échange et de partage favorisant la communication de l'information (Rueff et al. 2010). Les usages collaboratifs et sociaux transforment la façon de produire, d'écrire, d'enrichir, de diffuser et de conserver l'information. Cette surabondance d'information et le lien social créé ont des incidences sur le fonctionnement des environnements documentaires : les fonctions d'auteur et de lecteur sont bouleversées ; l'information ne circule plus de manière unilatérale. La production d'information n'est plus réservée à un groupe mais devient participative et

collaborative (Mesguich et Amar 2009). Henry Jenkins développe l'idée d'une culture participative ou culture de la convergence une sorte de culture populaire et médiatique issue d'une construction collective qui se définit comme *avant tout ce que les acteurs font des technologies et moins les technologies elles-mêmes* (François 2009, 216). Se rapprochant du concept de *l'intelligence collective* de Pierre Levy, il considère que chaque personne peut contribuer à la construction d'un système informationnel collectif, adhérant à l'idée d'ascendance pour la circulation des données (Jenkins 2007). Louise Merzeau démontre que le web 2.0 s'organise autour d'un *enchevêtrement des hiérarchies* (Merzeau 2009a, 7). L'information que nous produisons se positionne dans un cercle sans fin de partages et de collaborations. Cependant, dans notre travail de recherche, nous n'étudierons pas ces phénomènes de production collaboratives et coopératives d'information sur les apprentissages et nous nous concentrerons sur la relation de l'élève avec l'information médiatique. Toutefois, nous ne devons pas omettre les conséquences qui en découlent lorsque l'élève prend la posture d'auteur car nous y reviendrons lorsque nous verrons les enjeux de formation en rapport avec la notion de publication.

#### **2.1.4 Une dimension économique-informationnelle intrinsèque au web 2.0**

Après le développement marchand et la démocratisation d'Internet, dans les années 2000, le web s'oriente vers une simplification, vers le web 2.0. Cet instrument de production et de diffusion de l'information modifie le paysage économique : le web 2.0 ouvre un nouvel ordre économique posant le savoir comme une marchandise. Le modèle traditionnel du savoir se déplace jusqu'à une concurrence stratégique informationnelle numérique. La dimension sociale du web introduit une économie relationnelle. Après le capitalisme mercantile puis industriel, Serge Proulx parle de capitalisme informationnel soulignant les enjeux de possession et de diffusion de l'information (Rueff et al. 2010). Cette vision partagée par Tufekci Zeynep dénonce l'illusoire ouverture des RSN sur l'espace public ce qui engendre une pseudo-liberté d'expression, une gageure due aux influences des géants du web (Zeynep 2018). Ainsi, Yann Moulier Boutang (Moulier Boutang 2008) met en lumière la richesse des biens immatériels et, en raison d'un "capitalisme cognitif" dû aux bouleversements avec les technologies de l'information et de la communication, place l'économie de la connaissance au centre de notre système de valeur. Au-delà de la société de l'information, le savoir devient un mode de production : Dominique Boullier relève d'ailleurs les changements structurels de

fonctionnement de l'économie actuelle : *l'info-pétrole* a de la valeur en raison de son abondance contrairement à la logique précédente qui donnait du crédit à la rareté (Boullier 2009).

### 2.1.5 Des typologies au sein du web social

Voyons à présent quelles pratiques se développent au sein du web social. Pour ce faire, nous avons choisi trois typologies des outils du web social. Nous notons que toutes s'organisent en fonction des pratiques et usages. Pour Serge Proulx et Florence Millerand, il existe cinq formes d'outils du web social (Rueff et al. 2010) :

- les blogs ou journaux intimes où l'auteur particulier se raconte,
- les sites de réseaux sociaux à orientation amicale,
- les activités d'échanges de photographies, de vidéos ...,
- les sites de pratiques d'écriture collaborative,
- les sites de vente en ligne permettant l'interaction avec les clients.

Olivier Le Deuff (Le Deuff 2011) suggère lui aussi une répartition en quatre types de réseaux selon leurs rapports à l'information :

- les réseaux sociaux numériques tels que Facebook qui prolongent les relations amicales,
- les réseaux de microblogging comme Twitter qui permettent de communiquer et d'échanger de la documentation,
- les plateformes de signets qui offrent l'organisation et le partage de ressources : comme exemple, nous pouvons citer Delicious et Diigo,
- les réseaux thématiques.

On retrouve une répartition semblable à celle que dégagent Alexandre Coutant et Thomas Stenger (Coutant et Stenger 2011) classant les médias sociaux selon les modes de publication de l'information :

- Les blogs
- Les communautés en ligne
- Les wikis
- Les sites de partage de contenus
- Les RSN

En définitive, nous remarquons que ce qui guide les typologies évoquées ci-dessus, ce sont les cadres d'usage qui en découlent classant d'une part les sites diffusant du contenu documentaire et d'autre part les plateformes ayant pour finalité les relations sociales. Cependant, ces systèmes

informationnels participatifs soulèvent des questions de traçabilité induites par la mise en visibilité de soi et de l'information.

### 2.1.6 Une identité 2.0 : des enjeux de traçabilité et visibilité

Le web social, provoquant *une transformation environnementale* (Merzeau 2009a, 21) de l'espace informationnel donne un nouveau statut à l'individu sur Internet lui conférant une place au centre du système. Nous l'avons étudié : ce dernier construit peu à peu une vie numérique ce qui implique le traçage de ses activités et de son identité. Cette écologie informationnelle avec des usages informationnels repensés insère un paradigme de traçabilité. *La trace numérique personnelle est un enregistrement de toutes les actions d'un individu sous forme de données informatisées, qui peut être consulté, trié, classé, et diffusé* (Perriault 2009, 13). Jacques Perriault, au-delà de la définition générale qui regroupe dans les traces *les multiples et les plus diverses manifestations de l'utilisateur de la Toile*, dégage deux problématiques majeures liées à la trace numérique : le contrôle par l'état ou des grands groupes dans le domaine de la communication ou l'informatique et la création du lien social. Ces deux aspects semblent divergents concernant les intérêts que développent les individus. De la gestion des données personnelles résultent de nouveaux enjeux économiques car la présence numérique amène *une exploitation administrative et commerciale*<sup>41</sup>. Cette visibilité pour Louise Merzeau s'avère être *le pivot d'une nouvelle économie des savoirs et des interactions*<sup>42</sup>. La trace se situe alors en amont de tout message communicationnel. La redocumentarisation des traces appelle une réinterprétation de notre visibilité au préalable significative sur le web et amène vers une personnalisation des interfaces. La signature numérique implique un jeu de piste comportementaliste aux enjeux commerciaux, sociaux et politiques et la trace permet une proposition informationnelle en accord avec les besoins et les usages. La libre circulation des données annihile-t-elle la protection des données ? La frontière reste tendancieuse. Les données personnelles deviennent un espace à part entière de navigation et l'externalisation de l'identité appelle la gestion de la visibilité de son double numérique. Louise Merzeau associe l'agrégation de traces favorisant une présence numérique avec la représentation de soi. Grâce à des données ayant valeur déictique, l'identité est continuellement présente : l'individu devient numérique<sup>43</sup>. La navigation sociale, principe fondateur du web 2.0, interaction entre une recherche

---

<sup>41</sup> Ibid, p. 24.

<sup>42</sup> Ibid, p. 26.

<sup>43</sup> Ibid.

d'information et les recherches déjà effectuées impose une certaine transparence polémique sur Internet.

## 2.2 Les RSN : positionnement théorique d'un objet technique

### 2.2.1 Repères historiques : aux origines du RSN

#### 2.2.1.1 Un éclairage étymologique

Afin d'éclairer notre modélisation des RSN, intéressons-nous tout d'abord à la signification du mot réseau et à son étymologie. Aux origines du mot réseau, on retrouve le terme *réseil* ou *réseuil*, vieux français qui vient du latin *retiolus* ou *retis* qui signifie *filet* et qui a aussi donné le mot *rets*. On peut considérer en raison de son évolution historique que le réseau est un outil de capture notamment dans les domaines de la chasse et de la pêche (Parrochia 2005, 10) . Au 17<sup>ème</sup> siècle, ce sens fermé et technique s'ouvre ensuite à la médecine avec le réseau de connexion du cerveau. Pour l'heure, le réseau n'a aucun sens circulatoire et représente uniquement un filtre et un blocage. Le glissement vers le sens moderne ne s'opère que plus tard et le réseau va concerner le territoire. C'est au 19<sup>ème</sup> siècle que la notion de lien prend tout son sens moderne avec le réseau de circulation qui rassemble l'ensemble des chemins, des routes.... L'entrelacement et la circulation sont les propriétés générales du réseau. Les objectifs du réseau se centrent alors sur la communication entre les personnes et les biens.

Pour continuer cet historique, on s'arrêtera sur le développement de l'informatique et des moyens modernes de télécommunication. Le réseau devient *un ensemble complexe de voies de circulations virtuelles* (Mercklé 2011). Aujourd'hui, la notion de réseau, *ensemble formé de lignes ou d'éléments qui communiquent ou s'entrecroisent*<sup>44</sup> implique du lien et de l'interaction entre des objets ou des personnes jusqu'à constituer une société fondée sur des principes réticulaires, principes que nous retrouvons dans les RSN.

#### 2.2.1.2 Le réseau : une organisation sociale

L'expression *réseau social* trouve ses origines dans une réflexion sociologique de l'anthropologue australobritannique John Arundel Barnes à partir de l'étude de l'organisation d'une paroisse. Lors d'une analyse organisationnelle sur une île en Norvège parue initialement

---

<sup>44</sup><http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9seau/68585#JqBYk2YMODCkBXcJ>



en 1954, il dégage les fondements de la notion moderne de réseau social. À partir de l'observation de la vie sociale et à la suite d'une étude ethnographique approfondie, il met en lumière trois sphères sociales qui sous-tendent l'organisation de cette petite île au niveau industriel et administratif et dans des liens d'amitié et de connaissances. Les relations amicales ou familiales se développent en liens infinis qui créent de véritables réseaux sociaux. Cette enquête sociologique, ayant pour but de comprendre la socialisation au sein d'une communauté, souligne une complexité sociale dans le travail, la politique, l'amitié et la parenté. Il pose, alors, la question de l'organisation première de la société en classes sociales au sens de *réseaux de relations entre des paires d'individus qui s'accordent mutuellement des statuts sociaux à peu près équivalents* (Barnes 2013, 220) et dévoile le concept de réseau social en tant que modèle sociétal type et qu'outil d'analyse des classes sociales.

Les réseaux sociaux deviennent alors une forme d'organisation sociale. *Un réseau social est un ensemble de relations entre un ensemble d'acteurs* (Forsé 2008, 10). *Cet ensemble peut être organisé (une entreprise, par exemple) ou non (comme un réseau d'amis) et ces relations peuvent être de nature fort diverse (pouvoir, échanges de cadeaux, conseil, etc.), spécialisées ou non, symétriques ou non.* Trois dimensions structurent un réseau de relations à savoir l'appartenance, l'appropriation et la gouvernance (Lemieux 1999). Cette organisation nous fait penser le RSN comme un espace virtuel qui reflète le monde réel social, qui rejoue les enjeux intrinsèques des sociabilités engagées dans la réalité non-virtuelle. Cette notion organisationnelle de structuration concerne toutes les sociétés existantes et de fait les communautés virtuelles. Pascal Cristofoli reprend l'expression de Watts D. J (2003) pour caractériser notre époque de *connected age*, période connectée en raison de l'explosion d'Internet et des modes relationnels développés dans notre société. Le réseau revêt une dimension universelle et touche tous les domaines de la vie : la connexité et le dynamisme expliquent cette structure relationnelle (Cristofoli 2008). La sociologie des réseaux sociaux met en avant l'analyse des relations entre individus, les régularités qu'elles présentent au sein du groupe social d'appartenance et leurs effets sur les comportements avec de forts enjeux communautaires (Mercklé 2011). L'étude des relations entre les éléments s'inscrit comme le centre de la sociologie des réseaux pour caractériser les interactions. Ces théorisations sont à l'origine de la notion moderne de réseau social-numérique sur Internet.

## 2.2.2 Le RSN : éléments de définition

### 2.2.2.1 Une mise en perspective des définitions

Nous voulons démontrer que le fonctionnement du RSN s'établit à partir d'une ambivalence constituée de deux éléments mais souhaitons tout d'abord attirer l'attention sur une première définition qui constitue une référence pour toute la communauté de chercheurs en SIC. Les *Social Networking Sites*, expression anglophone de laquelle provient le terme RSN, signifient littéralement sites de réseautage social recentrant un usage premier essentiellement relationnel des RSN (Aillerie 2015).

Nicole Ellison et danah boyd définissent le réseau social numérique *en tant que services Web permettant aux utilisateurs (1) de créer un profil public ou semi-public dans un système lié, (2) d'énoncer une liste d'autres utilisateurs avec lesquels ils partagent une connexion, et (3) de visualiser et de parcourir leur liste de connexions et celles faites par d'autres au sein du système*<sup>45</sup> (boyd et Ellison 2007). *Alors que les SNS ont mis en œuvre une grande variété de fonctionnalités techniques, leur cœur de réseau est constitué de profils visibles qui affichent une liste articulée de Friends qui sont également des utilisateurs du système*<sup>46</sup>. Face à l'évolution contextuelle de l'environnement technique et social, danah boyd repense en 2011 la définition des RSN dans un entretien publié dans la revue *Hermès* (Ellison 2011) et nuance la précédente tenant compte de l'importance des usages qui s'y développent : *Un site de réseau social est une plate-forme de communication en réseau dans laquelle les participants 1) ont des profils uniques identifiables constitués de contenu fourni par l'utilisateur, de contenu fourni par d'autres utilisateurs et / ou de données fournies par le système ; 2) peuvent articuler publiquement des connexions qui peuvent être vues et traversées par d'autres ; et 3) peuvent consommer, produire et / ou interagir avec des flux de contenu généré par les utilisateurs provenant de leurs connexions sur le site*<sup>47</sup> (boyd et Ellison 2013). Trois caractéristiques

---

<sup>45</sup> Citation originale : *The social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system.*

<sup>46</sup> Ibid. Citation originale : *While SNSs have implemented a wide variety of technical features, their backbone consists of visible profiles that display an articulated list of Friends who are also users of the system.*

<sup>47</sup> Citation originale : *A social network site is a networked communication platform in which participants 1) have uniquely identifiable profiles that consist of user-supplied content, content provided by other users, and/or system-*

principales se dégagent de cette nouvelle définition : la notion de profil, d'interaction sociale et de flux d'information posent la communication et le partage au centre du réseau<sup>48</sup>.

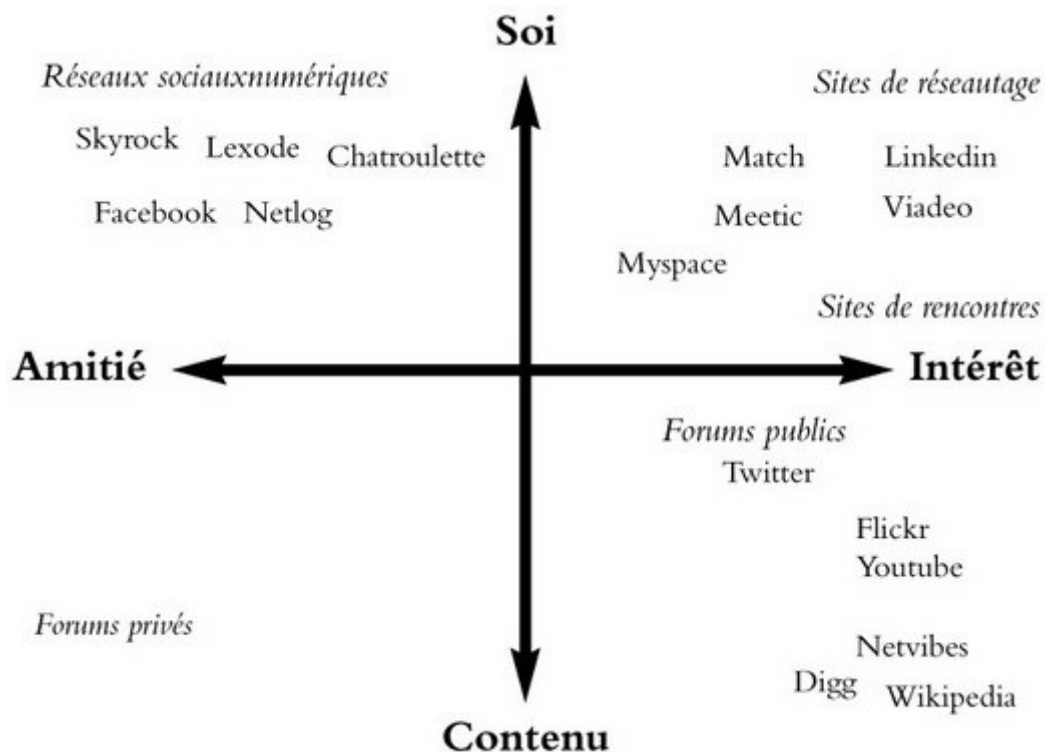
*Les RSN comportent : 1) une dimension technologique (services et technologies web, base de données, intelligence artificielle) ; 2) une dimension documentaire (informations personnelles et nominatives, documents, pages, contenus textuels, photos, vidéos) ; 3) une dimension sociale (traces numériques, liens et relations entre les personnes, discussions synchrones ou asynchrones, réactions, partages) (Capelle et Rouissi 2018, 12). Camille Capelle et Soufiane Rouissi conçoivent les RSN à travers trois dimensions, techniques, informatives et sociales, qui se combinent pour répondre aux besoins des usagers.*

Restant plus généraux, Thomas Stenger et Alexandre Coutant définissent les médias sociaux comme *un groupe d'applications en ligne qui se fondent sur l'idéologie et la technologie du Web 2.0 et permettent la création et l'échange du contenu généré par les utilisateurs*. Ils placent l'usage au centre des RSN et rajoutent une quatrième caractéristique indispensable à la définition précédente : ils considèrent que la sociabilité médiée constitue un pan indéniable de ce que sont les RSN, parlant d'*attractivité essentiellement [fondée] sur l'opportunité de retrouver ses amis et d'interagir avec eux par le biais de profils, de listes de contact et d'applications à travers une grande variété d'activités* (Coutant et Stenger 2011, 13). La cartographie des médias sociaux proposée par Alexandre Coutant présente une schématisation des contenus et des usages des médias sociaux et expose un lien complémentaire entre présentation de soi, relations amicales, centres d'intérêt et contenu informationnel. On remarque que les RSN jouent un rôle prégnant dans les relations interpersonnelles.

---

*provided data ; 2) can publicly articulate connections that can be viewed and traversed by others ; and 3) can consume, produce, and/or interact with streams of usergenerated content provided by their connections on the site.*

<sup>48</sup> Ibid.



*Figure 6 Cartographie des médias sociaux (Coutant et Stenger 2012)*

L'axe vertical différencie les types de mise en visibilité avec des pratiques de publication liées à soi-même donnant des détails sur son identité, ses préférences et ses expériences individuelles et professionnelles ou à des contenus tiers. Sur l'axe horizontal, les actes de sociabilisation amicale s'opposent aux actes de publication liés aux centres d'intérêts tels que les loisirs ou la culture. Cette visualisation révèle une équation complexe quant au rôle du RSN, au carrefour de la médiation interpersonnelle et informationnelle.

Prenant un angle différent, Serge Proulx<sup>49</sup> pense les RSN par une entrée utilisateurs et rappelle le principe de l'UGC (User Generated Content) propre au web 2.0 : l'information présente sur le web social se construit grâce aux utilisateurs. Les RSN qu'il qualifie de *dispositifs polymorphes*, techniques et sociologiques s'organisent autour de cinq caractéristiques ou principes de fonctionnement inhérents à la mise à disposition de l'information : ce principe s'oppose à la production d'information auparavant gérée par les médias traditionnels.

- L'accessibilité et la simplicité d'utilisation démocratisent les technologies de l'information et de la communication qui ne nécessitent plus des compétences cognitives très approfondies.

<sup>49</sup> Op. Cit.

- La collaboration et la participation ascendante modifient le système de diffusion de l'information.
- L'agrégation des contenus donne une valeur économique à l'information.

Ces énonciations définitoires restent théoriques et ne peuvent pas s'appuyer sur des exemples concrets car les RSN sont des outils mouvants en adaptation permanente aux besoins des utilisateurs. À la lumière de cette analyse, nous réaffirmons également la dénomination RSN qui impose une double entrée et expose un objet assorti d'une logique indissociablement sociale et technique et retenons deux fonctions principales des RSN, une fonction informationnelle et une fonction communicationnelle, toutes deux trouvant du sens par le biais d'une plateforme technique qui permet l'essor des relations sociales.

### 2.2.2.2 *Un espace sociotechnique*

Les RSN combinent technologie du Web 2.0 et interaction sociale. Les moyens de communication deviennent des liens primordiaux dans les relations humaines. Patrice Flichy insiste sur cette dualité entre technique et homme et sur l'appropriation technique des outils qui en résulte. *Via* une médiation technique, le cadre d'usage induit *une fonction cognitive et symbolique* et des relations singulières entre acteurs au sein du dispositif technique (Flichy 2008, 165). Sans tomber dans le déterminisme technologique que rejette danah boyd (boyd 2014), ce cadre d'usage technique transforme les RSN en une interface sociale. L'architecture fonctionnelle du Web social instaure une logique de flux dans les activités humaines. Les activités ordinaires de sociabilités amicales sont médiées techniquement par le RSN. Pour Jacques Perriault, *cet outil technique pour la communication et révélateur d'aspirations et de pratiques sociétales* (Perriault 2009, 13) possède aussi une double finalité liée à son environnement sociotechnique ce qui induit des conséquences sur la visibilité au sein de l'interface du Web 2.0. *La tekhnè consiste en une externalisation de nos fonctions* (Merzeau, 2009, 25). La technologie sert l'intellect humain et sa volonté d'exposer son identité. Nous reviendrons sur ce point par la suite lorsque nous étudierons le paradigme identitaire qui se joue sur les RSN. Après l'étude de la combinaison du support et de la finalité, nous considérons alors que c'est l'interaction sociale médiée qui donne leur spécificité aux RSN.

### ***2.2.2.3 Des imaginaires sociaux sur les RSN***

La société virtuelle est un imaginaire en soi n'échappant pas aux règles des représentations sociales qui la composent. Les communautés alimentent les imaginaires du web 2.0 en ce sens qu'elles n'existent que dans les représentations des individus à travers les échanges, les partages et les relations sociales (Flichy 2001b). Les imaginaires autour des RSN nourrissent les pratiques d'information sur les RSN : les paradoxes entre espace public et intimité ainsi que les relations sociales faciles et le repli sur soi-même brouillent les enjeux des pratiques d'information et renforcent les dangers déformés des RSN. Au-delà d'une simple circulation sociale entre pairs, les stéréotypes propres à chaque réseau servent des pratiques différenciées sur les RSN. Louise Merzeau parle, par exemple, du profil comme un espace et une projection de soi fantasmés (Merzeau 2018) qui donne lieu à la construction d'identités faussées. Les non-usagers développent aussi des imaginaires plutôt négatifs face aux TIC qu'ils n'utilisent pas ou peu (Boudokhane Lima 2012) : les croyances faussées participent à transformer les RSN en espace dangereux qui favorise les addictions à la technique et aux contenus inintéressants.

### **2.2.3 Les trois réseaux plébiscités par les jeunes**

Pour alimenter précisément et théoriquement notre étude, nous prenons le parti de présenter uniquement les RSN les plus utilisés par les jeunes : ces trois réseaux, Facebook, Instagram et Snapchat concentrent la majorité des comptes juvéniles.

#### ***2.2.3.1 Facebook***

Facebook a été créé sur le campus de Harvard en 2004 par Mark Zuckerberg. Ce club à destination exclusive de la communauté universitaire américaine se veut au départ restrictif et offre la possibilité d'une description de soi à destination de relations amicales et amoureuses. Facebook fonctionne comme une carte d'identité virtuelle avec photographie d'où le nom du RSN Face-book (Petersen 2010). *Fondée en 2004, la mission de Facebook est de donner aux gens le pouvoir de bâtir une communauté et de rapprocher le monde. Les gens utilisent Facebook pour rester en contact avec leurs amis et leur famille, pour découvrir ce qui se passe*

*dans le monde, et pour partager et exprimer ce qui compte pour eux*<sup>50</sup> (Facebook 2019). Nous avons relevé la mission que se donne Facebook car nous y voyons une subjectivité certaine quant aux véritables potentialités du RSN. Carly Stec, une analyste en stratégie marketing retient avec une analyse critique et objective que Facebook vise à favoriser des relations amicales en vue d'échange de contenu : *le site met en relation des personnes avec des amis, des membres de la famille, des connaissances et des entreprises du monde entier et leur permet de publier, partager et dialoguer avec une variété de contenus tels que des photos et des mises à jour de statut*<sup>51</sup> (Stec 2015). Malgré des principes qui n'ont rien de novateurs et qui s'appuient sur des RSN ayant déjà existé, ce réseau social connaît aujourd'hui un succès planétaire malgré un recul infime notamment en ce qui concerne les utilisateurs les plus jeunes. Avec 1,56 milliard d'utilisateurs actifs quotidiens sur Facebook en moyenne pour mars 2019 et 2,38 milliards d'utilisateurs actifs mensuels sur Facebook au 31 mars 2019<sup>52</sup>, Facebook est le RSN le plus utilisé au monde<sup>53</sup>.

### **2.2.3.2 Instagram**

*Instagram est une application de partage de photos qui permet aux utilisateurs de prendre des photos, d'appliquer des filtres à leurs images et de les partager instantanément sur le réseau Instagram et sur d'autres réseaux sociaux tels que Facebook, Flickr, Twitter et Foursquare. L'application est ciblée sur le partage social mobile*<sup>54</sup>.

Considérée comme une banque d'images (Piganiol 2017), Instagram réunit des types de photos diversifiés entre partage, amis, nourriture, gadgets, légendes, animaux de compagnie ou selfie et en plus des possibilités des fonctions de capture et de manipulation de photos,

---

<sup>50</sup> Citation originale : *Founded in 2004, Facebook's mission is to give people the power to build community and bring the world closer together. People use Facebook to stay connected with friends and family, to discover what's going on in the world, and to share and express what matters to them.*

<sup>51</sup> Citation originale : *The site connects people with friends, family, acquaintances, and businesses from all over the world and enables them to post, share, and engage with a variety of content such as photos and status updates.*  
[/ https://newsroom.fb.com/company-info/](https://newsroom.fb.com/company-info/)

<sup>52</sup> Ibid.

<sup>53</sup> Citation originale : *1.56 billion daily active users on Facebook on average for March 2019 et 2.38 billions monthly active users on Facebook as of March 31, 2019.*

<sup>54</sup> Ibid. Citation originale : *Instagram is a photo sharing application that lets users take photos, apply filters to their images, and share the photos instantly on the Instagram network and other social networks like Facebook, Flickr, Twitter, and Foursquare. The app is targeted toward mobile social sharing.*

Instagram offre une connectivité sociale fondée sur la géolocalisation des photos en vue d'une exposition de soi (Sheldon et Bryant 2016). Avec 700 millions utilisateurs (Instagram 2017), le RSN connaît une progression fulgurante et attire des utilisateurs d'une tranche d'âge assez jeune, les adolescents et les jeunes adultes ayant un rapport privilégié à l'image.

### ***2.2.3.3 Snapchat***

*Snapchat est une application sociale qui permet aux utilisateurs d'envoyer et de recevoir des photos et des vidéos à durée de vie éphémère, appelées "captures", qui sont cachées des destinataires une fois le délai écoulé*<sup>55</sup>. Son temps de publication raccourci concourt au succès de ce RSN, prétextant une publication sans conséquence puisque temporaire. Cette application pour communiquer, centrée sur le partage de selfies retouchés avec des filtres, remporte l'adhésion totale des adolescents et des jeunes adultes. Cette plate-forme mobile éphémère et populaire (Bayer et al. 2016) favorise la communication interindividuelle et se centre sur un usage personnel servant de distraction. Certaines études ont montré que les échanges s'orientaient vers des relations intimes voire à connotation sexuelle avec des photographies dévoilant souvent les corps (Utz, Muscanell, et Khalid 2015).

## **2.3 Entre réseau de socialisation et exposition de soi**

### **2.3.1 Une sociabilité numérique entre pairs**

#### ***2.3.1.1 Des rencontres sur un espace public***

Selon Stefana Broadbent, les technologies de l'information et de la communication (TIC) métamorphosent les espaces publics et institutionnels et prolongent ainsi la sphère personnelle et intime en dehors des espaces privés (Broadbent 2011). Les frontières sur les RSN apportent une faible protection et questionnent le dépassement des limites traditionnelles (Perriault 2012) jusqu'à un élargissement, une fragmentation et une complexification de l'espace public. Les formats de visibilité, stratégiques ou non y circonscrivent le rapport aux autres et le dévoilement de soi. Prenons, par exemple, les relations amicales redéfinies sur les réseaux notamment par l'indicateur d'une fausse popularité amicale (Granjon 2011; Tong et al. 2008). danah boyd

---

<sup>55</sup> Ibid. Citation originale : *Snapchat is a social app that allows users to send and receive time-sensitive photos and videos known as "snaps," which are hidden from the recipients once the time limit expires.*



énonce, d'ailleurs, le traitement de la vie numérique publique sur les RSN, *nouvelle sphère publique à infrastructure médiatique* à cause de la spécificité des sphères publiques à infrastructure médiatique, ce qui favorise à travers la virtualité, la transposition de la vie privée sur l'espace public (boyd 2007a; 2007b) . Et l'espace scolaire dans tout ça ? Cette incise particulière, ni vraiment espace public, ni espace privé, mais plus un micro-espace social protégé et collectif (Rayou 2003), permettant l'apprentissage de la vie en société s'approprie, d'une manière particulière, les espaces publics numériques en proposant des espaces spécifiques propres à l'école avec par exemple, les ENT.

### ***2.3.1.2 Vers la constitution d'une communauté virtuelle***

*Les RSN deviennent des espaces de sociabilités numériques et les relations sur les RSN forment des groupes au même titre qu'un groupe d'amis ou de collègues appelés communautés virtuelles (Cardon et Smoreda 2014), la communauté virtuelle qualifiant le lien d'appartenance qui se constitue parmi les membres d'un collectif d'utilisateurs d'un forum, d'un chat, d'une liste de discussion, etc. ces participants partageant des goûts, des valeurs, des intérêts ou des objectifs communs (Proulx 2006, 5).*

À partir d'entretiens réalisés avec des adolescents, Alexandre Coutant et Thomas Stenger constatent cette nécessité pour les jeunes d'être présents de manière quasi continue sur les RSN. Entre volonté *d'intégration au sein des pairs* et *reconnaissance identitaire*, les autres formes de relations sociales disparaissent au profit de RSN (Coutant et Stenger 2010). Dominique Pasquier reconnaît les sociabilités juvéniles sur les RSN comme des activités addictives indispensables dans la vie des adolescents qui développent presque essentiellement des pratiques relationnelles virtuelles au détriment de relations en présentiel. Cette sociabilisation horizontale amplifie les valeurs culturelles et les repères transmis par des pairs (Pasquier 2005). Par le biais d'une étude longitudinale avec une méthodologie qualitative, Anne Cordier constate de même la modification des formes de la vie sociale juvénile avec les technologies numériques qui soutiennent des pratiques informationnelles hétérogènes (Cordier 2015). Ces communautés virtuelles apportent une reconnaissance affective ou professionnelle dans des espaces de relations amicales, de micro-blogging ou de partage de photographies. Par exemple, la plateforme de publication de photographies Flickr participe à la création d'une communauté de passionnés grâce au partage et à l'échange de photographies personnelles (Beuscart et al. 2009). Les communautés de fans dépassent ces échanges relationnels et participent aux stratégies de promotion des filières de production tant leur activité virtuelle sur les RSN est prolifique et créatrice et génère de la cohésion (Bourdaa 2016).

Nous relevons qu'il existe sur les RSN différentes formes de sociabilités induites par les usages des RSN : la sociabilité conversationnelle relève d'une forme de discussion entre amis (Cardon 2019, 164) ; la sociabilité photographique rencontrée sur Flickr<sup>56</sup> ou sur Instagram rassemble des usagers autour du partage de photographies conduisant à une communication par l'image ; enfin, nous pouvons avancer une sociabilité de contenus informationnels liée à des RSN thématiques d'activités de loisirs. Pour Dominique Cardon, les relations amicales qui s'y développent représentent des formes *des coopérations faibles* et contribuent à la construction de forces collectives et de communautés influentes (Cardon 2008, 131). Les sociabilités numériques observées sur les RSN et la recherche permanente de lien social dans l'espace public numérique s'expliqueraient par le sentiment d'incertitude et d'insécurité dans laquelle la société moderne enferme l'individu. Pour Jacques Perriault, le retour aux valeurs fondamentales passe en apparence par le virtuel et la régénération du lien social s'explique par la recherche permanente de la considération d'autrui et se crée dans une continuité sans fin et sans faille voire d'une quasi-ubiquité oubliant les limites de la temporalité et de la spatialité grâce à des équipements technologiques à la connectivité sans limites (Perriault 2009; Jauréguiberry 2012). Cette réciprocité relationnelle fait écho à une visibilité de soi sur les RSN et entraîne une projection de soi narcissique (Dagnaud 2012) qui engage un paradigme identitaire complexe. La virtualité cristallise les relations sociales : les communautés virtuelles qui se constituent sur les RSN sont marquées par l'imaginaire et la massification (Proulx et Latzko-Toth 2000). Nous estimons que les socialisations sur les RSN créent d'une part, des relations artificielles liées aux spécificités des pratiques d'information mises en œuvre (ludiques par exemple) et d'autre part, contribuent à prolonger la réalité amicale des relations juvéniles.

## **2.3.2 Mécanismes de construction d'une identité numérique**

### ***2.3.2.1 Des identités numériques : une forme de reconnaissance d'autrui***

De ce réseau aux fonctions sociales, découlent des enjeux de construction identitaire sous-jacents : le développement d'internet touche directement le processus de construction des identités (Mercklé 2011). Les relations sociales, transposées sur une plateforme technique prennent une nouvelle dimension sur le web relationnel ouvrant un paradigme identitaire complexe ayant pour objectif l'estime de soi et la considération personnelle à travers un groupe d'appartenance ou une communauté. La mise en scène de soi pour autrui trouve ses

---

<sup>56</sup> Beuscart, Op. Cit.

origines dans l'interaction relationnelle ce qui nourrit l'identité. Pour E. Goffman, *l'individu doit compter sur les autres pour compléter un portrait de lui-même qu'il n'a le droit de peindre qu'en partie* (1974). Ce mécanisme de construction identitaire se développe à travers le regard de l'autre. Le réseau social se change en un instrument de reconnaissance et d'affiliation aux autres oscillant sans cesse entre des données stables et une identité mouvante<sup>57</sup>. *La construction de l'identité est un processus sociocognitif global et complexe* pose Jacques Perriault. De ce fait, nous retenons une volonté voire une nécessité de se dévoiler corps et âme sur le web sans pouvoir échapper à ce besoin de reconnaissance d'autrui. *Cet exhibitionnisme latent de la part des individus* participe de manière naturelle à une présentation de soi offrant une exploration d'intimité d'autrui poussée à l'extrême (Perriault 2009).

Le réseau favorise l'interconnexion entre individus et paradoxalement le recentrage sur la personne et sur ce qui fait son identité. Louise Merzeau et Fanny Georges vont plus loin et démontrent que la visibilité de l'identité personnelle et de la représentation de soi transforme l'individu en *entités informationnelles* (Merzeau 2009b) ou *individus-documents* (Georges 2010).

### ***2.3.2.2 Des identités numériques plurielles***

Pour ce qui concerne l'identité numérique, des profils hétérogènes se développent suivant les contextes d'usage et les cadres sociotechniques des RSN. À travers la cartographie ci-dessous, Dominique Cardon dresse *le paysage identitaire des univers numériques*<sup>58</sup> et identifie quatre identités suivant les finalités sur les RSN.

---

<sup>57</sup> Cardon, Op. Cit.

<sup>58</sup> Ibid., p.98.

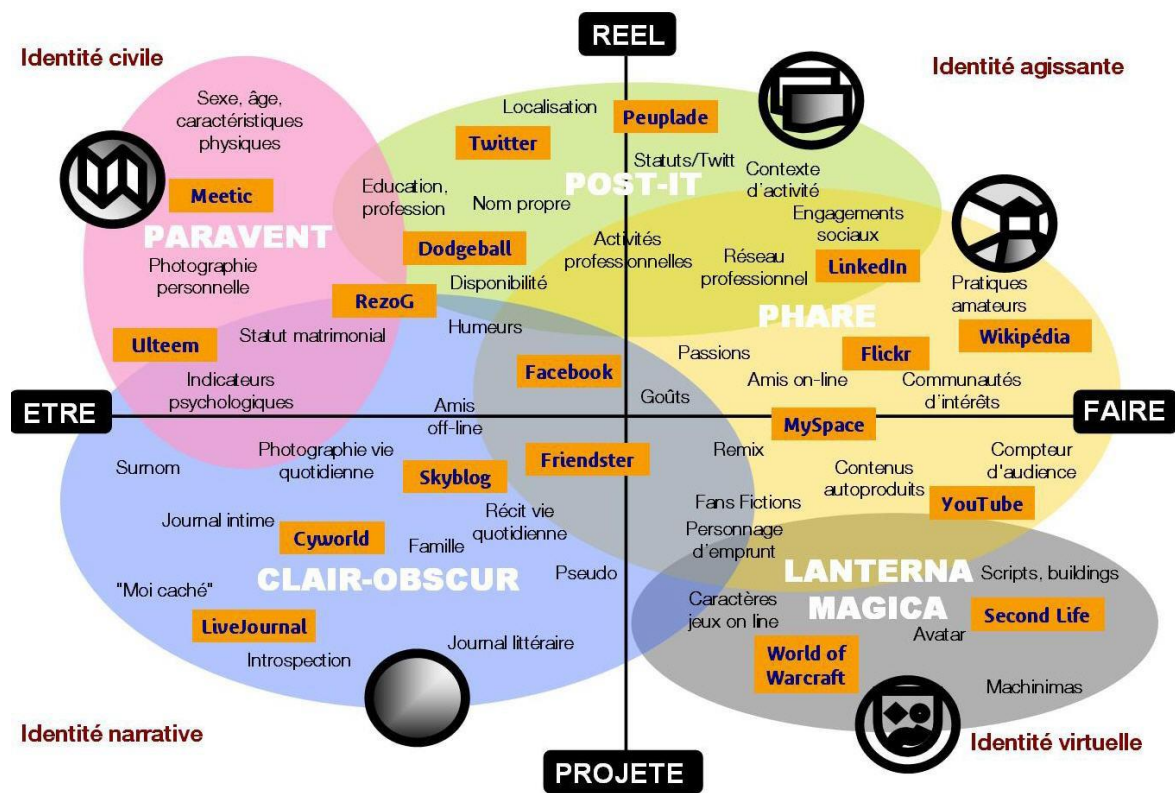


Figure 7 Cinq formats de visibilité (Cardon 2009, 105)

L'identité civile, l'identité agissante, l'identité narrative et l'identité virtuelle s'unissent pour former un profil identitaire complexe aux multiples facettes. L'être relié à la personne et le faire relié à l'action s'opposent sur l'axe horizontal. Les traits identitaires concrets avec l'identité civile et l'identité intime proche de l'introspection se côtoient dans ces espaces de visibilité de soi. La vie quotidienne réaliste se différencie d'une identité inventée relative à l'imaginaire et à l'invention, résultat d'une prospection de l'individu. L'identité agissante complète, sur le plan du réel, l'identité civile, et l'identité narrative vient en résonance de l'identité virtuelle, sorte de vie fictionnelle. Se superposent, ensuite, cinq modèles de visibilité sur les RSN.

- Le paravent est une description personnelle souvent objective et offre une visibilité identitaire.
- Le phare recèle un réseau thématique et professionnel avec des pratiques d'information visibles.
- La lanterna magica cache un univers virtuel et ludique et une identité cachée par des avatars.
- Le clair-obscur est un modèle de visibilité masquée avec une identité dévoilée mais qui reste anonyme.

- Le post-it révèle une forme choisie de visibilité de soi autour des thématiques professionnelles et ludiques pour les personnes constituant le réseau.

Pour Dominique Cardon, *l'identité numérique est un processus collectif* (Cardon 2019, 179). Il qualifie les RSN [*de*] *petits théâtres dans lesquels chacun conforte son estime de soi lorsqu'il reçoit des signes positifs des autres*<sup>59</sup>. L'identité numérique, plus qu'une démarche individuelle, crée des analogies sociales qui renvoient des représentations identitaires multiples.

Cette *self-culture* (Allard et Vandenberghe 2003, 191) impose une présence identitaire paradoxale tiraillée entre exhibition et expropriation identitaire. Avec des données précises et immuables, s'articulent des informations subjectives et en perpétuel mouvement (Merzeau 2009b).

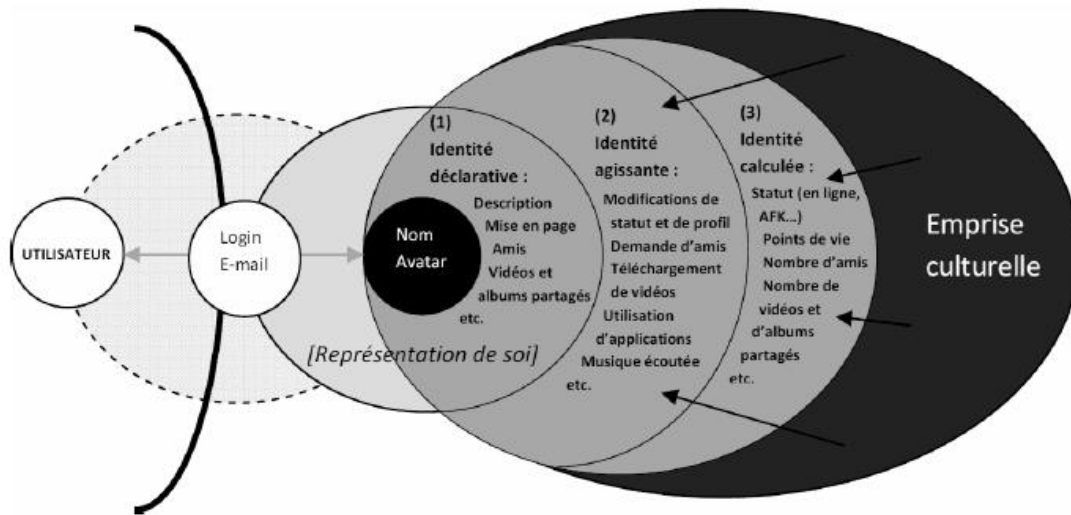
### 2.3.2.3 *La maîtrise de l'identité*

L'identité virtuelle, nous l'avons vu, se construit à partir de l'élaboration volontaire de son profil ou de ses profils. Cependant, quelle est la part d'implication de l'individu ? Bien qu'en apparence et dans les représentations, l'utilisateur garde une certaine maîtrise, la réalité informationnelle interpelle quant à l'emprise du RSN sur les constructions identitaires. À partir de l'exemple précis du RSN Facebook, Fanny Georges construit un modèle identitaire et démontre la portée culturelle des interfaces du 2.0 et plus particulièrement des RSN. Elle situe la représentation de soi dans le contexte numérique du web social et développe une identité en trois niveaux, difficilement maîtrisable par l'utilisateur : l'identité déclarative comprend les données diffusées consciemment par l'individu qui constituent son profil.

Les deux autres, agissante et calculée sont créées par le RSN à partir de l'interaction entre individus et traces des données personnelles (Georges 2009).

---

<sup>59</sup> Ibid, p. 178.



*Figure 8 Représentations de soi et identité de soi (George 2009)*

Sur les RSN, sa propre existence passe par des représentations numériques validées et reconnues par d'autres que soi et par le filtre de l'interaction relationnelle. Le schéma confirme le rôle du RSN et d'autrui dans l'élaboration identitaire. Selon la conception de Fanny Georges, la représentation de soi est alors restreinte à cette identité déclarative maîtrisée. L'identité agissante et l'identité calculée reflètent des activités sur le RSN et forment un prolongement de l'identité numérique. Le processus identitaire qui implique la narration de soi et son quotidien constitutif de soi se situent dans une logique de socialisation technique : les réseaux sociaux s'avèrent des outils d'expression de soi qui paradoxalement limitent la maîtrise et la réflexivité de soi.

Alexandre Coutant énonce les RSN comme des outils qui entravent une liberté d'exposition de soi et impliquent des techniques de soi calculées et stratégiques influencées par le RSN lui-même (Coutant 2011). Ces deux points de vue mettent en évidence que l'expression de soi sur les RSN ne s'avère pas une construction naturelle mais au contraire demeure un enjeu central pour le RSN et pour développer un réseau relationnel vers des stratégies d'exposition de soi.

#### **2.3.2.4 L'exposition de soi**

Nous voulons à présent mettre en lumière que le format d'exposition de soi est une théorie reprise avec des acceptions diverses par les chercheurs. La mise en visibilité de soi et de contenu prend des formes diversifiées en fonction des choix individuels.

La *textualisation de soi* fait référence à une mise en mots sur la blogosphère qui représente pour elle un vaste espace d'expression autobiographique (Allard 2005). La *figuration de soi*<sup>60</sup> renvoie à des pages personnelles où l'on se raconte soi-même avec des images changeantes et plurielles. *L'invention de soi*<sup>61</sup> évoque des formes d'imagination de soi entre rêves et souffrances existentielles. Cette mise en forme de soi ambivalente relie préoccupation identitaire et mise en visibilité médiée (Coutant et Stenger 2012). La construction identitaire glisse d'un environnement réel à un environnement virtuel médié et donne alors une existence sur internet (Georges 2009). Ces techniques de soi remettent en question les repères traditionnels d'intimité. Fanny Georges questionne la pérennité de l'existence de la frontière entre réel et virtuel tout comme Patrick Flichy qui revendique un *individualisme connecté* (Flichy 2004). À la lumière des contributions des deux chercheurs cités précédemment, nous pointons les notions d'intime et de vie privée et de vie publique qui sont à repenser. Ainsi, Dominique Cardon tente d'expliquer les enjeux liés à l'exposition de soi dans cette cartographie<sup>62</sup> qui discerne des espaces distincts selon les quatre identités fixées, l'identité civile, l'identité agissante, l'identité narrative, l'identité virtuelle, explicitées en amont.

---

<sup>60</sup> Allard et Vandenberghe, Op. Cit

<sup>61</sup> Goffman, Op. Cit.

<sup>62</sup> Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité. *Réseaux*, n° 152(6), 124.





## **Résumé**

### 2 Le RSN, dispositif sociotechnique du web 2.0

Découlant d'une organisation naturelle sociétale, les RSN émergent d'un web collaboratif centré sur l'utilisateur : c'est l'articulation entre objet technologique, interaction sociale et information qui caractérise le RSN dans son acception d'aujourd'hui, le transformant ainsi en outil sociotechnique et engageant des mécanismes complexes pour la sociabilité juvénile, la construction identitaire et l'exposition de soi que les adolescents y développent. Facebook, Instagram et Snapchat sont les trois RSN principaux plébiscités par les jeunes.

Cependant, les enjeux économiques et ceux liés à la présence numérique modifient la donne quant aux pratiques d'information juvéniles vers un apprentissage et une connaissance des mécanismes de fonctionnement.

### **3 De la documentation scolaire à la culture de l'information**

Notre projet de recherche se poursuit par une approche progressive et historique de la documentation scolaire. L'histoire de la documentation scolaire explique les dissensions actuelles au sein de la sphère scolaire et les transitions qui ont abouti à l'actuelle culture de l'information. Nous montrerons comment l'évolution de la documentation fait émerger une CI et des savoirs sociaux de référence à travers un état des lieux et une chronologie concernant l'information-documentation.

### 3.1 Des origines de la documentation scolaire

#### 3.1.1 Une volonté d'institutionnalisation de la profession

La documentation scolaire apparaît dans les années 1970 avec une préoccupation institutionnelle de regroupement des ressources de l'établissement. Le documentaliste n'a pas de reconnaissance particulière et se situe entre professeurs ou personnels administratifs, les personnels en poste n'ont ni les mêmes statuts ni les mêmes compétences. Le statut de documentaliste se précise avec la circulaire de mission en 1986 (Ministère de l'Éducation Nationale 1986) qui introduit une mission de formation, parle de pédagogie documentaire et officialise le métier d'enseignant documentaliste. Au cœur du système informationnel de l'établissement, le documentaliste assure les fonctions d'animateur culturel, de gestionnaire d'un fonds documentaire et d'un espace informationnel et d'enseignant d'une discipline aux contours mal définis voire indéfinissables puisque inexistante et pourtant rattachée au CDI et à l'organisation des ressources documentaires. En 1989, la création du CAPES de Documentation, concours de l'enseignement ayant intrinsèquement des bases disciplinaires, pose les bases officielles d'un métier en voie d'émancipation dans l'Éducation Nationale. L'identité du professeur documentaliste est à construire. Ce processus s'avère long et difficile, l'institutionnalisation de la profession lançant une polémique paradoxale au cœur même du métier entre enseignement et animation, toujours d'actualité aujourd'hui.

#### 3.1.2 La maîtrise de l'information

##### 3.1.2.1 Une formation procédurale

Dès les années 90, on parle, dans un contexte de société de l'information mondialisée, d'Éducation à l'information et de maîtrise de l'information. La profession se rapproche de la réalité informationnelle et veut inscrire l'élève avant tout en tant que citoyen dans un monde où l'information possède des enjeux culturels, économiques et sociaux. Cependant, la mise en œuvre reste encore au stade de la réflexion.

Croisant les notions d'éducation et de science de l'information, selon le Grand dictionnaire terminologique édité par l'Office Québécois de la langue française, la maîtrise de l'information (Office québécois de la langue française 2008) est *l'ensemble de compétences permettant de reconnaître l'existence d'un besoin d'information, d'identifier l'information adéquate, de la*

*trouver, de l'évaluer et de l'exploiter en relation avec une situation donnée, dans une perspective de résolution de problème.* En notes, il est précisé que *la maîtrise de l'information doit permettre aux personnes de prendre conscience de leurs besoins d'information et leur fournir des compétences d'identification, d'évaluation et d'utilisation pertinente des résultats de leur recherche. La maîtrise de l'information nous permettra, grâce à ces compétences, de survivre et d'avoir du succès dans la société de l'information, notamment par la maîtrise des technologies donnant accès à cette information*<sup>63</sup>. La maîtrise de l'information offre une insertion pratique dans une société de l'information et la pédagogie documentaire a pour tâche la transmission de clés pour y être autonome. On remarque une centration méthodologique mettant au cœur du dispositif de formation les procédures et la manipulation des outils, en lien avec l'émergence de la culture informatique. Claude Morizio (Morizio 2004) déplore la formation à l'outil avec une centration méthodologique et procédurale. Les savoirs opérationnels enseignés tels que la recherche documentaire reflètent le contenu d'une maîtrise de l'information méthodique oubliant les conceptualisations et l'intellectualisation des connaissances.

De même, Brigitte Juanals (Juanals 2003) associe dans une analyse critique la transposition de l'information du livre au numérique et la maîtrise avec la technologie. Elle prône une culture de l'information, notion que nous développons par la suite, qui favorise *une vision intégratrice de l'individu dans le réseau*. Elle propose alors une conception novatrice du métier d'enseignant documentaliste.

### ***3.1.2.2 Des dispositifs interdisciplinaires de formation***

A la même période, la mise en place de dispositifs interdisciplinaires incluant les étapes de la recherche documentaire (Travaux Personnels Encadrés, Itinéraires De Découvertes, Brevet Informatique et Internet) donne une légitimité toute relative à la posture pédagogique de l'enseignant documentaliste afin de mener les élèves vers une maîtrise de l'information. Ces dispositifs évaluent une démarche de projet thématique ainsi qu'une recherche documentaire. *Arrêtons-nous sur l'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité. Le terme générique d'interdisciplinarité désigne toute pratique qui favorise d'une manière ou d'une autre la mise en relation entre des connaissances habituellement réparties entre différents cours (Bailly et Schils 1988). Ce décloisonnement des disciplines met en œuvre un travail en équipe pour les*

---

<sup>63</sup> [http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8363208](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8363208)

*enseignants et pour les élèves et donne du sens commun aux apprentissages. Nous retiendrons tout au long de notre travail que c'est l'interdisciplinarité qui se met en place dans les établissements et non une forme pluridisciplinaire qui délaisse les spécificités disciplinaires.*

Enseignement obligatoire en classe de première générale, les TPE<sup>64</sup> (Travaux Personnels Encadrés) consistent en un travail interdisciplinaire se rapportant à des thèmes définis au niveau national. Le dispositif n'a pas été reconduit pour la rentrée scolaire 2019/2020 suite à la réforme du lycée. Les Itinéraires de Découverte<sup>65</sup> (IDD), en classe de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> associent deux disciplines et des thèmes imposés pour la construction d'un projet original incluant une recherche documentaire et une production finale. En dérivent aujourd'hui les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires<sup>66</sup> (EPI), avec une possibilité de mise en œuvre tout au long du collège et ayant pour finalité une création originale. Le Brevet Informatique et Internet<sup>67</sup> (B2i) comporte trois niveaux de compétences, école, collège, lycée est une attestation de compétences TIC créée en 2000. Il s'appuie sur la compétence 4 du socle commun à savoir la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. Ce dispositif est abrogé et remplacé aujourd'hui par Pix<sup>68</sup>, une plate-forme pour l'évaluation des compétences numériques dont nous parlerons ci-après.

Ces dispositifs interdisciplinaires tentent de répondre à un contexte informationnel mouvant où les repères documentaires ne sont plus descendants et où l'information mérite d'être analysée pour vérifier la fiabilité et la source.

Initiée avec la création du Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI) en 1983, l'éducation aux médias, sous la responsabilité de l'enseignant documentaliste, s'apparente davantage à la découverte du paysage médiatique qu'à une véritable connaissance et compréhension du fonctionnement des médias et de leurs enjeux sociétaux. La maîtrise de l'information, en dépit d'une volonté de former à une réalité informationnelle sociétale avec une implémentation pédagogique autour du décryptage des médias et de la mise à disposition des ressources documentaires sur internet engage des savoirs opérationnels et procéduraux désirant former aux bouleversements informationnels sociétaux.

---

<sup>64</sup> <https://eduscol.education.fr/cid47789/definition-et-themes-nationaux-des-tpe.html>

<sup>65</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/16/default.htm>

<sup>66</sup> <https://www.education.gouv.fr/cid100518/les-enseignements-pratiques-interdisciplinaires-epi.html>

<sup>67</sup> <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/b2ic2i/b2i>

<sup>68</sup> <https://eduscol.education.fr/cid111189/cadre-de-referance-des-competences-numeriques-pour-l-ecole-et-le-college.html>

### 3.1.2.3 *Des référentiels de compétences*

À la même période, pour contribuer à l'élaboration des pédagogies documentaires, se construisent en parallèle des approches curriculaires qui émanent souvent de chercheurs d'associations professionnelles. Nous pensons que ces référentiels sont essentiels pour la mise en œuvre dans les pratiques pédagogiques puisqu'ils participent directement aux processus engagés lors de la formation à la culture de l'information. Nous avons volontairement différencié deux types de référentiels, d'une part les référentiels de compétences numériques et d'autre part ceux centrés sur l'information.

#### 3.1.2.3.1 *Les référentiels de compétences numériques*

Avant une focalisation sur les activités de recherche documentaire, les référentiels de compétences et de connaissances se veulent plus généralistes et situent des savoirs liés au numérique dans le cadre global de la scolarité :

- le domaine 2, méthodes et outils pour apprendre, du socle commun de connaissance et de compétences<sup>69</sup>, cadre de référence de la scolarité obligatoire des élèves qui date de 2015, prescrit des modes d'apprentissage évolutifs tels que des outils numériques et des moyens d'accès à l'information et la documentation et définit des concepts documentaires et numériques transversaux à acquérir.
- Le B2I, que nous avons déjà cité ci-dessus, avec trois niveaux de maîtrise proposait la validation de compétences, essentiellement informatiques tout au long de la scolarité en s'appuyant sur les compétences 4 du socle commun à savoir la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.
- Le cadre de référence des compétences numériques québécois, publié récemment en avril 2019 (Ministère de l'Éducation Nationale 2019) détermine, tout au long de la scolarité et jusqu'à l'université, le numérique comme un cadre d'usage spécifique connotant une éducation

---

<sup>69</sup> *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. (MEN 2018)*

organisée autour de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être<sup>70</sup> (Annexe 2 Cadre de référence de compétences numériques).

- En dernier lieu, PIX, une plate-forme est fondée sur un référentiel de seize compétences, inspirées du cadre européen du DIG COMP<sup>71</sup> <sup>72</sup>. Ce *service public en ligne d'évaluation, de développement et de certification des compétences numériques*<sup>73</sup> découpe les compétences en cinq thématiques : informations et données, communication et collaboration, création de contenu, protection ainsi que sécurité et environnement numérique à travers des questions permettant de valider des niveaux de compétences.

### 3.1.2.3.2 Les référentiels de compétences centrés sur l'information

D'autres référentiels alimentent la didactique de la documentation ou tout du moins les pédagogies documentaires tournées vers la recherche documentaire dans le second degré ou dans le supérieur. Muriel Frisch nomme ces référentiels des modèles à étapes mettant en rapport les différentes phases nécessaires pour parvenir à un ou à des objectifs et reprenant les étapes de la recherche documentaire (Frisch 2016). Ces référentiels nous semblent centraux pour expliciter l'évolution d'une pédagogie documentaire auparavant ciblé sur la recherche documentaire. Nous allons en détailler quelques-uns avec un parti pris chronologique :

- Dès 1996, le référentiel canadien pour l'école secondaire s'établit en six étapes à partir des capacités et des tâches à réaliser pour parvenir à une recherche d'information pertinente,
- tout comme le référentiel réalisé par la Washington Library Media Association, qui la même année, s'organise autour d'un problème informationnel à résoudre avec six étapes en rapport avec l'information.
- En 1998, le modèle EST de Rouet et Tricot propose une démarche de recherche d'information simplifiée mais stratégique avec trois étapes maîtrisées : l'évaluation, la sélection et le traitement.

---

<sup>70</sup>[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf)

<sup>71</sup> <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1315&langId=fr>

<sup>72</sup> Le DIG COMP est le cadre européen des compétences numériques publié en 2013.

<sup>73</sup> <https://pix.fr/>

- Le référentiel de compétences de l'APDEN publié en décembre 1997, accompagne les enseignants documentalistes dans des situations pédagogiques visant l'acquisition de compétences informationnelles.
- En 2005, le référentiel de compétences de l'Association of College & Research Libraries pensé pour l'enseignement supérieur, autour de concepts primordiaux, articule des savoirs avec des compétences informationnelles.
- La même année, le référentiel EruDist de l'université de Grenoble 3 décrit quatre étapes pour mener une recherche documentaire dans un contexte d'études supérieures (Annexe 1 Modèle de référentiels pour la Maîtrise de l'information).
- Le Parcours de formation à la culture de l'information<sup>74</sup> (PaCIFI), fait le lien avec le Socle Commun de connaissance, de compétences et de culture et les programmes disciplinaires composé de dix fiches avec des compétences et des attitudes et apporte une progressivité dans la transmission d'une culture de l'information.
- Avec l'appui de l'équipe de recherche du Groupement de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information (GRCDI), le curriculum en information-documentation<sup>75</sup> de l'APDEN, datant de décembre 2015 trouve un écho dans la profession et s'ancre dans l'évolution du métier proposant une implantation dans les programmes scolaires (APDEN, décembre 2014-2015).

Avec ces référentiels pensés à la même période, nous percevons que les contenus en information-documentation questionnent des concepts non-stabilisés du fait d'une constante adaptabilité à des pratiques d'information développées dans le quotidien des élèves.

---

<sup>74</sup>MEN. (2011). Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information (PaCIFI) — Enseigner avec le numérique. Consulté 18 janvier 2018, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/numerique/tout-le-numerique/veille-education-numerique/archives/2010/parcours-formation-culture-information>.

<sup>75</sup> <http://www.apden.org/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>



### 3.1.3 Penser l'enseignement des contenus : la didactisation de la documentation

Pour continuer notre analyse de la documentation, nous ne tentons pas ici de répondre à la question du statut de la documentation dans le système scolaire mais nous essayons de démontrer que la pédagogie documentaire s'est construite à travers cette problématique de contenus d'enseignement à transmettre. Le fil conducteur qui guide notre démonstration est l'instabilité des contenus des apprentissages informationnels et ses effets pour la construction d'une didactique de la documentation. Nous relevons deux thématiques indissociables qui nourrissent ce débat, à savoir un questionnement des savoirs pour l'enseignant documentaliste ainsi qu'un conflit entre documentation, discipline et didactique.

Notre sensibilité professionnelle nous a guidé, dans un premier temps, vers des questionnements de professionnels autour du métier d'enseignant documentaliste. Nous avons bien conscience de leur manque d'ancrage scientifique mais nous pensons qu'ils trouvent une place particulière dans la reconnaissance d'une documentation scolaire pour la communauté des enseignants documentalistes. Nous ne les prenons pas comme repères mais nous les intégrons dans notre réflexion afin de montrer que réflexion scientifique et professionnelle ne sont pas en opposition fondamentalement et s'imbriquent.

Les réflexions sur la didactique de l'information-documentation dans les écrits remontent à la création du statut d'enseignant documentaliste. Depuis la naissance de la profession, la dualité du métier de professeur documentaliste pose la question du statut de la documentation. Nous pensons que cette lente construction explique le débat sous-jacent de la didactisation de la documentation. Nous pouvons clairement nous interroger sur le problème originel : est-il lié à l'existence controversée d'une discipline scolaire ? Entre bibliothécaire et professeur et le CDI, entre bibliothèque et école, les origines communes avec la bibliothéconomie expliquent cette double mission, entre Sciences de l'Éducation et Sciences de l'Information et de la Communication. En 1978, la FADBEN aujourd'hui APDEN, dans un manifeste, prône la documentation discipline mais sans succès. Malgré des discours dans cette direction, le domaine de l'information et de la communication reste jusqu'à aujourd'hui une compétence transversale. La circulaire de mission des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information datant de 1986 (Ministère de l'Éducation Nationale 1986) rappelle que *le documentaliste-bibliothécaire assure, dans le centre dont il a la responsabilité une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire et qu'il est responsable du centre de ressources documentaires multimédia* et confère aux enseignants documentalistes

une réelle compétence pédagogique. Le concours, le CAPES de Documentation datant de 1989 s'inscrit également dans la même lignée assurant une mission pédagogique aux enseignants documentalistes tout en rajoutant une charge de gestionnaire de centre de ressources.

Annette Béguin associe l'identité professionnelle à des savoirs de référence qui sont problématiques car l'enseignant documentaliste est un enseignant sans discipline. *Une discipline comporte à la fois des thèmes, des objets de savoir et des organisations sociales qui, parce qu'elles sont identifiables, forgent une identité à ceux qui s'y conforment* (Béguin 1996). Elle souligne les contradictions entre l'existence d'une pédagogie documentaire et l'absence de didactisation, relevant aussi les dichotomies omniprésentes, entre espace et savoir documentaire, entre formation et gestion ainsi qu'avec les contradictions du statut de la documentation dans le monde scolaire<sup>76</sup>. Nous y voyons une réponse à une difficulté d'une discipline reconnue ou en devenir à travers des essais de didactisation, la pédagogie répondant à l'acquisition des apprentissages des élèves. La question des apprentissages documentaires et de leur généralisation est au centre de cette volonté de didactisation de la documentation et les difficultés résident dans l'organisation des contenus. Au début des années 2000, la notion de didactique en documentation commence à émerger amenant vers un objectif de progression raisonnée et de curriculum. Mais la cohérence demeure technologique et associée à des situations précises de formation. Ce concept organisationnel est un *ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissages mis en œuvre dans une progression déterminée* (Étévé et al. 1998). Il permet de définir l'ensemble des compétences à acquérir de manière formelle. Notons avec attention que la didactisation est initiée non par des scientifiques mais par des professionnels de la documentation qui procurent à la documentation un début de reconnaissance formelle : c'est l'Enseignement Agricole, avec l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA), qui ouvre la voie à une universitarisation de la documentation avec notamment la création du premier poste de Professeur des Universités (PR) dans le champ de la didactique de l'information en 2017.

Auparavant, Jean- Louis Charbonnier (Charbonnier 1997) posait déjà quelques notions afin de penser la didactisation des Sciences de l'Information, refusant l'approche techniciste de la pédagogie documentaire orientée maîtrise de l'information souvent développée sous forme de compétences concrètes. Aux étapes de la recherche documentaire, il préfère développer des notions telles que la source, la référence documentaire, le fichier, le langage documentaire et la pertinence pour favoriser la compréhension plutôt que l'action des élèves. Cette didactisation

---

<sup>76</sup> Ibid.

n'empêche pas de problématiser la place de savoir. Cette approche bien qu'entièrement professionnelle éclaire sur les intentions de la profession de conceptualiser des contenus pédagogiques adaptés à des pratiques sociales communément admises. La documentation devient un apprentissage transversal. En référence, Yves-François Le Coadic (Le Coadic 1999) emploie le terme de méta-savoir donnant au savoir un statut de connaissance générique comme un savoir transversal. Il définit le méta-savoir comme *l'ensemble des connaissances scientifiques et techniques relatives à la recherche et à l'usage, à la construction et à la communication des savoirs produits par et pour les sciences et les techniques humaines et sociales, physiques et biologiques.*

Dans les années 2000, la réforme du Capes de documentation s'oriente vers des ancrages propres aux SIC et se détache d'une éducation généraliste. Entre le contexte scolaire centré sur des pratiques professionnelles de transmission d'une maîtrise de l'information et le milieu universitaire et des savoirs de référence, les Sciences de l'Information et de la Communication, les savoirs à enseigner se composent d'un assemblage de points disparates correspondant à des *pratiques sociales et professionnelles de référence*, c'est-à-dire des pratiques déjà ancrées dans une réalité scolaire au quotidien, de savoirs fragmentés liés à des pratiques sur le terrain et des techniques empruntées à d'autres champs professionnels (Frisch 2003). Il en découle selon elle, quatre concepts centraux : le document, la technique documentaire, le langage documentaire et l'information, puis viennent des concepts secondaires. Nous pouvons ainsi faire le lien avec les notions développées par Jean-Louis Charbonnier.

Dans un autre champ de recherche, se trouvent les préoccupations de l'ENSFA pour la documentation. Dans le contexte agricole où la documentation possède une place dans les emplois du temps des élèves en termes d'heures et de programme, les enseignants documentalistes organisent des enseignements d'une discipline nommée Information-Documentation (Couzinet et Gardiès 2009) mieux intégrée dans la scolarité des élèves. Est-ce la disciplinarisation qui aide à la didactisation ? Le choix n'est pas tranché. Viviane Couzinet et Cécile Gardiès affirment, contrairement à Muriel Frisch, que les SIC donnent une assise disciplinaire évidente à la documentation scolaire. Pour les professionnels, la difficulté des enseignants documentalistes réside dans *l'insoutenable inconsistance de la transmission de la culture de l'information à l'école* (Duplessis 2006, 5).

Alexandre Serres (Serres et al. 2010) et le GRCDI précisent qu'il est indispensable de rendre intelligible les savoirs. Entre une réalité professionnelle s'apparentant à un saupoudrage de notions info-documentaires et des lectures économiques, historiques, scientifiques ou encore linguistiques, comment concilier mise en œuvre et conceptualisation ? Avec des concepts liés

à l'information et à l'environnement médiatico-informationnel, la transmission de tous les savoirs s'avère dense et la question de la discipline tout comme celle de la didactisation présupposent celle de la compréhension des pratiques sociales. Yolande Maury partage ce point de vue et critique les fragmentations procédurales et les apprentissages informationnels procéduraux, préférant penser des savoirs à construire. La documentation en tant qu'*Éducation* à appeler à une remise en question permanente vers une centration sur l'accompagnement de l'élève (Maury 2008). Nous remarquons une focalisation sur une entrée didactique dirigée sur une conception des savoirs et non sur une entrée culturelle globale ce qui empêche une vision généralisante de la culture de l'information.

Pour conclure cette partie sur la didactique de la documentation qui étudie *ce qui « se joue » au sein de l'activité et discipline vivante Information-Documentation, en mettant en place une éducation documentaire et informationnelle* (Frisch 2016, 45), nous retenons dans ce cas, qu'au-delà des points de vue divergents au sujet de la disciplinarisation de la documentation, la didactisation permet d'ouvrir le débat sur des contenus pédagogiques prenant en compte le contexte informationnel et les pratiques d'information juvéniles. Ainsi, nous remarquons des croisements possibles et des contradictions entre préoccupation professionnelle et réflexion scientifique qu'il faut favoriser pour une réelle porosité et complémentarité des réflexions. Penser la didactique implique une remise en cause des contenus et une acceptation de savoirs en constante transformation pour dépasser les réalités concrètes de mise en œuvre. Les savoirs à construire doivent intégrer une approche écologique incluant l'élève ainsi que les pratiques sociales de référence. Des résistances conceptuelles et professionnelles bloquent encore l'affirmation d'une culture de l'information. Nous estimons cependant, que les concepts évoqués traitent de notions documentaires relativement traditionnelles et il nous semble manquer une lecture réseau. Cette approche réticulaire s'impose de manière naturelle face au web social et au phénomène des RSN. Traiter par exemple, de l'espace public avec le web 2.0 ouvre de nouvelles perspectives qu'il est impossible d'omettre aujourd'hui.

## **3.2 Vers une culture de l'information**

### **3.2.1 La culture : un bien commun à partager**

#### ***3.2.1.1 Concepts et historique***

Afin de définir de manière précise l'expression "culture de l'information", arrêtons-nous au préalable sur la signification du terme *culture*.

Ce substantif féminin a pour origine le terme latin *cultura*, et suggère l'action de cultiver, de prendre soin. Il est attaché tout d'abord à la terre puis à l'être humain. D'un point de vue historique, il apparaît au milieu du 16<sup>ème</sup> avec une signification relative à la connaissance et rejoint le sens actuel à la fin du 17<sup>ème</sup> siècle avec La Bruyère qui l'associe à une *formation de l'esprit par l'éducation*<sup>77</sup>. Si l'on s'appuie sur la définition du *Grand Robert de la langue française*, la culture est le *développement des facultés intellectuelles par des exercices appropriés* et par extension *l'ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer ce sens critique, le goût, le jugement*<sup>78</sup>.

Cette notion philosophique toujours en mutation aujourd'hui, est par essence ce qui se transmet et est en opposition avec ce qui est inné, c'est-à-dire la nature. Selon Louis Dolot (1974), *la culture peut être perçue comme l'ensemble des connaissances ou des compétences dont une personne fait l'acquisition, qui lui permet, en tant que culture partagée, de s'intégrer dans la société, en tant que culture cultivée d'obtenir une promotion sociale, ou encore, en tant que culture individuelle, de s'épanouir au titre d'une personne*<sup>79</sup>. La culture permet à l'individu d'exister en tant que tel dans une société et s'oppose intrinsèquement à la nature.

Se rajoute à cette opposition tranchée nature/culture, l'environnement dans lequel l'homme évolue, à savoir la société. Dans le *Dictionnaire historique de la langue française*, Alain Rey (Rey 2005a) rejoint l'idée généralisante d'une culture globale liée à l'insertion de l'homme dans la société. Sa définition ethnologique et anthropologique souligne *l'ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines*<sup>80</sup>. La culture n'a d'existence qu'au sein d'une communauté pour un individu et par extension la société fait la culture. Elle regroupe ce qui unit le groupe à savoir ce que l'on met en partage, qui fait lien social et fait sens avec et pour le groupe et ce qui se transmet dans le temps telle une valeur du passé (Arendt 1989). Nous y voyons une vision élitisme qui donne à la culture une assise traditionnelle du passé. À l'école, elle est cet héritage, la culture étant une notion à multi-niveaux, une culture académique au regard du monde scolaire ainsi que des savoirs dans le contexte scolaire. L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal (Reboul 2010). Olivier Reboul va jusqu'à positionner l'éducation médiatrice pour acquérir la

---

<sup>77</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/academie9/culture>.

<sup>78</sup> Rey, A. (2017). Culture. In Le Grand Robert de la langue française.

<sup>79</sup> Dolot, L. (1996). Culture individuelle et culture de masse. PUF.

<sup>80</sup> Rey, Alain et al. (1998), *Dictionnaire historique de la langue française*, Dictionnaires le Robert, Paris.

culture ce qui nous semble réducteur, la culture dépassant les frontières de l'école et réciproquement.

La culture nourrit également l'individu. Avec un point de vue subjectivé sur la personne, Michel de Certeau la considère comme *le résultat du vécu et la manifestation singulière de l'individu, son expérience existentielle* (Certeau 1993). Elle permet de noter l'essence de l'être humain en tant qu'être social. Entre personnel et collectif, la culture est un lien entre enjeux communs et individuels et nous apparaît à travers un ensemble de valeurs, l'art de participer individuellement dans un contexte social. Par conséquent, elle participe à la construction de soi en tant que personne et s'acquiert pour devenir citoyen au sein d'un groupe social.

Prenons pour finir la définition de la culture donnée par l'UNESCO qui pointe des valeurs communes : *La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances*<sup>81</sup>. La culture au croisement de l'individu et de la communauté appelle à une construction stratiforme et se construit en fonction des pratiques dans une société, faisant sens pour une communauté mais ne devant pas omettre les valeurs personnelles.

Selon nous, de la culture, notion consensuelle, émerge une forme de sagesse humaine vers un savoir élitiste formant un socle commun réactualisé et réactivé entre les individus au carrefour de l'individu et de la société, entre modélisation et pragmatisme. Cette complexité se retrouve en Sciences de l'Information et de la Communication, sens que nous développons ci-après.

### ***3.2.1.2 La culture en Sciences de l'Information et de la Communication***

#### *3.2.1.2.1 Culture, connaissance et société*

En Sciences de l'Information et de la Communication, la culture est un ensemble de connaissances acquises en rapport avec l'information. En effet, selon Alain Chante (Chante 2010, 5), la culture est [...] *un genre de vie marqué par un objet, correspondant à une époque, ou un lieu structurant*. Brigitte Simonnot (Simonnot 2009) et Alain Chante, tous deux, soulignent le rapport direct de la CI avec la société de l'information et la nécessité de prise en compte de l'existence d'une culture collective au sein d'un projet de société. Vincent Liquète

---

<sup>81</sup> Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

(Liquète (Dir) 2014) partage la vision d'une culture commune informationnelle dans l'introduction de la contribution intitulée *Cultures de l'information*. Entre une culture savante, issue et enseignée à l'école et une culture sociale, reflet d'une manière de vivre propre à une société voire même à un patrimoine, il interroge la notion même de culture et de sa transmission. Nous faisons le lien avec le sens étymologique mis en lumière par Hannah Arendt qui positionne la culture dans un accompagnement vers la maturité, idée que nous réinvestissons ultérieurement : *la culture est la faculté de viser dans le jugement le discernement et la discrimination* (Arendt 1989, 275).

### 3.2.1.2.2 *Culture, information et support*

La culture en Sciences de l'Information et de la Communication n'est pas uniquement associée à l'information mais peut être rattachée à un support. Par exemple, la culture informatique en réponse à l'informatisation massive des entreprises, apparaît dans les années 1980 afin de promouvoir la technique informatique et tente de concilier technologies nouvelles et connaissances.

La culture informatique glisse vers une culture numérique par le dépassement de la technique pour atteindre la sphère culturelle et l'acceptation d'un filtre social (Drot-Delange et Bruillard 2012). En effet, elle répond à des repères culturels bouleversés par les technologies numériques et représente un format d'adaptation à un support (Fluckiger 2008 ; Simonnot 2008 ; Tabary-Bolka 2009 ; Cardon 2019). De même, la cyberculture, une notion développée par Claude Baltz caractérise une culture reliée à internet et aux pratiques engendrées (Baltz 2011). De même, certains chercheurs privilégient la culture numérique à la CI qu'ils jugent trop ancrée dans les ressources documentaires ou mieux adaptée aux usages de la jeunesse (Le Crosnier 2017).

En opposition avec la culture numérique qui engendre une entrée par le support, nous maintenons notre préférence pour une culture de l'information qui postule une approche par les pratiques et entre dans un paradigme anthropologique et documentaire. Cependant, ces cultures se recoupent dans les champs scientifiques qu'elles convoquent à savoir les Sciences de l'Information et de la Communication et les Sciences de l'Éducation. Elles juxtaposent une mission éducative et des pratiques sociales numériques d'information (Maury 2009).

## 3.2.2 **L'information : acceptions définitives**

### 3.2.2.1 *L'information : un contenu à diffuser*

À présent, voyons la notion d'information à partir des origines étymologiques et de la définition.

Le terme information résulte du mot latin *information*, -*tirons* signifiant *un dessin, une esquisse, une idée ou une conception*. Les traces de la première occurrence du mot information remontent à 1274<sup>82</sup>. L'information décrit une *action de s'informer, de recueillir des renseignements sur quelqu'un, sur quelque chose* ; c'est aussi *l'ensemble des activités qui ont pour objet la collecte, le traitement et la diffusion des nouvelles auprès du public*<sup>83</sup>. L'information peut désigner à la fois une donnée, un renseignement ou une connaissance. Au début du 20<sup>ème</sup> siècle, la signification du terme information est influencée par l'émergence des télécommunications et des médias. Enfin, dans les années 1950, l'information s'oriente vers un sens appartenant au champ informatique, elle est représentée par le code et le message véhiculé<sup>84</sup>.

### 3.2.2.2 *L'information en Sciences de l'Information et de la Communication*

L'information en Sciences de l'Information et de la Communication se manifeste de manière technique, sociale ou avec une approche éducative. La société de l'information lui confère aussi une valeur-ajoutée.

Tout d'abord, avec une approche info-documentaire, l'information est *une donnée faisant l'objet d'une valorisation (signification) de la part d'un « informer » (à la fois destinataire d'une connaissance et émetteur d'une information), et/ou d'un « informé » (à la fois récepteur de l'information et destinataire de la connaissance)* (Duplessis 2007a). En effet, uniquement par le biais de la communication, dans un contexte d'échange et de transmission d'un message, il est inévitable de dissocier information et communication, l'information devenant alors le code et les données. L'information avant tout, donnée communicable et communiquée, n'existe qu'à travers la diffusion à un destinataire (Kovacs et Béguin 2011). Le document lui est intrinsèquement lié en tant qu'objet qui supporte l'information et qui est durable<sup>85</sup>. Cette finalité implique que les connaissances soient inscrites sur support, afin d'être conservées et codées, toute représentation du réel étant par nature symbolique et répartie en thématiques telles que l'information de presse, l'information en archéologie, l'information en biologie, l'information en chimie, l'information en géographie, l'information en mathématiques, en médecine, en

---

<sup>82</sup> <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/information>

<sup>83</sup> Ibid.

<sup>84</sup> Rey, A. (2017). Culture. In *Le Grand Robert de la langue française*. Le Robert. p.149.

<sup>85</sup> Meyriat J. (1981) « Document, documentation, documentologie » – Schéma et Schématisation 14 (51-63).



physique, l'information juridique, l'information financière et statistique (Cacaly et Le Coadic 2001).

L'information peut se penser au sein d'un système global et s'inscrit comme une référence socialement déterminée dans un système formel susceptible de faire l'objet d'une diffusion et d'un échange dans la communication. Se différencient les données du savoir et de la connaissance, en ce sens que l'information se conçoit dans une dynamique sociale (Lamizet et Silem 1997).

La nouvelle dimension informationnelle du monde change la donne dans tous les secteurs d'activité. L'omniprésence, l'immédiateté, la circulation fluide et la délocalisation du savoir amènent à une redéfinition de notre rapport à la connaissance. Les limites et frontières sont effacées et remplacées par les réseaux et leurs connexions. Selon Claude Baltz, qui s'interroge sur les changements contextuels liés à l'information, notre vision du monde et nos façons d'agir nous portent naturellement vers un amoncellement technologique et une inévitable course à une information abondante et omniprésente. L'information, en tant que donnée, est un objet délocalisé et désynchronisé manipulable et conservable. Dans son analyse sur notre rapport à *l'information et à la communication et à un environnement de plus en plus structuré par leurs technologies*, il constate que tous les champs sociétaux sont bouleversés et parle d'économie d'interaction en lien avec l'importance des échanges (Baltz 1998, 77).

L'information s'impose comme matière première de notre société de l'information ce qui nous plonge dans une nouvelle économie et tend vers une capitalisation du savoir. Divina Frau Meigs, lors du discours de clôture du congrès de l'APDEN en 2012 et en raison de toute cette nouvelle donne sociotechnique et moderniste, nomme notre société *l'ère cybérisme* (Frau-Meigs 2012). Jérôme Dinet parle d'info-représentation du monde et reprend le terme de cybersphère que nous avons évoqué en amont. Il souligne que l'information n'existe qu'à travers une recherche documentaire *via* un besoin informationnel d'un usager et dès lors il explique que *l'information n'a de sens que si elle est interrogée avec intelligence* ; il s'agit de considérer avant toute chose, le savoir (Dinet 2008, 32). Cette considération se rapproche de la définition donnée par Serge Cacaly et Yves-François Le Coadic qui confirment cette vision de l'information organisatrice du savoir : *L'information est la consignation de connaissances dans le but de leur transmission* (Cacaly et Le Coadic 2001).

Nous voyons que le concept d'information évolue d'un statut de données, toutefois toujours d'actualité, vers une expression sociale du savoir qui se partage et fédère parfois des communautés d'individus par le biais de pratiques mutuelles ce qui oriente *a fortiori* les sens du terme *culture de l'information*.

### 3.2.3 Une culture de l'information : une complexité conceptuelle et un consensus impossible

À présent venons-en à la CI. Les acceptions notionnelles autour de la culture de l'information sont nombreuses. Nous avons pour objet de montrer que ce concept est mouvant et rattaché à une réalité informationnelle complexe que la communauté scientifique tente de saisir à chaque instant.

#### 3.2.3.1 Un concept en émergence et non stabilisé

Il nous faut préciser tout d'abord que nous ne voulons, ni ne pouvons présenter une modélisation figée de la CI mais nous allons étudier comment s'imbriquent les travaux d'analyse et de recherche scientifique qui s'y intéressent. Nous allons voir que les points de vue sur les syntagmes qui gravitent autour de la culture de l'information sont controversés vers des emplois parfois biaisés et polysémiques du terme culture de l'information. Entre culture de l'information, culture informationnelle, littéracie informationnelle, maîtrise de l'information, termes auxquels se rajoutent culture numérique, culture médiatique, il est difficile de se retrouver dans ce champ de recherche qui appartient aux Sciences de l'Information et à la bibliothéconomie (Le Deuff 2009) et dont les Sciences de l'Education se sont emparées.

Dans un premier temps, même si cette complexité n'est plus à démontrer, nous avons choisi deux expressions révélatrices de l'opacité de l'expression CI. Alexandre Serres parle du *chaudron du numérique* pour critiquer une notion fourre-tout (Serres 2010, 76). Olivier Le Deuff mentionne *un bouillon de culture* pour souligner les difficultés de délimitation (Le Deuff 2010a). Si nous rajoutons à cela l'absence d'équivalence en langue étrangère à la CI, nous pouvons affirmer que ce concept est complexe à modéliser car il se développe dans des champs de recherche variés, par des approches multimodales que nous tentons d'explicitier. À l'origine, l'expression CI relève de croisements des notions voisines qui portent parfois à confusion. Alain Chante fait valoir l'urgence, malgré l'absence d'un paradigme consensuel, de définir une assise conceptuelle commune aux chercheurs et aux professionnels souvent pédagogues car l'utilisation de cette expression s'avère synonyme d'incompréhension à cause de la difficulté de structuration du concept. Plusieurs expressions se côtoient et la culture peut être par l'information, à l'information ou pour l'information mais la CI demeure avant tout une culture *mosaïque* à partager autant par les chercheurs que par les praticiens, dans le champ de l'éducation mais aussi des entreprises et des organisations et qui s'appuie sur les pratiques sociales et personnelles (Chante 2010).

Dans notre travail de re-délimitation, coexistent des doubles registres en termes de compétences et de connaissances, entre recherche et pratiques et entre éducation et société. Finalement la clé de compréhension de la CI ne se cacherait-elle pas à l'articulation des deux termes qui composent l'expression et qui, dans leur signification, apparaissent opposés ? Alexandre Serres pense que la culture entre en opposition avec l'information (Serres 2007). Nous rajoutons que le sens complexe provient de l'interaction entre ces deux vocables riches sémantiquement et laissant la liberté à des entrées multiples à partir des usages, des techniques ou des publics. Ces juxtapositions sémantiques non seulement rendent difficile l'appréhension de ces notions mais donnent une richesse à la CI ce qui empêche d'en donner une délimitation simple et stable.

### 3.2.3.2 *CI, culture informationnelle, information literacy ou maîtrise de l'information*

D'autres expressions cohabitent dans cet environnement en rapport avec l'information : quelles différences entre CI et culture informationnelle ? Les avis sont discordants voire même contradictoires parfois et des orientations diverses nous offrent des définitions opposées. Néanmoins, à l'origine de l'émergence du concept, CI et culture informationnelle revêtaient une signification identique. Il est habituel de citer Claude Baltz comme étant à l'origine de l'expression CI, à la suite d'une journée d'étude de l'ADBS (Association des Professionnels de l'Information-Documentation) en 1997. Il plaçait déjà le concept de CI englobant toutes les autres notions en rapport avec l'information l'associant implicitement à la société de l'information pour une bonne compréhension du système ou des systèmes informationnels.

Six ans plus tard, c'est lors de la déclaration de Prague en 2003 organisée par la Commission Nationale des Etats-Unis d'Amérique sur les bibliothèques et la Science de l'information et soutenue par l'Unesco que les bases de la CI sont posées comme *la connaissance de ses propres intérêts et besoins en information, et la capacité de déterminer, trouver, évaluer, organiser, ainsi que créer, utiliser et communiquer efficacement l'information pour répondre à des questions ou résoudre des problèmes*<sup>86</sup> (Bernhard 2003). En découlent des problèmes de traductions car la communauté scientifique ne s'accorde pas sur les traductions entre CI et information literacy. Nous voyons ici de nouveau les difficultés qu'engendrent la polysémie du terme (Chante 2010; Le Deuff 2008). CI et culture informationnelle prêtent à confusion dans la délimitation de leurs significations. Pour Alain Chante, *la culture de l'information serait alors plutôt axée sur*

---

<sup>86</sup> <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1900-declaration-de-prague-vers-une-societe-competente-dans-l-usage-de-l-information.pdf>

*l'utilité, sur la technique permettant de dominer la nature par les objets, et la culture informationnelle sur la connaissance permettant de dominer la nature par la pensée, l'information étant un objet technico-scientifique relevant d'une production sociale*<sup>87</sup>.

Quant à Éric Delamotte et Françoise Chapron qui associent maîtrise de l'information et information literacy, ils concèdent à la CI une dimension éducative intrinsèque et inhérente au système éducatif (Chapron et Delamotte 2010b). Ils se focalisent essentiellement sur la culture informationnelle par deux niveaux entre prescriptions et pratiques sociales individuelles. D'une part, la culture informationnelle est *un ensemble modélisant de représentations et de conduites qui, pour une société donnée, définissent le rapport à l'information le plus rentable, celui qui facilite la meilleure intégration des individus au corps social (monde du travail, famille, école, organisations diverses...), celui qui garantit le mieux la production de connaissances et de savoirs*. D'autre part, *l'aptitude d'un individu, engagé dans des contextes sociaux et culturels complexes, à construire du sens par mise en relation, élimination, structuration de données qui retiennent son attention et de données qu'il recherche. Dans ce cas, la culture de l'information ne se définit pas par rapport à une norme édictée mais plutôt en fonction des capacités cognitives et des procédures qu'une personne mobilise pour rechercher, traiter, inhiber, produire des informations, en vue de s'intégrer efficacement et harmonieusement à son environnement matériel et social*. Ils distinguent alors le concept de culture informationnelle au sens des pratiques de la société de l'information du concept de culture de l'information pensé comme une finalité et en termes d'objectif d'apprentissage (Chapron et Delamotte 2010a). De même, Susan Kovac et Annette Béguin posent la culture informationnelle en tant *qu'un ensemble de connaissances et de savoir-faire partagés dans une communauté qui permettent de situer, de repérer, de qualifier, de traiter et de communiquer des informations de manière pertinente* (Kovacs et Béguin 2011, 121). La culture informationnelle acquiert ainsi une vision utilitaire et sociale.

Pour Viviane Couzinet (2008), les distinctions se situent ailleurs : la CI appartient au domaine de la culture générale alors que la culture informationnelle appartient au domaine de la recherche scientifique avec des concepts et des théories applicables par la suite à la didactique de la documentation. En revanche, Olivier Le Deuff reprend les différences entre ces deux concepts mais retient que la culture informationnelle se rapporte aux pratiques sociales alors que la CI correspond à des savoirs théoriques (Le Deuff 2012). Pour montrer la polysémie définitoire, nous nous appuyons sur le schéma conceptuel ci-dessous proposé par Olivier Le

---

<sup>87</sup> Ibid., p. 3.

Deuff qui montre des zones de confluence avec la culture informationnelle et la CI, l'information literacy et la maîtrise de l'information. Cependant, nous ne retenons pas le positionnement des différents concepts car il situe la culture informationnelle au centre des autres termes informationnels. Nous nous demandons, en outre, si la position de la maîtrise de l'information, à la base de ces concepts sur le schéma, signifie que cette dernière doit en être le point de départ. Dans notre argumentation ci-après, nous démontrerons qu'elle est une couche de la CI. De même, l'information literacy, concept anglo-saxon que nous détaillerons ultérieurement<sup>88</sup>, se rapproche davantage de la maîtrise de l'information et ne peut donc pas, selon nous en être totalement différenciée. Nous reviendrons, au fil de notre investigation, sur les différentes composantes de la CI.



*Figure 10 La culture de l'information et ses espaces proches (Le Deuff 2009a, 39)*

En Espagne, les chercheurs parlent d'*alfabetizacion informational* (Pinto et Sales 2008) ce qui s'approche du concept d'information literacy anglosaxon. Ces compétences se rapprochent des préoccupations multiculturelles et ont un fort impact social et éducatif. Les lieux culturels tels que les bibliothèques ayant un grand rôle à jouer. Au Canada, il est question d'Education aux médias et de littératie médiatique, deux concepts qui abordent au regard des politiques

---

<sup>88</sup> Cf la sous-partie suivante 3.2.3.3 Et le concept de l'information literacy ?

éducatives, les médias et la lecture et l'écriture numériques (Landry et Basque 2015). Toutes ces acceptions montrent que la maîtrise de l'information, au sens large est un thème central en sciences de l'information et la communication. David Bawden différencie les savoirs relatifs à l'information et au numérique, avec les multiples literacy sans toutefois trancher. Au contraire, il reconnaît qu'un consensus est impossible, préférant discuter les aptitudes et compétences à acquérir vis à vis de l'information (Bawden 2001).

Mais revenons à la CI. Pour Vincent Liquète, elle rassemble l'ensemble des préoccupations en relation avec les rapports à l'information et vise à acquérir des *attitudes analytiques et critiques à l'égard des informations véhiculées par les différents médias : télévision, internet, etc...* *La culture de l'information est définie comme une sorte de culture générale et d'analyse de l'information. Elle dépasse les seules compétences opératoires et méthodologiques de la recherche de l'information et de l'utilisation des techniques de l'information* contrairement à la culture informationnelle qui *se réfère davantage à la différence de la culture de l'information, aux procédures de construction et d'apprentissage avec l'information, en liant celles-ci aux différentes théories présentes dans l'institution scolaire ou universitaire* (Liquète (Dir) 2010, 153). Il rapporte la culture informationnelle à des formes de compétences et de connaissances opérantes et la CI à des savoir-être dans un environnement informationnel. En 2014, il tranche avec une définition encore plus orientée vers une culture commune : *La culture de l'information reconnaît à l'information, le statut de méta compétence, englobant la réflexion, la pensée critique, la communication efficace, la résolution de problèmes, la capacité créative et la sociabilité, en vue de permettre à l'individu d'édifier sa capacité d'adaptation et de résilience, dans des environnements turbulents et à l'aide de technologies évolutives selon les travaux de recherche de Monica Mallowan*<sup>89</sup>. En résonance il assied la culture informationnelle comme *un ensemble de connaissances et de compétences nécessaires pour utiliser de façon experte, créative et responsable l'information* (Liquète (Dir) 2014, 185). En définitive, en 2018, la définition qu'il propose regroupe l'ensemble des considérations précédentes associant modélisation et réalités sociales : *la culture de l'information associerait donc des savoirs académiques relativement stables et partagés de tous, donc institutionnalisés, avec des savoirs plus dynamiques liés à l'essor de l'informatique, du numérique et des industries de la*

---

<sup>89</sup>Mallowan, M. (2012). Intelligence de l'information : Culture et pratiques émergentes dans un environnement informationnel complexe (Thèse de Doctorat, Université de Poitiers).

*connaissance, davantage centrés sur des habiletés et des capacités d'action. Elle articule également les usages et la capacité à utiliser des technologies d'information et/ou de communication* (Liquète 2018, 117) et conserve la culture informationnelle dans une approche d'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI). Cette entrée multidimensionnelle se retrouve depuis plusieurs années dans les Sciences de l'Information et de la Communication. Dès 2003, Brigitte Juanals dissociait maîtrise de l'information et culture de l'information et dégagait déjà trois niveaux de connaissances, mettant en jeu des compétences tout d'abord opérationnelles jusqu'à un savoir proche d'une culture générale en information (Juanals 2003) tout comme Alexandre Serres qui fixe trois intentions à la CI : Réaliser, Réfléchir et Résister partant d'une action jusqu'à une visée critique (A. Serres et al. 2010).

À partir de ces positionnements définitoires implexes et divergents parfois, nous affirmons que la CI trouve une assise entre délimitation théorique et pratiques sociales et de ce fait, à travers notre étude pragmatique, fait le lien entre ces deux contextes pour nourrir la réflexion théorique scientifique. La CI, dans sa complexité, acquiert le statut de méta-savoir et inclut une culture informationnelle avec une approche éducative voire didactique engageant des apprentissages informationnels opératoires. Nous retenons que la CI est avant tout une culture qui présuppose des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être découlant à la fois de compétences d'une part technologiques, intellectuelles et critiques et d'autre part, numériques, informationnelles et médiatiques. S'insèrent alors une maîtrise de l'information et une culture informationnelle nécessairement acquises par le biais de prescriptions sociales et éducatives qui forment conjointement une CI générique et générale.

### ***3.2.3.3 Et le concept de l'information literacy ?***

Et l'information literacy dans tout ceci ? Comment se positionne-t-elle ? Est-elle uniquement une traduction anglophone de la CI, une influence anglo-saxonne ? Se rapproche-t-elle de la maîtrise de l'information ? Nous tentons d'y voir plus clair en convoquant les rapports internes de la formation à l'information. Pour Olivier Le Deuff qui a longuement travaillé sur la CI, il existe des équivalences entre CI et information literacy que nous ne partageons pas (Le Deuff 2008 ; 2010b).

Les littéracies représentent avant tout des processus d'écriture et de lecture et par extension les littéracies numériques se rapportent à des compétences de lecture et de l'écriture liées au numérique et au TIC. Le concept d'*information literacy* a d'ailleurs évolué en même temps que l'avènement du numérique et les changements médiatiques et informationnels. Il implique une approche opératoire en termes de compétences nécessaires pour accéder à l'information, la

manipuler et la traiter. Selon le Chambers English dictionary, *to be literate* peut renvoyer à la capacité de lire et d'écrire et dans un deuxième temps, l'expression signifie savoir utiliser le langage dans un contexte approprié<sup>90</sup>.

C'est Paul Zurkowski, président de l'American Library Association, qui donne naissance à cette expression anglophone en 1974, reprise quelques années plus tard en 1989 dans *le rapport final du Comité présidentiel sur l'information literacy de l'American Library Association : 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*. Citée par Alexandre Serres, à partir de cette première définition américaine officielle, elle s'oriente vers une acception citoyenne empruntée à Kant et à la philosophie, fréquemment convoquée par Olivier Le Deuff qui rejoint la dimension critique convergente à la CI (A. Serres 2008). Le monde des bibliothèques voit également se propager la littéracie informationnelle entre capacités et compétences universitaires informationnelles à travers le prisme des Sciences de l'Education et des priorités éducatives (Maury 2009). L'information literacy semble reconnue sur le plan institutionnel : pour l'UNESCO<sup>91</sup>, *une personne alphabétisée sur le plan fonctionnel peut participer à toutes les activités dans lesquelles l'alphabétisation est indispensable au fonctionnement efficace de son groupe et de sa communauté et lui permettant également de continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté*<sup>92</sup>. En termes de reconnaissance internationale, la déclaration de Prague et la proclamation d'Alexandrie offrent à la littéracie informationnelle une assise citoyenne indéniable et le statut de savoir transversal qui dépasse un simple rapport à l'information : la compétence dans l'usage de l'information comprend la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent. *Elle est préalable à une pleine participation à la société de l'information et fait partie du droit humain primordial d'apprendre tout au long de la vie*<sup>93</sup> (Bernhard 2003). *La maîtrise de l'information est au cœur*

---

<sup>90</sup> <http://www.chambersharrap.co.uk/chambers/features/chref/chref.py/main?title=21st&query=literacy>

<sup>91</sup> <http://uis.unesco.org/node/334638>

<sup>92</sup> Citation originale : *A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning in his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development.*

<sup>93</sup> <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1900-declaration-de-prague-vers-une-societe-competente-dans-l-usage-de-l-information.pdf>



*de la formation tout au long de la vie. Elle permet aux gens, dans tous les chemins de la vie, de chercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour des objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducationnels. C'est un droit humain de base dans un monde numérique qui apporte l'intégration de tous les peuples*<sup>94</sup> (IFLA 2005). En plus des préoccupations de transmissions des compétences fondamentales renvoyant à des capacités de lecture et d'écriture appliquées à l'information, la littéracie informationnelle dénote une fonction de socialisation et d'insertion professionnelle et citoyenne au sein d'une société de l'information.

Quant à Vincent Liquète et à Anne Lehmans, ils insistent sur l'utilitarisme anglo-saxon des littéracies et rappellent l'importance de l'apprentissage et de la construction des savoirs. Ils y voient deux aspects inévitables à savoir la conception instrumentale des savoirs croisés avec l'éducation au service de l'émancipation des hommes. La capacité axée sur l'adaptation, la constitution de la pensée et la réflexion critique semblent omniprésentes toujours contextuellement à la société de l'information (Liquète (Dir) 2014 ; Lehmans 2018).

Si nous voulons continuer dans l'exploration des littéracies, d'autres littéracies côtoient la notion généralisante de littéracie informationnelle. Nous citons entre autres la littéracie numérique, *capacité de comprendre et d'utiliser l'information présentée par des ordinateurs sous de multiples formats à partir d'un large éventail de sources*<sup>95</sup> (Simonnot 2009, 32) ou la network littéracie, *the ability to identify, access and use electronic information from the network*<sup>96</sup> qui est centrée sur les connaissances et la maîtrise des réseaux en tant que système et ressource informationnels.

Pierre Fastrez et Thierry De Smedt évoquent aussi la littératie médiatique *décrite comme l'ensemble des compétences permettant à l'individu d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain* (Fastrez et De Smedt 2013, 2). Cette littéracie s'agrège dans le champ de l'EMI à travers le spectre des humanités numériques qui découlent de l'articulation entre l'existence de l'internet, la représentation des savoirs sous forme numérique et l'hypertexte (Lacelle, Boutin, et Lebrun 2017). Sous forme de liste de compétences à assimiler en rapport avec des supports hétérogènes, tels que le texte, l'image et le son, la littératie médiatique multimodale extrait trois types de compétences,

---

<sup>94</sup><https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1913-proclamation-d-alexandrie-sur-la-maitrise-de-l-information-et-l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie.pdf>

<sup>95</sup> Gilster P., (1997), *Digital Literacy*, New York, John Wiley & Sons.

<sup>96</sup>*La capacité d'identifier, d'accéder et d'utiliser des informations électroniques à partir du réseau.*

informationnelles, technologiques et multimodales, à savoir la lecture et l'écriture multimédiatiques (Lebrun, Lacelle, et Boutin 2012). Les finalités de la littéracie médiatique amènent à maîtriser *un certain nombre de tâches sur un certain nombre d'objets médiatiques* (Fastrez et De Smedt 2011, 48). Le support est à la fois prépondérant et le numérique oriente des pratiques d'information qui présupposent une éducation dans un environnement numérique et sur des genres multiformes, comme le blog, le fanfiction, les forums de discussion, les RSN, les wikis, les messageries instantanées et le storytelling. Ces écritures et lectures numériques, dites multimodales peuvent se tourner vers le connectivisme, une théorie d'un apprentissage connecté développé par George Siemens (Siemens 2017).

Un autre concept s'est développé en complémentarité de ces littéracies voulant les englober toutes : la définition de la translittératie conventionnellement utilisée est celle de Sue Thomas *l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux* (Thomas et al. 2007, 1). La translittératie devient alors le processus de transformation sociale et scolaire des cultures de l'information qui se réalisent pleinement dans leurs dimensions plurielles.

### **3.2.4 La culture de l'information : enjeux pour une modélisation**

Après avoir tracé les contours de la culture de l'information, posons les enjeux multiples, sociaux, éducatifs, politiques et citoyens de l'acquisition d'une CI.

#### ***3.2.4.1 La CI : une culture commune***

La première conception que revêt la culture de l'information est une culture commune ou culture générale au même titre que la culture humaniste, la culture scientifique ou technique. La CI représente la transmission d'un rapport culturel à l'information et le partage de références passées voire classiques et de modes langagiers communs. Vincent Liquète et Claude Bartz à plus de vingt années d'écart, s'interrogent tous les deux sur la nécessité d'un contenu spécifique culturel dans notre environnement informationnel pour transmettre une culture commune (Liquète (Dir) 2014) et une culture de la société de l'information (Bartz 1998).

La CI précède la culture générale sous réserve d'une acquisition cognitive et garde cependant ses spécificités. Nous pensons toutefois que la CI fait partie d'une culture générale dans une société où l'information a occasionné un changement de paradigme économique et social (Rosnay (de) 1996). Revenons sur cette notion qu'est la société de l'information ou société

informationnelle et qui émerge d'une évolution en trois étapes : d'une part, la technique par les nouvelles technologies induit un changement dans la société puis crée des attentes utopiques pour le futur. L'universalité de l'information, à travers une temporalité et une accessibilité repensées, amène à une forme de désenchantement face aux limites de cette ère communicationnelle (Breton 2002).

Pour Milad Doueïhi, la CI est *le résultat d'une convergence entre notre héritage culturel complexe et une technique devenue un lieu de sociabilité sans précédent* et prend la forme d'un transhumanisme numérique (Doueïhi 2011). Ce quatrième humanisme repose sur le numérique en tant qu'outil et façonne une culture en émergence. Par extension, nous pensons que se forme un lien entre la notion de culture, celle d'information, et les mutations technologiques et sociétales que cela induit. À partir de là, faut-il considérer la culture de l'information comme une forme de culture encore en mutation en lien avec les évolutions technologiques ? Nous souhaitons partir de ce postulat d'une culture de l'information en construction.

#### ***3.2.4.2 Enjeux sociaux d'une CI en formation***

Nous l'avons vu la CI et les expressions sémantiques concomitantes sont des réponses à la société de l'information ou société du savoir et de la connaissance. À travers des enjeux sociaux et communicationnels, la CI représente à la fois une construction liée à un contexte médiatique et informationnel et à des pratiques d'information juvéniles numériques démocratisées et il prend racine en dehors de la sphère scolaire. Dès 1996, Joël de Rosnay (Rosnay 1996) souligne un changement de paradigme et parle d'un *saut culturel* et d'une *nouvelle démocratie des réseaux* associés à une pensée systémique et complexe. La contribution et l'adaptation aux nouveaux modes informationnels - nous y associons les pratiques d'information sur les RSN, notre objet de recherche - induit des lignes de partage entre pratiques culturelles adolescentes et CI (Serres 2009). En effet, Éric Delamotte et Françoise Chapron avancent la possibilité de *distinguer le concept de culture informationnelle au sens des pratiques de la société de l'information du concept de culture de l'information pensé comme une finalité et en termes d'objectif d'apprentissage*. Pour Laure Tabary-Bolka qui analyse la CI par le spectre des pratiques adolescentes, l'environnement médiatique forme une culture médiatique et les pratiques d'information numériques, une culture numérique. Les socles de ces deux cultures sont les pratiques sociales de référence, *la « culture médiatique » désignant alors au sens large une connaissance des médias audiovisuels, imprimés et numériques et la « culture numérique » les connaissances associées aux médias numériques* (Tabary-Bolka 2009, 91). Dominique Cardon qui considère le numérique comme le support au centre des apprentissages à acquérir,

associe à la culture numérique des connaissances et une méthodologie adaptée en parallèle de la culture informatique émergente dans les années 1980 (Cardon 2019).

Selon Brigitte Januals, la CI intègre *la connaissance des médias à des considérations éthiques et [...] suppose une intégration sociale* (Juanals 2003, 24-25) ce que Brigitte Simonnot rapporte à des agir informationnels et à des méthodes de travail, notamment pour ce qui concerne la recherche d'informations (Simonnot 2014).

Les rapports informationnels changent les repères documentaires traditionnels ce que Gilles Sahut a démontré dans son travail doctoral *Wikipédia, une encyclopédie collaborative en quête de crédibilité : le référencement en questions* : les nouveaux modes de diffusion de l'information influent sur les rapports documentaires liés aux sources de diffusion et par conséquent sur la construction et la circulation des savoirs (Sahut 2015). La culture du wiki modifie les rapports au référencement et par extension aux sources et au document et donne, à des pratiques participatives, des valeurs documentaires communes où l'image et l'écrit se trouvent désacralisés dans un contexte de culture informationnelle de masse. Le RSN accentue ce rapport direct au savoir et à l'information et la médiation informationnelle assure l'interface info-communicationnelle entre des dispositifs humains et matériels afin d'accompagner la transmission de l'information vers le récepteur. La médiatisation du savoir provoque une explication sociologique croisée entre écran, sujet et objet et amène à un *dispositif info-communicationnel qui doit être vécu comme véritable dispositif d'apprentissage [...] basé sur la prise en main des dispositifs documentaires et des informations disponibles afin de rendre l'utilisateur acteur de sa culture de l'information* (Liquète, Fabre, et Gardiès 2010, 9). Dès lors, la CI trouve une assise sociétale implicite. De ce fait, pour Karine Aillerie et Sarah McNicol, les pratiques d'information numériques, notamment sur les RSN accentuent les besoins juvéniles de formation (Aillerie et McNicol 2016b). L'être humain qui se positionne dans un paradigme médiatique se dirige naturellement vers une culture trans-médiatique du faire ensemble, l'essence même de l'humanité (Jenkins 2013; Jenkins, Ito, et boyd 2017). La culture de la convergence culturelle conduit ainsi à dépasser les barrières d'une culture académique et atteindre une formation en cohérence avec l'environnement informationnel et médiatique.

L'intelligence informationnelle, paradigme cognitif récent, est mise en exergue et influence la CI devenue prégnante dans une société de l'information, se construisant avec les évolutions contextuelles. La CI, au sens où nous l'entendons, représente la triangulation entre pratiques sociales, TIC et médias de masse et apprentissage informationnel.

### 3.2.4.3 *Enjeux institutionnels politiques et éducatifs d'une CI en formation*

Aux enjeux sociaux de la CI, se rajoutent une dimension politique et éducative. Nous l'avons vérifié par la modélisation théorique que nous en avons proposée. Les préoccupations éducatives restent en filigrane et la CI requiert une finalité de transmission et de formation dont s'emparent les institutions politiques et éducatives.

Rejoignant les volontés encyclopédiques de Diderot et d'Alembert de la philosophie des Lumières pour l'accumulation du savoir, la société de l'information est associée à la connaissance et à la gestion des flux. Aujourd'hui, Internet est le vecteur de diffusion du savoir, la médiation de la connaissance n'est plus réservée à l'école et ce changement vectoriel bouleverse le monde scolaire qui doit s'adapter à ces transformations. Dès 2003, Brigitte Juanals introduit, dans une étude comparée de la culture de l'information et de ses conséquences sur la diffusion du savoir, un besoin pédagogique liant enjeux sémiotiques et socio-cognitifs. Divina Frau Meigs poursuit cette analyse et, considérant un sujet cybérisme, pense que l'École et les mécanismes sociétaux doivent favoriser la construction d'un individu pleinement conscient des enjeux complexes de la société de l'information contribuant à travers une *méta connaissance du document numérique* à la construction de compétences spécifiques, instrumentales, procédurales, cognitives et axiologiques. Le préfixe cyber introduit une information systémique réunissant flux de données, savoir et pouvoir (Frau-Meigs 2012). Dans cette *ère cybérisme*, l'apprentissage scolaire permet, au-delà des compétences procédurales, une prise de distanciation critique afin de rendre l'élève pleinement acteur de ses pratiques d'information.

Faisons un retour en arrière pour comprendre les origines de la CI. Au milieu des années 90, François Jakobiak caractérise la culture de l'information comme *ce qui traite de l'information documentaire composée d'informations fonctionnelles, d'informations stratégiques et de connaissances* (Jakobiak 1995). Dans la même temporalité, l'inter-association regroupant les associations d'archivistes, de bibliothécaires, de conservateurs, de documentalistes, avait publié à la suite à des journées d'étude, le Manifeste ABCD pour une culture de l'information qui recommandait le développement d'une CI signalant une nécessité absolue de formation. Ce texte novateur est le premier à reconnaître l'importance capitale de la CI, proposant des pistes de transmission de cette nouvelle culture aux professionnels de l'information et de la communication et notamment aux enseignants documentalistes au sein des CDI (ABCD 1996). Une dualité s'impose, considérant les savoir-faire matériels induits et les connaissances

intellectuelles indispensables, une dichotomie qui perdure encore aujourd'hui. Une prise de conscience s'opère au début des années 2000 afin d'intégrer la CI à l'école. La transmission d'une CI est devenue au fil des années, une injonction sociétale et institutionnelle voulue par le gouvernement et le ministère de l'Éducation Nationale. On peut remarquer que l'histoire des technologies de l'information et de la communication a toujours été très liée à l'éducation, qu'il s'agisse des débuts de l'informatique ou de l'omniprésence des médias jusqu'à l'avènement du support numérique. Retraçons rapidement l'historique de l'introduction des TIC à l'école. Lors de l'implantation des TIC comme un objet aux enjeux économiques et sociaux problématiques, la question de la généralisation rencontre des obstacles : au niveau politique, les volontés sont timides et les résistances dans les années 80 se font nombreuses. En 1985, une politique d'implantation sur tout le territoire se met en place avec le plan Informatique Pour Tous, (IPT) avec pour objectif d'initier tous les élèves scolarisés à l'informatique et de procéder à une informatisation des établissements scolaires. L'informatique, synonyme de moyen de transmission glisse progressivement vers un statut d'outil pédagogique. En 1998, le Plan d'Action Gouvernemental pour la Société de l'information (PAGSI), donne une dimension globale aux nouvelles technologies et s'insère dans tous les secteurs de la société. Le numérique devient alors une priorité absolue passant d'une préoccupation matérielle et méthodologique à un dessein à conceptualiser, une prise de conscience de l'institution et de la société, des changements intrinsèques. La CI obéit aux mêmes logiques d'orientation politiques afin de s'emparer des transformations sociales (Aillerie et McNicol 2016b).

#### ***3.2.4.4 Enjeux créatifs d'une CI en formation***

La créativité numérique ne doit pas être oubliée dans les enjeux de la CI. Le support numérique s'impose comme un levier à la création et au faire autrement. Pour Divina Frau Meigs, *le modèle de créativité propose une approche de terrain par l'utilisation directe des médias eux-mêmes et tend à déplacer la centralité du texte au profit de l'image et du son, voire du multimédia* (Frau-Meigs 2019, 91). Nathalie Lacelle fait valoir les approches ludiques et éducatives diversifiées qui mettent les élèves en action autour du numérique avec la programmation, les jeux vidéo, la lecture ou l'écriture numériques (Lacelle et Parent 2019). Les transmédia storytelling, technique narrative en réalité augmentée, que les bibliothèques se sont appropriés sont également des productions créatives, qui montrent toutes les potentialités innovantes du numérique (Bideran et Bourdaa 2017). Ces pédagogies actives qui placent l'élève en action sont à la fois des activités scolaires et périscolaires qui développent la sensibilité créative mais également citoyenne du jeune.

### 3.2.4.5 Enjeux citoyens d'une CI en formation

Les enjeux sociaux de la CI s'inscrivent naturellement vers des préoccupations individuelles et citoyennes pour se positionner en tant qu'individu dans la société. La citoyenneté, le fil conducteur de ces notions, gravite autour de la CI. L'accès à l'information est un droit humain fondamental défini comme tel par l'Unesco qui permet l'épanouissement de la personne d'un point de vue personnel et professionnel. L'UNESCO, dans un rapport écrit par Forest Woody Horton Junior, *Introduction à la maîtrise de l'information*, début 2008, pose l'apprentissage informationnel comme un moyen de développement personnel : *Plus on apprend et plus on connaît, mais surtout plus vite on maîtrise et adopte des capacités, habitudes et attitudes d'apprentissage efficaces - trouver comment, où, auprès de qui et quand rechercher et extraire l'information dont on a besoin mais qu'on n'a pas encore acquise -, plus on maîtrise l'information* (Horton 2008) ; la maîtrise de l'information constitue *un droit humain de base dans un monde numérique qui promeut l'intégration sociale de tous les peuples*<sup>97</sup>. L'IFLA est à l'origine de nombreuses propositions et interventions plaçant la CI en tant que priorité internationale pour accéder à la citoyenneté (Lamouroux 2006). Il y a bien évidemment la déclaration de Prague que nous avons déjà citée en amont et qui formule explicitement le contexte informationnel comme le défi principal de notre société et l'émergence d'une CI étant *la clé du développement social, culturel et économique des nations et des communautés, des institutions et des personnes*. La CI renferme une approche critique et analytique en accord avec la vision citoyenne de Susan Kovacs et Annette Béguin qui inscrivent la transmission de ces savoirs dans un processus dynamique ce qui donne du sens aux individus (Kovacs et Béguin 2011). Trois ans plus tard, en 2006 la déclaration de Tolède considère *la maîtrise de l'information [comme] un outil essentiel pour l'acquisition de compétences en information, au développement, à la participation et à la communication des citoyens*. L'IFLA établit également ces compétences comme primordiales pour devenir citoyen à part entière aujourd'hui. Le développement de la pensée critique, de la liberté et de la capacité à se repérer dans un contexte surinformé fait de chaque être humain un être reconnu informationnellement parlant. *Savoir s'informer c'est accepter de remettre en cause ses connaissances antérieures et être prêt à intégrer ce qui n'irait pas dans le sens de ce que l'on sait déjà* précise Jérôme Dinet (Dinet 2008, 35). La subjectivité informationnelle représente une remise en cause de soi en tant que détenteur d'un certain savoir. Ce filtre informationnel qui entraîne une représentation

---

<sup>97</sup> <https://fr.unesco.org/programme/ifap>

médiée du monde nécessite une médiation et une réactivation des connaissances. Cette perspective citoyenne fait écho à la question de l'autonomie informationnelle et d'empowerment qui se rapporte à la capacitation, d'empouvoirement ou de pouvoir d'agir (Bacqué et Biewener 2013). Yolande Maury souligne le rôle social et l'information et le pouvoir que confère à l'utilisateur la maîtrise de l'information (Maury 2011).

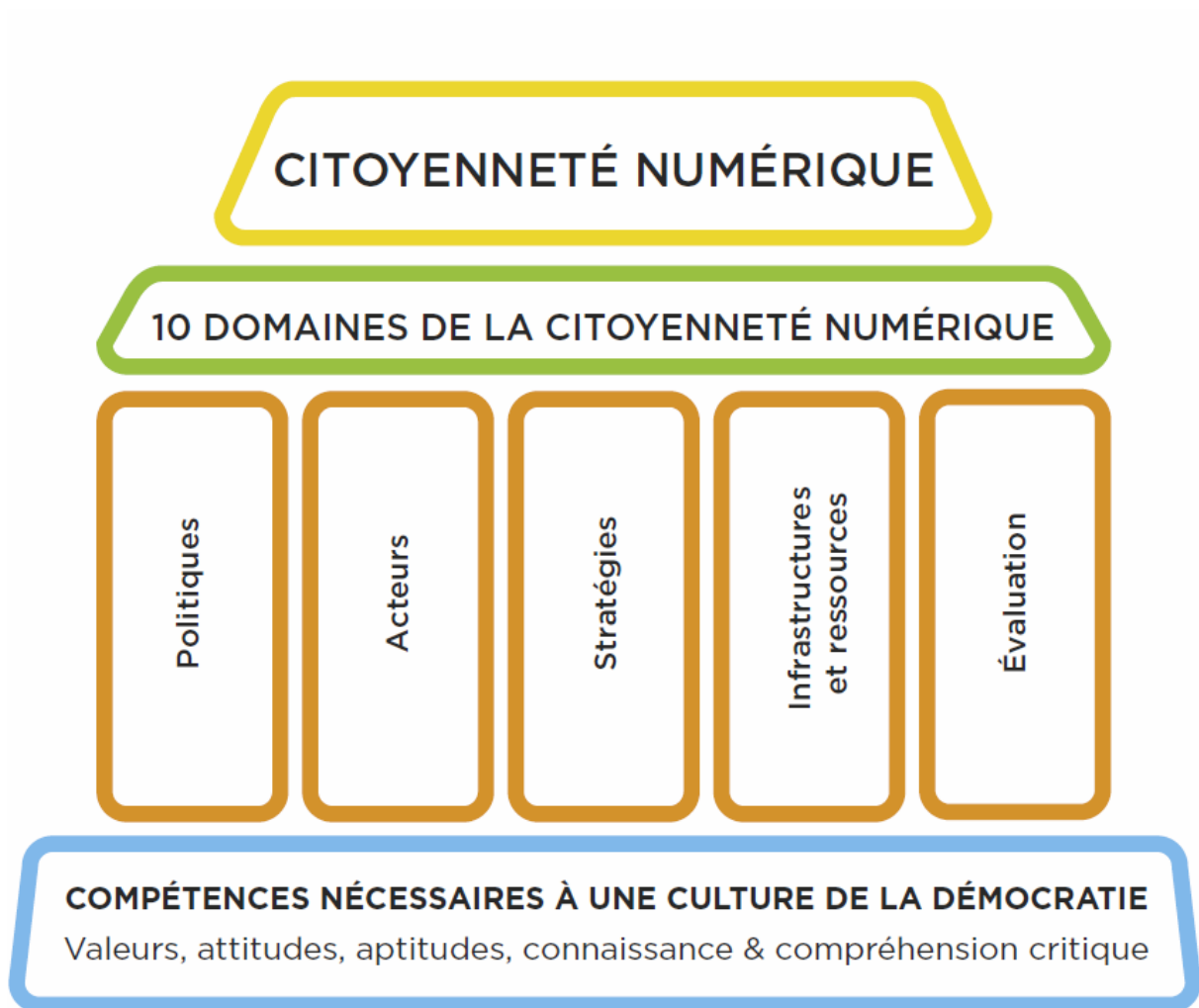
Par conséquent, la CI citoyenne héritière de l'idéologie des Lumières selon Olivier Le Deuff *repose sur une culture politique et civique, une analyse critique mêlant les diverses « littératies » et éducations (aux médias, à l'image, etc.)* (Le Deuff 2010a, 7). Nous faisons le lien avec la citoyenneté numérique qui se réfère à la capacité de s'engager positivement, de manière critique et compétente dans l'environnement numérique, en s'appuyant sur les compétences d'une communication et d'une création efficaces, pour pratiquer des formes de participation sociale respectueuses des droits de l'homme et de la dignité grâce à l'utilisation responsable de la technologie<sup>98</sup>. Cette notion, peu développée dans le champ scientifique et définie à l'origine par le Conseil de l'Europe, s'inscrit dans le champ éducatif, à la fois dans le parcours citoyen et dans l'EMI. Cette préoccupation se construit dans l'optique d'une autonomisation des jeunes face à l'information et au sein d'un modèle conceptuel<sup>99</sup> qui s'appuie la culture de la démocratie à la base de la construction d'un idéal européen en trois points, action / participation / réflexion.

---

<sup>98</sup><https://www.coe.int/fr/web/digital-citizenship-education/digital-citizenship-and-digital-citizenship-education>

<sup>99</sup><https://www.coe.int/fr/web/digital-citizenship-education/a-conceptual-model>





*Figure 11 Modèle conceptuel de l'éducation à la citoyenneté numérique (Conseil de l'Europe)*

À travers ces nombreux exemples, nous démontrons que la CI, souvent synonyme d'information literacy ou de maîtrise de l'information pour les associations de professionnels, se fonde sur l'évolution des modèles traditionnels de rapport à l'information et tente de s'approprier les pratiques sociales pour situer l'individu en devenir en citoyen.

## **Résumé**

### 3 De la documentation scolaire à la culture de l'information

Déoulant de l'évolution de la documentation scolaire et des préoccupations de formation à l'information, entre reconnaissance et nécessité de didactisation, la CI, intrinsèquement rattachée à l'enseignant documentaliste, s'inscrit dans une dimension à la fois sociétale, politique et institutionnelle. La CI, qui, avec toute la polysémie qu'elle renferme, englobe la maîtrise de l'information, la culture informationnelle et évolue vers des formes de littéracie informationnelle, médiatiques ou en rapport à l'écriture et à la lecture numérique. Toutefois, elle ne parvient pas à faire consensus vers une définition stabilisée. À la fois culture commune et prescription scolaire, elle s'oriente vers des préoccupations citoyennes inéluctables liées à un environnement informationnel mouvant.



# **Chapitre 2 Théorie, Problématisation et Méthodologie**



## **4 Cadre théorique**

*La science est le seul véritable triomphe de la pensée, le triomphe de l'intelligible et de la cohérence universelle (Moles 1995, 14)*

*La pensée complexe est un style de pensée et d'approche du réel (Morin 2014, 37).*

Après avoir défini les quatre objets de recherche qui s'insèrent dans notre réflexion, nous expliquons l'ancrage théorique qui a orienté notre travail de recherche. Nous exposons le paradigme qui guidera notre protocole de recherche et d'observation afin de mieux cerner les contours de notre réflexion. Nous choisissons de nous appuyer sur deux théories de référence qui se sont imposées à notre approche scientifique et qui sont des points d'entrée et d'appui par rapport à nos objets de recherche. Les théories de référence mobilisées nous ont aidée à spécifier nos orientations de recherche. En effet, au regard de notre étude, nous nous situons dans des contextes sociétaux en mouvement qui nous infléchissent vers les théories compréhensive et systémique aux propriétés complexes et incertaines. Dans ce chapitre, nous développons les notions de complexité et d'incertitude puis les principes de la systémique et de la théorie compréhensive. Pour chaque théorie, nous analysons les enjeux éducatifs et informationnels appliqués à nos objets de recherche et les articulons avec notre terrain d'observation et notre état de l'art. Au cœur de la complexité des différents systèmes en jeu dans notre travail de recherche, nous retenons le système éducatif, le système informationnel et le système relationnel ainsi que les RSN. Au centre de ces nombreux systèmes, l'être humain, évoluant socialement, ainsi que ses pratiques et ses représentations deviennent notre objet d'étude et posent de nombreux enjeux communicationnels, informationnels et culturels.

## 4.1 Entre complexité et incertitude : une approche de la modernité

Nous considérons pour acquis tous les changements sociétaux que la société de l'information a engendrés mais il est nécessaire de poser qu'une transformation dans la société provoque des bouleversements contextuels et personnels, suscite des interrogations philosophiques et existentielles et implique de repenser l'approche du monde qui nous entoure. Sans entrer dans le débat de l'expression, nous reprenons l'expression d'Edgar Morin, qui parle d'une *ère planétaire* pour introduire ces changements contextuels. Notre monde moderne induit ce positionnement global liant de manière complémentaire doute et complexité.

### 4.1.1 Définition et étymologie : la complexité, un sens paradoxal

Étudions premièrement ce que la complexité infère sur les rapports au monde et au savoir. L'étymologie d'origine latine du mot complexité *complexus* nous renvoie au paradoxe de sa définition *complectere* qui signifie *embrasser* et qui est construite à partir de la racine verbale *plectere* qui veut dire *tresser, relier* associé au préfixe additif *com* évoquant la dualité de deux éléments<sup>100</sup>. Trouvant ses origines dans le travail de la vannerie, l'adjectif *complexe* s'emploie en langue française au cours du XVI<sup>e</sup> siècle et garde son sens premier, puisqu'il est le contraire de simple, renvoyant à la diversité et à l'hétérogénéité. La complexité, bien plus qu'une forme, réside dans l'organisation interne d'un objet.

La complexité est *un tissu d'éléments hétérogènes associés de façon inséparable, présentant le rapport paradoxal qui unit l'un au complexe* (Morin 2014, 57).

Nous retenons que la complexité se présente comme un tout, formé par une somme d'unités, ce qui permet de penser en termes de globalité.

### 4.1.2 La complexité, propriété intrinsèque du monde moderne

Le monde moderne apparaît comme un système complexe où ordre et désordre, événements et tendances lourdes s'enchevêtrent<sup>101</sup>. Les antagonismes gèrent l'organisation du monde et influencent la réalité culturelle et sociale. La complexité forme alors un ordre d'agencement

---

<sup>100</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/complexe>

<sup>101</sup> Ibid.



composite. Différencions cependant la complication de la complexité qui renvoie à un élément du désordre induit et apparaît comme *l'enchevêtrement d'inter rétroactions*. (Morin 1990, 91) L'organisation intrinsèque des systèmes infère naturellement la complexité et les principes d'opposition. Émerge alors une intelligence de la pensée complexe qui porte vers une logique de réflexion globale et offre un rapport au monde en perpétuelle mouvance vers une remise en question permanente. *Dans des situations complexes, c'est-à-dire là où dans un même espace et dans un même temps il y a non seulement de l'ordre mais aussi du désordre, là où il y a non seulement des déterminismes mais aussi des hasards, là où émerge l'incertitude, il faut l'attitude stratégique d'un sujet* (Morin 2014, 17). La complexité invite à une réflexion particulière des individus en tant qu'homme biologique par rapport au contexte sociétal qui mène vers le doute et l'incertitude. Paradoxalement, l'être humain ne peut se construire qu'à travers ces modèles incertains.

#### 4.1.3 De la complexité au doute et à l'incertitude

Appuyons-nous sur quelques définitions pour poser les caractéristiques du doute et de l'incertitude. Comment le doute et l'incertitude permettent-ils de trouver des repères dans le monde complexe ?

Dans le Grand Robert de la langue française, le doute est un *état de l'esprit qui doute, qui est incertain de la réalité d'un fait, de la vérité d'une énonciation, de la conduite à adopter dans une circonstance particulière* (Rey 2017a). Le doute<sup>102</sup> est *l'état naturel de l'esprit qui s'interroge, caractérisé à des degrés différents soit par l'incertitude concernant l'existence ou la réalisation d'un fait, soit par l'hésitation sur la conduite à tenir, soit par la suspension du jugement entre deux propositions contradictoires*. L'incertitude se rapporte à *l'état de ce qui est incertain (ce qui n'est pas fixé, déterminé à l'avance)* et possède aussi un caractère d'imprécision se différenciant ainsi du doute (Rey 2017b).

L'incertitude fait partie du doute mais se situe dans un autre rapport à la réalité ; elle est reliée au contexte et se concrétise par l'état de l'individu qui hésite dans une situation précise. Le doute se réfère au jugement et à un questionnement incessant relatif à des choix.

Le propre de l'homme moderne est de remettre en doute ce qui l'entoure agissant ainsi sur la notion même d'humanité. Nous voulons mettre en opposition la pensée cartésienne classique *Je*

---

<sup>102</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/doute>

*pense donc je suis* avec la nature humaine qui s'oriente vers *Je doute donc je suis et j'existe*. Ces notions de remises en cause et de questionnements existentiels offrent une approche multidimensionnelle de soi et de la compréhension du monde.

Incertitude et complexité semblent liées : la complexité nous apparaît tout d'abord, effectivement comme de *l'irrationalité, comme de l'incertitude, comme du désarroi, comme du désordre* (Morin 1999, 46) qui sont des caractéristiques négatives alors que l'incertitude nous apporte un éclairage sur notre société : *La pensée qui affronte l'incertitude peut éclairer les stratégies de notre monde incertain*<sup>103</sup>.

#### 4.1.4 Une connaissance complexe pour dépasser l'organisation disciplinaire

À présent, voyons comment peut s'appliquer la théorie de la complexité à un système scolaire traditionnellement organisé et figé. Classiquement, celui-ci affiche une répartition stricte des savoirs qui entrave les corrélations et les échanges entre les disciplines. L'intelligence de la pensée complexe propose une approche réflexive par rapport à la connaissance en opposition avec une scolarité traditionnellement compartimentée. Les savoirs trouvent une signification globale grâce à une pluridisciplinarité naturelle (Morin 2003). La construction des connaissances modernes implique une réflexion didactique sur le savoir du 20<sup>ème</sup> siècle, vers une meilleure intelligibilité du monde moderne et de ses multiples enjeux géopolitiques et médiatico-informationnels. *Après les expériences menées par les sciences et la philosophie au XXe siècle, on ne peut plus fonder un projet d'apprentissage et de connaissances sur un savoir prouvé de façon définitive ni édifié sur la certitude* précise Edgar Morin (Morin 2014, 19-20). Il réfute une éducation classique et une transmission de connaissances descendante et regrette ainsi l'état de l'enseignement actuel qui désunit la société rejetant la disciplinarisation du savoir au profit de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité. *Éduquer à la pensée complexe doit nous aider à sortir de l'état de désarticulation et de fragmentation du savoir contemporain ainsi que d'une pensée sociale et politique dont les approches simplificatrices ont produit l'effet qu'on connaît trop bien et dont l'humanité pâtit*<sup>104</sup>. Il conteste la formalisation des esprits produite par une éducation rigide et lui préfère une formation souple et ouverte favorisant les savoirs communs. Pour être pertinente, une connaissance doit être remise dans son contexte : la perception est la base de la construction du savoir et implique une incertitude (Morin 2000).

---

<sup>103</sup> Ibid., p. 266.

<sup>104</sup> Ibid., p.49.

Les sept savoirs définis par Edgar Morin en réponse aux bouleversements médiatiques, économiques et politiques s'articulent avec la complexité de l'être humain et sa dualité entre nature et culture. Sa conception transdisciplinaire des savoirs mêle approche humaniste et scientifique et refuse une vision déterministe, en adéquation avec la vision systémique de la pensée complexe (Morin 1990).

- Les cécités de la connaissance,
- Les principes d'une connaissance pertinente,
- L'enseignement de la condition humaine,
- L'enseignement de l'identité terrienne,
- Les certitudes,
- L'enseignement de la compréhension et
- L'éthique du genre humain.

Ce sont les sept savoirs qui constituent selon lui les bases d'un enseignement en accord avec la société d'aujourd'hui. On note que les incertitudes, en particulier celles liées à la connaissance, (à savoir les incertitudes logiques, cérébro-mentales, rationnelles et psychologiques) servent à adapter l'enseignement à la complexité de notre ère planétaire et deviennent constructives. L'incertitude participe à la construction de la certitude et semble indispensable dans le sens où elle offre un cheminement vers le savoir : *La connaissance est une navigation dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes* (Morin 2000, 94). *Réapprendre à apprendre en ayant pleinement conscience de ce que toute connaissance porte en elle-même et de façon irrévocable la marque de l'incertitude* (Morin 2014, 74). Le méta-savoir et l'esprit critique induisent une remise en cause d'un savoir qui n'est plus figé. Les pédagogies éducatives investissent le doute et la complexité pour guider l'élève dans une logique de construction personnelle de connaissances et vers un épanouissement personnel afin d'acquérir une autonomie et de trouver sa place dans la société : *La seule connaissance véritable, c'est celle que l'on acquiert par soi-même, en fonction des enjeux qu'on y investit son désir d'apprendre, sa volonté d'y inclure son expérience, sa façon de jouer sa vie* (Morin 1999, 242).

La connaissance n'est plus synonyme de certitude. Le doute et l'incertitude s'insèrent dans l'apprentissage vers une épistémologie de la connaissance. Apprendre devient apprendre à douter.

#### 4.1.5 Apprendre à douter : un principe fondateur en EMI et en EMC

Nous voyons dans cette conception un éclairage pour une culture de l'information et une corrélation propre aux objectifs d'apprentissages informationnels, la CI trouvant dans ce paradigme de doute et de complexité une entrée faisant consensus pour les enseignants documentalistes. En 2016, il était question d'une école de l'esprit critique comme finalité scolaire majeure (Ministère de l'Éducation Nationale 2016a). Apprendre à douter face à l'information c'est un des objectifs pédagogiques de l'Éducation aux Médias et l'Information et de l'Education Morale et Civique. Dans notre contexte d'étude, cette réflexion autour de l'incertitude se rencontre dans les projets pédagogiques observés et fait écho à une volonté de former les jeunes à un positionnement critique vis-à-vis de l'information et plus généralement vis-à-vis du savoir. Ce rapport incertain induit par l'information engendre une démarche de raisonnement méthodique. Le doute kantien n'est autre qu'un raisonnement scientifique pour faire preuve de discernement. L'esprit critique permet d'acquérir une liberté de jugement par rapport l'information.

*Prônant les valeurs d'esprit critique et de citoyenneté informationnelle dans la société de l'information, la pédagogie documentaire amène à savoir développer son propre avis face à un environnement informationnel à remettre en question. La quantité exponentielle de connaissances et de savoirs disponibles, en toute paradoxalité, n'offre pas de certitude et porte souvent les élèves à confusion. C'est ainsi, à travers les notions de fiabilité et de pertinence, critère d'évaluation portant aussi bien sur le résultat d'une requête que sur les données informationnelles contenues dans un document sélectionné<sup>105</sup> (Duplessis 2007b), que les enseignants documentalistes guident les élèves pour apprendre à se repérer dans cet espace informationnel aux ressources illimitées vers l'acquisition du libre arbitre.*

Anne Cordier prône clairement l'incertitude (Cordier 2012) pour une CI et soulève les enjeux cognitifs de la prise en compte de l'incertitude et de la complexité : quels savoirs sont à enseigner dans la lignée des Sciences de l'Information et de la Communication ? Comment proposer des pratiques prescrites face à des pratiques d'information déjà bien ancrées pour transmettre une culture de l'information ? Les questions restent ouvertes et nous ne rentrons pas dans ce débat, ceci n'étant pas l'objet de notre thèse. Mais, nous avançons que la pédagogie de l'incertitude peut amener les jeunes à se positionner en tant que citoyen dans une société informationnelle en perpétuel mouvement.

---

<sup>105</sup> <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/chercher/dictionnaire-des-concepts-info-documentaires.html>

## 4.2 Analyse des objets de recherche à travers une approche systémique

Nous mobilisons comme théorie de référence la systémique, nous appuyant sur des auteurs comme Joël De Rosnay, Edgar Morin et Jean-Claude Lugan, parce qu'elle porte une vision globale sur la réalité sociale de nos objets de recherche et appréhende les atouts et limites d'un système en fonction de son environnement. À l'opposé de l'approche analytique, l'approche systémique induit une pensée générale avec une intégration totale de l'objet. Nous rappelons rapidement ces principes et théories fondatrices puis les appliquons à nos implications de recherche. Nos quatre contextes de recherche, système scolaire, système informationnel, RSN et le système de relations scolaires, au-delà d'une complexité singulière s'imbriquent dans leurs propriétés spécifiques et s'influencent réciproquement.

### 4.2.1 De la théorie des systèmes

Prenant pour origine la globalité définie par le philosophe Blaise Pascal, *Je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus de connaître le tout sans connaître les parties...*<sup>106</sup>, la notion de système naît dans les années 1940 aux Etats-Unis pour théoriser un monde moderne, que les méthodes d'analyse classique ne parviennent plus à expliciter. D'une centration sur les origines visant un paradigme analytique, on assiste à un glissement vers l'étude des organisations.

La théorie des systèmes s'applique à de nombreux systèmes répartis suivant la nature des relations au sein de celui-ci. Il existe plusieurs typologies et nous avons retenu la classification de Jean-Louis Le Moigne qui sépare les systèmes selon une approche téléologique et fait une place de choix à ceux régis par l'intelligence (Le Moigne 1994). Il distingue :

- Les systèmes physiques originels qui regroupent le système-Atome et le système-Terre,
- Les systèmes-machines qui sont en rapport avec la mécanique et l'ingénierie.
- Les systèmes vivants et les systèmes artificiels complexes qui rassemblent le système écologique et tous les systèmes vivants. Ils intègrent des processus de commande et de mémorisation.

---

<sup>106</sup> Pascal, B. (1982). Les Pensées de Pascal. Les Éditions du Cerf.

- Les systèmes sociaux et humains se caractérisent par la suprématie du sens et des intentionnalités ainsi que l'intervention de l'humain avec l'entreprise, la famille, les systèmes économiques, le système politique et le système monde introduisant des objectifs d'apprentissage.

La dernière catégorisation attire particulièrement notre attention par les nécessités d'apprentissage qu'engendrent l'auto-régulation et l'autonomie des systèmes sociaux et humains. Les quatre structures que nous allons interroger ci-après s'insèrent dans les systèmes sociaux à travers les relations développées entre les individus.

Nous voulons souligner de quelle manière le concept de système soutient notre sujet de recherche : en effet, un ensemble de trois systèmes entrent en jeu et s'entremêlent pour former notre problématique de recherche. Notre espace de recherche se concentre sur le système éducatif avec les principaux acteurs concernés. Le système éducatif étant fortement influencé par le système informationnel ainsi que par le système de relations sociales entre pairs, notre sujet de thèse, les RSN, y trouve ses origines.

## **4.2.2 Notre sujet d'étude : une imbrication de système**

### ***4.2.2.1 La notion de système***

À partir de cette pensée globale, qui induit une entrée holistique en opposition avec la méthode analytique cartésienne, se développent la notion de système et le principe de la systémique. Nous voulons en préciser la signification et confronter les différents principes. Pour ce faire, en juxtaposant quelques définitions, nous désirons démontrer que le système constitue une entité complexe consensuelle.

Pour Saussure, un système est *une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité*. Selon Von Bertalanffy, c'est un *ensemble d'éléments liés par un ensemble de relations* (Durand 2013, 11). Joël De Rosnay ajoute la notion de dynamique et définit un système comme *ensemble d'éléments en interactions dynamiques, organisés en fonction d'un but* (Rosnay 1975, 102). Quant à Edgar Morin, un système implique une organisation minimale, *unité globale organisé d'interrelations entre éléments, actions ou individus* (Durand 2013, 12).

La problématique de la systémique part d'un rapport complexe à son environnement : tout système ouvert et actif implique une organisation minimale aux interfaces multiples afin d'aboutir à une description fonctionnelle et structurelle d'un système et à sa compréhension. Edgar Morin la considère comme une théorie qui *permet de relier la connaissance des parties*

*avec la connaissance du tout et vice versa* et insiste sur l'écologie contextuelle (Morin 1999, 32). Elle [la systémique] s'appuie sur une approche globale des problèmes ou des systèmes que l'on étudie et se concentre sur le jeu dans interactions entre leurs éléments (Rosnay 1975, 11) et à la différence de l'approche analytique, elle englobe la totalité des éléments du système étudié, ainsi que leurs interactions et leurs interdépendances<sup>107</sup>. Se fondant sur le microscope, un outil méthodologique suggérant étymologiquement *une observation en grand*, Joël de Rosnay apporte une vision novatrice mettant toutes les disciplines, les sciences humaines, sociales et de la vie de la terre au même niveau en termes de compréhension organisationnelle et offre dès lors une solution pour théoriser les systèmes complexes.

Nous remarquons que la théorie des systèmes fait consensus en proposant une approche d'un tout, d'un ensemble cohérent faisant lien entre les différentes parties et engageant interactions et totalité créant ainsi une forme de complexité compréhensible. La totalité et la complexité sont les deux premières caractéristiques immuables d'un système et implique de les penser en tant que telles. Notre conception de notre cadre de recherche, le système scolaire, le système informationnel, le systèmes de relations sociales et les RSN, s'inscrit dans cette analyse globale qui place les systèmes sociaux dans des interactions d'interdépendance (Lugan 2009).

#### **4.2.2.2 Un cadre de recherche pluri-systémique**

##### *4.2.2.2.1 Le système éducatif*

Le système scolaire peut être qualifié de système social dont le fonctionnement s'appuie sur une hiérarchie décisionnaire générale. En tant qu'organisation et *système politico-administratif* (Durand 2013), il possède une structuration complexe, à travers différents niveaux, (l'école maternelle, l'école élémentaire, le collège et le lycée) organisés selon une continuité avec des degrés, des classes, des programmes, des examens et un principe fondateur prioritaire, la réussite des élèves. Le système éducatif français obéit à cinq grands principes :

- la liberté d'enseignement
- la gratuite
- la neutralité
- la laïcité
- l'obligation scolaire

---

<sup>107</sup> Ibid., p.91-92.

Notre contexte de recherche est un contexte scolaire. Nous avons considéré que toutes les classes et tous les niveaux avaient des fondements similaires pour notre étude. Ainsi, le niveau de la classe et son établissement ne constituent pas de fait une variable.

Au centre du système, se trouvent les deux acteurs principaux : les élèves et les enseignants qui constituent nos sujets d'étude. Ce cadre général comporte des sous-systèmes disciplinaires ou selon les fonctions propres à chaque personnel : les enseignants documentalistes continuent une communauté d'appartenance qui fonctionne comme un système.

#### 4.2.2.2.2 *Le système informationnel*

Nous considérons la société de l'information comme un système informationnel puisqu'il peut être défini comme un ensemble organisé de ressources et de données qui permet de collecter, de stocker, de traiter et de collecter de l'information. Il est caractérisé de sociotechnique dans le sens où il met en jeu l'être humain et la machine. Pour Hajer Kefi, *un système d'information est un ensemble de processus formels de saisie, de traitement, de stockage et de communication de l'information, basés sur des outils technologiques, qui fournissent un support aux processus transactionnels et décisionnels, ainsi qu'aux processus de communication actionnés par des acteurs organisationnels, individus ou groupes d'individus, dans une ou dans plusieurs organisations* (Kefi 2010, 279) On peut même parler d'écosystème car il s'autorégule. Notre société de l'information hypermédiatisée s'organise autour d'un système qui répond, à la fois, aux attentes informationnelles des usagers et à des enjeux économicopolitiques inhérents au fonctionnement sociétal. À partir de ce système, s'échangent des flux informationnels qui soutiennent des activités informationnelles, supports des pratiques d'information à l'origine de notre sujet de thèse.

#### 4.2.2.2.3 *Le système de relations sociales*

Nous retenons comme troisième système les relations sociales, qu'elles soient réelles ou virtuelles. Ce système relationnel, structuré et organisé développe des échanges continus et des liens entre pairs grâce au web social et est la base du réseau amical juvénile. Entre influences familiales et juvéniles et construction identitaire, les relations sociales orientent le positionnement individuel à l'école et sur le RSN.

#### 4.2.2.2.4 *Les RSN, un fonctionnement systémique*

A la convergence des deux systèmes précédents, le RSN est un système social double, ouvert et fermé, créé par l'homme et avec un fonctionnement fondé sur la circulation de flux informationnels. Il est considéré comme une infrastructure informationnelle est avant tout une



entité sociotechnique, comprenant au moins deux composantes ou sous-systèmes en interaction : un sous-système social et un sous-système technique<sup>108</sup>. Son organisation en sous-systèmes - le réseau, la base de données de chaque profil, les photographies - entraîne réaction et régulation souvent compliquées car non gérées par le système en lui-même. Les actions des uns impactent les publications des autres. La question de l'évolution se pose à cause d'une concurrence importante et d'une nécessité de se réinventer.

### 4.2.3 Caractéristiques de la systémique : principes et problèmes

La composition d'un système s'organise en deux parties, sa structure et son fonctionnement satisfaisant à des principes généraux réguliers.

#### 4.2.3.1 Organisation structurelle

Un système montre des fondements généraux aux invariants structurants comprenant une frontière, des éléments, un réseau de relations et des réservoirs (Durand 2013) : *il s'agit de l'organisation dans l'espace des composants ou éléments d'un système; de leur organisation spatiale* (Rosnay 1975, 106). La frontière délimite les extrémités du système avec l'extérieur et peut s'avérer poreuse ou non. Les éléments en nombre variable constituent à travers leur agencement, le cœur du système ; les réservoirs et le réseau de relations garantissent le bon fonctionnement circulatoire à l'intérieur du système vers un statut d'équifinalité. Cet état identique final des différentes parties dans un système ouvert permet une bonne régulation et un équilibre relationnel. Du nombre de relations, transports ou communications, dépend le degré de complexité du système. Les configurations possibles relèvent des acteurs actifs de cet environnement. Nous voyons que pour le système scolaire, la situation est variable : chaque professeur documentaliste, intervenant principal de l'EMI, propose un cadre singulier à une pédagogie documentaire spécifique même s'il sert des objectifs communs. La mise en œuvre est originale mais la finalité de transmettre une culture de l'information guide toute la communauté professionnelle.

La conservation du système RSN est assujettie aux activités humaines et aux flux informationnels. La complexité de cette infrastructure informationnelle réside dans cette nécessité de faire cohabiter deux sous-systèmes aux finalités différentes.

---

<sup>108</sup> Ibid.

### 4.2.3.2 *Organisation fonctionnelle*

Les flux circulatoires, les centres de décision et les boucles de rétroaction constituent le fonds d'un système. *Il s'agit de processus, c'est-à-dire des phénomènes dépendants du temps. [...] c'est l'organisation temporelle* (Rosnay 1975, 106).

Les flux peuvent être de natures diverses, énergie, produits, matière ou information. Les centres de décision agissent sur les flux et réagissent en cohérence avec les réservoirs formant ainsi des boucles de rétroaction et de causalité entre les différentes parties du système pour faciliter la régulation et exercer un contrôle<sup>109</sup>. Cette interdépendance s'opère dans les liens dynamiques existants entre les différentes parties nécessaires à une organisation optimale du système. C'est cela qui différencie les systèmes ouverts, aux nombreux échanges avec l'environnement des systèmes fermés, bénéficiant d'une grande autonomie.

Pour le système éducatif, l'environnement de l'école pose question : peut-il être qualifié d'ouvert ou de fermé, d'actif ou de passif, c'est cette ambiguïté qui va être questionnée tout au long de notre travail. Cette confrontation des pratiques prescrites, qui appartiennent au système scolaire, avec les pratiques informelles, étant hors système ou refusées par le système éducatif rend complexe une pédagogie sur les RSN. Malgré des efforts d'adaptation à l'environnement, les systèmes complexes, tels que l'école, restent fermés sur l'environnement technologiquement malgré une volonté d'innovation, ce qui crée des effets de retard avec les pratiques sociales.

Quant aux RSN, ils servent à la fois les intérêts personnels de loisirs et possèdent des enjeux économiques indéniables qui dépassent les usagers. Ces objectifs opposés perturbent à la fois le bon fonctionnement du système et les pratiques des usagers. Les RSN sont peu propices aux environnements scolaires par leurs divergences de finalités, ils y sont souvent considérés comme néfastes. C'est ce manque d'ouverture réciproque qui figent les représentations des pratiques d'information prescrites et informelles.

### 4.2.3.3 *Problèmes et limites des systèmes*

L'analyse des systèmes *consiste à définir les limites du système à modéliser, à identifier les éléments importants et les types d'interaction entre ces éléments, puis à déterminer les liaisons qui les intègrent en un tout organisé* (Rosnay 1975, 122). La modélisation d'un système fait apparaître les problèmes récurrents suivants :

---

<sup>109</sup> Ibid.

- les types de rapports avec l'environnement ouvert ou fermé et les échanges
- l'organisation hiérarchique du système respectant la forme spécifique du système
- l'homéostasie c'est-à-dire la régulation et la conservation des systèmes et le besoin de variété.
- l'évolution des systèmes induisant un renouvellement en vue d'une variété et une adaptation perpétuelle au contexte de développement du système.

La problématique principale du système informationnel s'avère être la difficulté de régulation de laquelle découlent fréquemment méfiance et distanciation, désinformation et mésinformation. Ces problématiques sont identiques pour les RSN : les participations et contributions des acteurs dépassent les plateformes qui ne parviennent plus à gérer les contenus informationnels.

Quant au système éducatif, l'innovation technologique, corrélée à des difficultés de mises en œuvre, empêche l'évolution d'un système d'enseignement disciplinaire traditionnel, d'où les réticences de la pédagogie documentaire sur les RSN. Pourtant, ces pratiques prescrites possèdent un rôle de régulation. L'EMI favorise un accompagnement des pratiques, par une médiation documentaire.

De notre analyse systémique de nos objets de recherche, découlent des problématiques d'interaction qui ont orienté notre réflexion. La complexité de notre contexte de recherche pluri systémique se situe au centre de notre investigation. Nous constatons que les quatre systèmes sont ouverts sur l'extérieur et échangent les uns avec les autres. Ils s'adaptent à leur environnement mais sont parfois contraints ce qui provoque des résistances et des blocages qui influencent la formation de la culture de l'information. Notre questionnement se rapporte avant tout aux conséquences de cette écologie inter systémique sur la culture de l'information.

### **4.3 Une approche compréhensive**

Notre quatrième théorie de référence s'appuie sur la compréhension wébérienne. Nous expliquons les fondements de la théorie compréhensive puis nous éclairons comment notre méthodologie empirique y trouve une assise à travers les acteurs des systèmes.

### **4.3.1 Appréhender les sciences humaines pour comprendre les intentionnalités**

*Le monde humain est un monde culturel, les situations dans lesquelles les individus vivent sont constituées selon des significations, des raisons, des projets, des rêves des représentations imaginaires* (Watier 2002, 13). Ce sont ces significations, raisons, projets, rêves et représentations imaginaires que les sciences humaines vont étudier et qui nous intéressent.

Les sciences culturelles tentent de comprendre et expliquent les problèmes concernant les relations sociales humaines. En réponse à notre questionnement méthodologique, nous avons cherché une méthode qui donne à comprendre les hommes pour pouvoir nous situer au cœur des pratiques personnelles et professionnelles. Dans cette perspective, nous avons pour ambition de pouvoir redessiner les cheminements des intentionnalités individuelles dans un milieu social en rapport avec les expériences vécues et les représentations personnelles. Patrick Watier parle d'anthropocentrisme pour expliquer cette nécessité de signification et d'explication de l'activité humaine (Watier 2002). Nous nous situons dans cette lignée en raison de notre volonté d'étudier un environnement éducatif qui nous est proche puisque nous avons considéré comme objet d'étude les actions sociales de nos sujets et avons porté attention à garder une objectivité dans notre méthodologie afin de pouvoir réfléchir aux pratiques observées. Observer pour comprendre les relations sociales et les interactions humaines, puis comprendre pour expliquer : c'est le principe même de la compréhension car il s'agit d'interprétation explicative. Il est possible de la rapprocher de la téléologie, science de la causalité et étude des causes finales. *Interpréter significativement une activité sociale, c'est dégager l'enchaînement téléologique* (Gonthier 2007, 47) pour chercher les raisons qui ont poussé l'individu à agir de la sorte et trouver les causes pour en identifier les conséquences et réciproquement.

### **4.3.2 Théorie de la compréhension**

#### ***4.3.2.1 Définition de la compréhension : considérer l'action sociale du sujet***

Différentes expressions existent pour nommer cette méthodologie propre à la sociologie : compréhension, approche ou sociologie compréhensives. Nous considérons toutes ces acceptions au même niveau significatif. Après avoir expliqué notre cheminement intellectuel vers la compréhension, nous allons en définir les principales caractéristiques.

Développé par Max Weber en réponse à un besoin explicatif du monde en sociologie, le sens de la compréhension trouve une explication dans son étymologie latine *comprehendere*, *saisir ensemble*, *embrasser par la pensée* et s'oriente vers une forme de partage de l'empathie consistant à dégager les actions des sujets. Prenons comme prérequis l'idée que *l'activité significative est ipso facto une activité compréhensible* (Weber 1995, 28) mise en évidence par Max Weber comme principe premier de sa méthode sociologique. Tout ce qui fait sens est compréhensible et peut donc faire l'objet d'une étude. *La sociologie wébérienne peut être dite « compréhensive », dans la mesure où la compréhension est le mode de connaissance qui est requis par la nature même de l'objet sociologique*<sup>110</sup>. Frédéric Gonthier insiste sur l'évidence compréhensive de toutes les sciences sociales vers une interprétation et une justification naturelles. La compréhension retrace l'expérience sociale et individuelle du sujet particulier (Watier 2002). Elle a pour objectif de reconstruire les logiques intentionnelles individuelles dans un contexte social voulant expliquer et interpréter les actions. *Comprendre veut dire retourner au processus de production du sens*. Il s'agit pour le chercheur de retracer le processus d'action du sujet et de *recomposer le sens d'une activité*<sup>111</sup>. La sociologie compréhensive vise alors deux objectifs : tout d'abord, *comprendre par interprétation l'action sociale* et ensuite par-là [...] *expliquer causalement son déroulement et ses effets* (Colliot-Thélène 2014, 55). *Par action sociale, nous comprendrons l'action qui, d'après son sens visé par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement* (Weber 1995, 28). De ce fait, nous pouvons considérer l'action sociale comme productrice de régularités sociales au sens de logique d'intentionnalités personnelles reliées au contexte social. *La définition wébérienne de la sociologie établit une relation de circularité entre les notions de compréhension, d'interprétation et d'explication de l'activité sociale* (Gonthier 2007, 5). La compréhension permet de pénétrer dans les profondeurs des actes au-delà de l'action en elle-même et jusqu'à une écologie sociale. Frédéric Gonthier explicite la compréhension selon trois points.

- Le premier point concerne l'activité sociale et son interprétation puis sa transformation en objet sociologique organisé par le sens recherché en termes de méthodologie à interpréter, amenant le chercheur qui applique une méthodologie compréhensive à expliquer de manière causale l'action sociale dans sa globalité puis dans un dernier temps la

---

<sup>110</sup> Ibid., p.39.

<sup>111</sup> Ibid., p.35.

reconstitution du sens subjectif de départ. *Comprendre veut dire retrouver le contenu de sens que le sujet social vise par sa conduite*<sup>112</sup>.

- Le second point montre la notion d'interprétation dans un rapport sociologique. L'interprétation est au centre de la compréhension. Révéler la signification c'est se mettre à la place du sujet le considérant comme acteur social, au sein d'une communauté. Les relations sociales orientent alors l'analyse pour donner un sens particulier.
- Le troisième point retrace la logique causale de l'action comme *un achèvement modal du projet compréhensif*. *Expliquer une activité sociale, c'est montrer qu'elle est le résultat d'un sens subjectivement visé qu'il s'agit de comprendre*<sup>113</sup>. Il est alors question de reconstituer l'objectif premier de l'action, afin de reconstruire les intentionnalités pour associer une action à une intention en rapport avec un contexte individuel complexe. Entrer dans la subjectivité personnelle c'est se poser la question de l'intersubjectivité pour une transparence actionnelle et cognitive entière.

#### **4.3.2.2 D'une subjectivité objective à une intersubjectivité**

Weber établit donc que la compréhension d'une activité ouvre sur la saisie du sens que le sujet attribue à sa conduite, sans considération liminaire des signes objectifs de son inscription dans le monde social<sup>114</sup>. Il pose la notion d'objectivité comme condition indispensable à la reconstruction d'un processus cognitif. Paradoxalement, le chercheur malgré sa nature-même d'être humain, développe une analyse objective ayant pour but de prendre du recul et d'objectiver des actes subjectifs. Retenons que le processus de la compréhension est la *manière dont un esprit est susceptible soit d'en comprendre un autre, soit de comprendre des significations objectivées*. (Watier 2002) S'opposent alors les notions de subjectivité et d'objectivité questionnant la position du chercheur. La compréhension appelle l'intersubjectivité, concept philosophique ou/et psychologique qui emprunte les relations de communication interpersonnelle pour percevoir les pensées, les représentations, les pratiques d'autrui (Duméry s. d.). La subjectivité s'ouvre vers une intersubjectivité cognitive évidente

---

<sup>112</sup> Ibid., p. 12.

<sup>113</sup> Ibid., p. 37.

<sup>114</sup> Ibid., p. 12.

qui tisse des liens entre notre subjectivité en tant que sujet-chercheur et nos sujets d'étude. Cette reconnaissance intersubjective amène à une forme d'intercompréhension en vue de mettre au jour des principes d'intelligibilité de la réalité. En effet, l'intersubjectivité, dès lors que deux personnes entrent en interaction, devient une évidence relationnelle (Schütz 1998). Weber introduit la notion d'expectation (Weber 1922) pour rendre compte et s'insérer dans les interstices des comportements personnels. *La sphère des attentes de réciprocité, où le rapport entre une conduite et un contenu mental prend la forme extérieure de la régularité, et où il autorise alors le sujet social à formuler des hypothèses probables sur le déroulement de la conduite d'autrui*<sup>115</sup> retrace les desseins du scientifique. Nous retrouvons là le rôle du chercheur dans l'analyse du rapport entre pratiques et représentations : penser les activités sociales comme objet de recherche scientifique d'un individu non seulement à partir de lui-même mais aussi en fonction de sa position sociale et relationnelle et du contexte dans lequel il évolue.

### **4.3.3 Croiser les objets et les sujets pour mieux comprendre**

#### ***4.3.3.1 Des sujets sociaux à des objets sociaux***

Nous avons choisi une théorie compréhensive en résonance à notre approche tenant nos sujets pour des sujets sociaux. Le sujet social à partir du sens donné par Robert Castel représente un individu intégré et influencé par la société et les relations sociales<sup>116</sup>. Les rapports des individus entre eux, évoluant dans plusieurs systèmes, se sont avérés une de nos préoccupations. Entre les enseignants et les élèves, dans deux contextes spécifiques mais liés, le système éducatif et la société de l'information, il a été question de comprendre les intentions individuelles influencées par et dans un cadre global, de noter les objectifs généraux pour chaque individu réel avec ses spécificités d'apprenant et de sujet social. Nous avons voulu reconstruire les marqueurs de pratiques et les intentionnalités pédagogiques.

Notre observation prend en compte les caractéristiques de l'individu et du projet observé. Notre connaissance du contexte et du groupe classe et ainsi que de l'identité de la personne, élève ou enseignant, interviewée représente un avantage car, grâce à notre connaissance du système éducatif, nous avons pu repérer des relations entre les différents profils individuels, collectifs ou suivant le contexte des établissements.

---

<sup>115</sup> Ibid.

<sup>116</sup> <https://www.humanite.fr/robert-castel-je-pense-que-lindividu-est-un-sujet-social-derniere-rencontre-avec-le-penseur-de-la>

Notre recherche a pour fondements des connaissances imprécises, mêlant enjeux sociétaux, éducatifs et informationnels. Analysant des phénomènes imprécis, portant sur le rapport entre l'homme et son environnement, nous ne pouvons ni ne voulons nous appuyer sur des données chiffrées mais devons prendre en compte les comportements humains (Moles 1995). Notre environnement d'étude qui se situe dans un contexte informationnel en perpétuel mouvement dans lequel les êtres humains mettent en place des situations de communication aux enjeux identitaires, citoyens et sociaux nous amène à aborder notre analyse du terrain avec un angle spécifique prenant en compte la dimension humaine. Nous avons pour objectif de comprendre les pratiques et les représentations informationnelles de nos deux sujets de recherche : sujet apprenant et sujet enseignant. Notre méthode de recherche se refuse alors à suivre statistiques et chiffres et à répondre à des logiques cartésiennes et préfère suivre les sujets et leur psychologie vers une méthodologie qualitative compréhensive.

Favorisant une expression libre afin de porter l'émergence des représentations, la démarche compréhensive laisse s'exprimer la richesse informative du terrain qui nous réserve, il est possible, des imprévus et des surprises quant à l'interprétation du matériau prélevé. Cette méthode peut apporter confusion et contradiction en premier lieu mais s'attache à l'essence même des actions individuelles.

Notre logique méthodologique trouve sa spécificité dans la double modularité mise en place pour l'étude empirique combinée avec notre approche compréhensive : notre démarche d'observateur commence par l'observation puis se dirige vers l'écoute, de l'observation vers l'entretien. Nous avons mis en relation les actions dans le cadre des projets pédagogiques avec les pratiques et représentations exprimées.

Cela nous a permis d'aller des pratiques prescrites vers les pratiques informelles, ou vers les représentations explicitées dans les discours, et même de circuler dans les actions puis de saisir les modes de conceptualisation et d'intellectualisation pour en déceler les ressorts.

#### ***4.3.3.2 Saisir les pratiques et représentations grâce à l'intersubjectivité***

Nous retenons pour notre argumentation le prérequis suivant : *L'activité significative est ipso facto une activité compréhensible*<sup>117</sup>. Comment étudier les pratiques et les représentations déclarées ?

---

<sup>117</sup> Ibid



Nous nous sommes dirigée vers la compréhension car souvent, il nous a été opposé, pendant le déroulement de nos travaux de thèse, qu'il était difficile voire impossible de saisir les pratiques et les représentations informationnelles informelles étant donné qu'elles étaient uniquement déclarées, de les mettre en lien avec les pratiques formelles et de donner du sens aux représentations. Nous avons réfléchi à une méthode spécifiquement qualitative. Aujourd'hui, à travers notre approche compréhensive, nous répondons que les représentations découlent des pratiques et réciproquement, les pratiques constituant alors des activités compréhensibles puisque significatives. Dans cette perspective d'intersubjectivité, nous concevons les activités de nos sujets en rapport avec nos propres perceptions et représentations d'enseignant et de chercheur. Notre activité professionnelle d'enseignant documentaliste nous concède une connaissance de cet environnement scolaire qui facilite une interprétation réaliste au sein d'une sphère avec des codes de fonctionnement à déchiffrer. La complexité de notre recherche réside dans l'articulation de quatre objets de recherche avec les pratiques et les représentations de deux sujets, les élèves et les enseignants, dans deux sphères différentes, formelles et informelles de deux sujets. Dans le cadre de notre méthodologie complexe, nous envisageons le repérage des représentations et des pratiques qui circulent induites par les réseaux socionumériques spécifiques à la sphère scolaire et la sphère privée et inhérentes à la transmission de la culture de l'information. Pour ce faire, il est inévitable non seulement d'analyser les corpus mais en outre de croiser et de comparer les discours et les conditions éducatives pour faire apparaître les articulations entre apprentissages scolaires et pratiques d'information informelles par le biais des discours des élèves et des enseignants et des situations pédagogiques.

#### 4.3.4 Le terrain de recherche à la lumière de la compréhension

Notre méthode de recherche empirique est intentionnellement ouverte et demeure exclusivement qualitative. Se situant dans une lignée compréhensive, nous mettons de côté une recherche quantitative en *tenant de mettre en évidence des traits généraux caractérisant une population* (Dumez 2016). Nous avons pour but de faire émerger des tendances informationnelles informelles ou prescrites avec la proposition de profils généraux applicables à notre corpus, de présenter des sujets précis, de discerner les divergences ou les spécificités des individus, ou de présenter des points de vue singuliers. *La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, dont les dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc*

*par l'intropathie* (Kaufmann 2011a, 24). À partir d'un retour sur soi, l'individu se trouve sujet au sens de personne faisant l'objet d'une observation en vue d'une étude scientifique. Dans un système complexe, l'étude porte sur le discours intime des sujets à partir de leurs représentations. Le chercheur, avec une approche qualitative, s'efforce de comprendre un petit nombre de cas et analyse les modes d'existence et les modes de vie des individus au sein d'un écosystème social. *La recherche compréhensive s'efforce de comprendre les acteurs agissants* (Dumez 2016, 106). Hervé Dumez conçoit la description dans le but de théoriser en tant que méthode scientifique à condition que le chercheur adopte un point de vue spécifique (Dumez 2018). Il émet alors un souhait auquel notre recherche a pour but de répondre : *la recherche qualitative et compréhensive va revenir à la pratique de la description dans des conditions de rigueur scientifique qui permettront de nouvelles avancées théoriques dans les sciences sociales*<sup>118</sup>. L'objectif est que le chercheur construise une description des pratiques des acteurs ne correspondant pas aux comptes-rendus que les acteurs font de leurs propres pratiques. *Une démarche qualitative n'a de sens que si elle montre et analyse les intentions, les discours et les actions et interactions des acteurs, de leur point de vue et du point de vue du chercheur*<sup>119</sup>. Le chercheur veillera à garder une proximité avec le sujet mais à prendre de la distance avec le discours dans l'idée de dépasser et de reconstruire la subjectivité des discours des sujets. *Un recueil par entretien correspond à première vue à la mise en relief de l'interprétation individuelle d'une représentation sociale. Un recueil par questionnaire, ou un recueil faisant intervenir un traitement statistique, favorise la construction d'une « moyenne » d'éléments — ou de traits —représentatifs communs à plusieurs sujets* (Sallaberry 2005, 14). Avec notre méthode qualitative, il nous est possible de comprendre les pratiques individuelles et de saisir les représentations personnelles dans l'environnement info-communicationnel que représentent les RSN. La démarche compréhensive nous mène vers des résultats théoriques afin de construire des typologies au sein des mécanismes sociaux et de redéfinir les concepts de départ (Dumez 2016).

#### **4.3.4.1 Un apport complexe : chercheur/ objet/ sujet**

En tant que chercheur, nous nous situons dans des rapports aux objets et aux sujets qui nous offrent la possibilité d'étudier les interactions multiples entre sujets / objets et les liens existants. Notre recherche est conditionnée par une participation active du sujet et cette disposition

---

<sup>118</sup> *Ibid.*, p.55.

<sup>119</sup> Dumez, *Op. Cit.*, p.13.

présuppose un partage d'expérience. L'expression d'une pratique et d'une représentation se révèle lors de l'interaction entre les deux sujets humains, chercheur et sujet, pour s'insérer dans *l'intimité affective et conceptuelle de son interlocuteur* (Kaufmann 2011a, 51). Il est essentiel de bénéficier de l'acceptation et de la bienveillance du sujet vis à vis du chercheur : pour cela, il est nécessaire de créer les conditions d'une relation de confiance. Grâce à un cadrage clair et une communication favorisant la confiance, nous avons profité d'une écoute attentive des élèves et des enseignants documentalistes rencontrés. Dans cette relation triangulaire reliant chercheur, sujet et objet, Kaufman préconise d'oublier l'objectivité car il est impossible d'entrer dans cette dimension compréhensive sans humanité. La notion d'empathie qui implique un partage et une compréhension des sentiments de la part du chercheur pour son sujet, trouve alors sa place dans cet outil méthodologique qu'est l'entretien compréhensif. *L'enquêteur entre dans le monde de l'informateur* (Kaufmann 2011a, 52). Une description objective s'avère impossible, la description première ayant pour fondement la description des acteurs eux-mêmes. Nous soulignons alors le paradoxe sous-jacent concernant la demande scientifique d'objectivité. Dans le cadre d'une recherche-action, Martine Brasseur solutionne cette question établissant le chercheur dans une posture de neutralité réflexive. Se dessine alors une figure de chercheur-acteur dans sa propre recherche *via* l'interaction avec les sujets, qui parvient à une interprétation des représentations des sujets sociaux qui sont, pour le cas qui nous préoccupe, les apprenants et les formateurs : *Il s'agit d'accéder à l'interprétation de la réalité perçue par les sujets tout en la reliant à des grilles de compréhension d'un chercheur qui est alors considéré comme « connaissant » et qui se place en toute lucidité dans une quête vaine de non-influence totale* (Brasseur 2012, 105)

Non seulement, le juste équilibre en tant que chercheur mais le triangle relationnel avec un élève sont difficiles à établir. Il n'est pas si aisé pour ce public sensible de dévoiler son intimité face à un chercheur, figure dominante qui veut s'immiscer dans son environnement privé. Le chercheur, personne adulte représente l'autorité au même titre que l'enseignant pour l'élève et il faut trouver un mode de mise en valeur pour se faire accepter de l'élève et pouvoir étudier son comportement en créant un climat de confiance et en montrant son intérêt. Cette triangularité chercheur/objet/sujet ouvre les interstices de l'intercompréhension sociale selon des modèles de production de sens d'interprétation (Charaudeau 2004). Prendre en compte le discours d'autrui c'est avant tout le comprendre au sens étymologique du terme par le biais du langage qui formalise des pratiques et des représentations pour un sujet social et le filtre de sa vision du monde. Notre positionnement professionnel nous offre alors une connaissance bénéfique de nos deux publics : notre expérience d'enseignant nous a permis de mieux

appréhender la relation complexe enseignant/ élève, facilitant la création d'un lien de confiance indispensable à notre recherche, étant essentiel de partager, de comprendre et de reformuler avec le sujet ses activités, ses expressions et son expérience afin de saisir au mieux le sens de ses réponses.

#### 4.3.4.2 *Un contrat implicite : s'exposer*

La parole s'avère le matériau central de notre recherche et inhérent à notre choix de cette méthodologie compréhensive qualitative et à notre analyse discursive. La notion de subjectivité au sens étymologique du terme - du latin *subjectis* de ce qui est relié au sujet - est le propre des recherches scientifiques en sciences humaines et n'altère en rien le déroulement des travaux. La subjectivité *qui se fonde sur des critères personnels, qui dépend de la conscience du sujet et qui appartient à la vie psychique d'un individu*<sup>120</sup> ne doit pas être un obstacle à la prise en compte de ce matériau. Elle s'insère *a fortiori* dans les discours et au-delà d'une difficulté apparente, nous ouvre la porte de l'intimité du sujet, comme une force pour pénétrer les représentations parfois non explicitées et non conscientes. Le tiers donne sa parole en tant que sujet, objet d'étude et ses actes de langage deviennent des *possibles interprétatifs*<sup>121</sup> dévoilant un matériau d'étude essentiel pour le chercheur. Au carrefour de trois types d'activités sociales et cognitives, Patrick Charaudeau théorise un modèle de communication sociale dans le contexte du discours et pose trois conditions relatives au sujet l'activité de relation à l'autre, de catégorisation du monde et de sémiologisation (Charaudeau 2004). Le sujet doit se situer en tant que Je (lui-même) face à un Tu ou Il (le chercheur dans notre cas) pour parvenir à s'exprimer dans une situation communicationnelle, verbaliser des représentations individuelles et sociales pour donner du sens à son discours. Nous concevons l'entretien comme une forme de discours et nous appliquons les théories précédentes à nos relations de chercheur avec les sujets. L'interaction entre le chercheur et le sujet au moyen d'une observation participante, volontaire et active, réciproquement, permet de dégager le point de vue personnel des acteurs d'une situation donnée. Le « je » offert par le sujet contextualise une action individuelle dans un environnement social. Entre sujet social et sujet cognitif, la parole sert l'extériorisation et la formalisation cognitive souvent difficile, des pratiques et des représentations comme un retour sur soi. Sans jugement aucun, le discours au moment de l'entretien ne fait l'objet d'aucune interprétation même si parfois nos questionnements supplémentaires se font en référence à nos

---

<sup>120</sup> <http://www.cnrtl.fr/etymologie/subjectif>

<sup>121</sup> Charaudeau P., (1983), *Langage et discours*, Paris, Hachette.

réactions ou inspirations personnelles en fonction des réponses des élèves. Face au sujet, il est important de s'en tenir à des explicitations ou des demandes de reformulation. L'informateur, nommé ainsi par Dominique Cardon, comme une critique à une situation artificielle, accepte de faire *un retour sur sa propre vie* (Cardon 1996). Cette explicitation personnelle demande une démarche parfois douloureuse vers une découverte identitaire à travers un long cheminement. Il s'agit alors de s'exposer et de parler de soi, un exercice souvent difficile surtout pour un public d'élèves. Verbaliser ses actions n'est pas chose aisée pour des adolescents, notamment dans un contexte technologique. Cédric Fluckiger, dans sa thèse, souligne les mêmes difficultés rencontrées lors des entretiens menés : *La logique d'action instrumentale et pragmatique qui domine les usages informatiques incite peu à la réflexivité et à la verbalisation* (Fluckiger 2007, 394). Nous voulons nous employer lors des entretiens compréhensifs à guider les sujets vers une prise de conscience orale de leurs pratiques et de leurs représentations comme le recommande la maïeutique socratique. En effet, selon nous, le rôle du chercheur s'apparente à un maïeuticien qui vise à conduire les élèves à une réflexivité sur leurs pratiques et sur leurs représentations : en tant que chercheur, nous avons pour objet de les aider à mettre des mots sur leur pratiques et à verbaliser leurs représentations et de les pousser à critiquer leur positionnement vis-à-vis des RSN. Cependant, nous précisons que dans notre démarche, notre analyse ne s'apparente pas à une évaluation au sens pédagogique.

## **Résumé**

### 4 Cadre théorique

Notre travail de recherche étudie des objets émanant des sciences humaines qui se rapprochent alors du champ des sciences de l'imprécis. Prenant en compte toute la dimension sociale et humaine de notre projet, notre réflexion s'appuie sur deux théories de référence complémentaires : la compréhension et la systémique abordent l'objet de manière globale et considèrent avant tout le sujet à travers une analyse écologique croisée cherchant à recomposer les intentionnalités des actions.

## **5 Problématique générale**

Nous avons choisi d'exposer notre problématique à la suite de notre état de l'art et de nos théories de référence afin d'expliquer notre cheminement de travail. Il s'agit de recomposer notre démarche intellectuelle telle qu'elle s'est imposée à nous pour construire notre travail de thèse.

Notre problématique s'est construite et affinée au fil du temps ce qui a précisé notre réflexion. Afin de rendre compte du mode d'avancée de notre travail sur nos six années de thèse, nous retraçons dans cette partie la progression qui nous a menée vers la problématique. Nous repons les questions de départ et les origines de nos interrogations relatives à nos préoccupations professionnelles en les croisant avec les théories de référence et les objets de recherche définis en amont. Nous détaillons l'élaboration de notre problématique complexe en posant les choix qui se sont imposés jusqu'à la rédaction de nos hypothèses. En dernier lieu, nous énonçons le plan de la dernière partie de notre mémoire.

## 5.1 Les questions de départ

De nombreuses études existent sur les usages de l'internet et les pratiques de recherche d'information chez les jeunes dans un contexte scolaire et non-scolaire ; nous pouvons citer les travaux universitaires de Karine Aillerie et d'Anne Cordier. L'intérêt porté aux pratiques informelles et à leurs influences dans la sphère scolaire a attiré notre attention. Le champ de recherche défini autour de l'Internet pointe les spécificités d'un média en mouvement dans un contexte sociétal complexe. La thèse de Karine Aillerie (Aillerie 2011a), intitulée *Pratiques informationnelles informelles des adolescents*, étudie l'influence des pratiques informationnelles des adolescents sur l'internet dans la sphère privée. Elle démontre la réalité de la convergence entre le scolaire et le non-scolaire, la frontière n'existant pas dans la sphère formelle : les pratiques informationnelles englobent une dimension globale de la personne et impliquent un investissement personnel aux enjeux communicationnels et sociaux. Internet devient alors un dispositif informationnel et un média omniprésent qu'il faut considérer comme tel dans une continuité de pratiques d'information quotidiennes. Anne Cordier (Cordier 2011a) se focalise dans sa thèse *Imaginaires, représentation, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet* sur les recherches informationnelles sur le web. Dans une étude de terrain, avec des élèves de 6<sup>ème</sup>, elle tente de comprendre en quoi cet environnement informationnel et les pratiques informationnelles qui en découlent impliquent une prise en compte de la dimension écologique contextuelle, analysant ainsi la relation entre imaginaires et pratiques et entre formel et informel dans les pratiques informationnelles des

élèves. Ses deux conclusions de recherche s'orientent vers une volonté d'ouverture globale : rapprocher les pédagogies documentaires, mises en place par les enseignants documentalistes, des pratiques non formelles des élèves nécessite de considérer Internet comme objet d'enseignement-apprentissage pour recentrer la pédagogie documentaire sur les pratiques informationnelles de recherche d'information. Les deux travaux de recherche précédents se centrent sur deux objets de recherche généraux à savoir les pratiques informationnelles génériques et la recherche d'information sur Internet. Nous avons constaté que les RSN n'étaient pas un dispositif étudié dans les recherches scientifiques dans un contexte scolaire. Nous supposons que les pratiques d'information étant plurielles et non stabilisées, il peut sembler difficile de les étudier sur le terrain d'un point de vue professionnel et scientifique. Comme évoqué dans l'introduction, notre questionnement trouve ses origines dans un contexte informationnel en mouvement influençant une pédagogie documentaire en questionnement. À partir des réflexions émanant de la communauté professionnelle des enseignants documentalistes ainsi que de nos observations en tant que professeur documentaliste, nous avons observé une influence des pratiques d'information des élèves dans la sphère privée et une modification des pratiques pédagogiques documentaires prescrites. De cet environnement médiatico-informationnel privilégiant les relations sociales, se dessine un changement profond de notre rapport à l'information et un décalage entre pratiques d'information prescrites et informelles sur les RSN, ces derniers concentrant les pratiques d'information juvéniles (Aillierie 2011a). Nous avons pu l'observer dans le cadre de l'exercice de notre métier d'enseignant documentaliste. Les RSN et les pratiques d'information juvéniles remettent en cause les missions pédagogiques des enseignants documentalistes et les contenus de l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI). À partir de là, des interrogations émergent concernant les savoirs à transmettre et la transmission de la culture de l'information et l'EMI.

## **5.2 Des objectifs de recherche à la problématique**

Pour mener à bien notre recherche, nous nous sommes appuyée sur deux théories de référence en les appliquant à nos quatre objets de recherche définis dans notre première partie. L'articulation des concepts de culture de l'information, de RSN et de pratiques d'information nous a amenée à formuler nos interrogations initiales, ces dernières ayant guidé nos réflexions théoriques et empiriques. À partir des objectifs et des questions de départ, nous avons dégagé des sous-problématiques et imaginé les difficultés qui en découlent. De là, nous avons formulé des hypothèses de recherche. Au fil de notre questionnement, émanent des idées directrices qui



guident notre travail. Nous retraçons ci-après notre processus de réflexion qui nous a conduit à notre problématique générale et définitive.

La question de départ interroge le croisement des pratiques d'information des jeunes sur les RSN et les enjeux émergeant pour la CI à l'École. Deux sous-problématiques se dégagent du rapport entre les RSN, les jeunes et la CI. D'une part, on considèrera le lien entre RSN et CI et les objectifs potentiels pour l'École, en particulier pour la documentation scolaire et l'enseignant documentaliste, puis on approfondira la place des pratiques d'information informelles dans la sphère scolaire. Pour chaque sous-problématique, nous listons quelques difficultés auxquelles nous avons été confrontée en tant que praticienne et qui font partie des représentations communes à de nombreux enseignants documentalistes.

## 5.2.1 RSN et CI, quelle convergence ?

### 5.2.1.1 Synthèse

Ce premier point prend comme origine la documentation scolaire et la pédagogie documentaire. Proposant des apprentissages regroupant la recherche informationnelle et les étapes qui la composent telle que l'utilisation des moteurs de recherche, la validité et la fiabilité de l'information, le traitement de l'information, ou l'éducation aux médias, elle participe à la transmission des connaissances liée à la culture de l'information, dans le cadre d'une EMI des élèves. Dans notre premier chapitre, nous avons mobilisé la CI comme une culture commune nécessaire aux élèves *pour exercer [leur] citoyenneté dans la société de l'information*, offrant une dimension indispensable pour l'épanouissement de l'individu. Nous retenons alors que la culture de l'information est une culture relative à l'information permettant des pratiques d'information en rapport à une information médiatique, documentaire et communicationnelle et répondant à des besoins divers. Dans notre réflexion, nous avons pris en compte les différents points de vue développés au préalable et en avons déduit qu'il existait des oppositions : les RSN en effet font partie intégrante des pratiques d'information informelles des jeunes mais la CI ne les prend pas encore en compte, ceux-ci persistant hors de la sphère scolaire. Anne Béguin-Verbrugge explique pourquoi il semble essentiel de prendre en compte les pratiques informelles des élèves (Béguin-Verbrugge 2006). Les interférences entre l'univers social et l'univers scolaire lui semblent essentielles afin de proposer à l'école une réflexion sur le phénomène médiatique que sont les RSN. Sensibiliser à l'école au rôle de ces médias dans la société prépare aux pratiques sociales extrascolaires par le biais d'une conceptualisation et d'une réflexion en amont de ces dites-pratiques. Qu'est-ce que la CI et quelles formes prend la CI au prisme des

pratiques sur les RSN ? Nous tentons alors de questionner la notion de culture de l'information à partir de cet angle de vue.

### **5.2.1.2 Difficultés constatées**

À partir d'une réalité observée dans les établissements scolaires et en particulier avec les enseignants documentalistes dans les CDI, quelques difficultés s'opposent à une insertion des RSN dans la CI.

- Les RSN ne s'imposent pas en tant qu'outil scolaire. La formation à l'utilisation des RSN ne semble pas évidente et on découvre un positionnement professionnel hétérogène. Les RSN ne font pas partie de la sphère scolaire et ne trouvent pas leur place dans les apprentissages.
- Les RSN sont interdits d'accès sur les ordinateurs dans les établissements scolaires ce qui pose un problème pour envisager une formation. Leur blocage semble difficile à enlever même lorsqu'il s'agit d'une volonté du professeur documentaliste.
- La formation aux RSN s'effectue souvent par la négative en présentant les dangers et les risques et en omettant les possibilités informationnelles et communicationnelles offertes.
- L'EMI s'avère actuellement une formation transversale très hétérogène suivant les établissements en fonction des politiques de formation développées et de la volonté des chefs d'établissements et des enseignants documentalistes.

## **5.2.2 Entre pratiques prescrites et pratiques informelles : quelles représentations des RSN ?**

### **5.2.2.1 Synthèse**

Nous avons vu que l'École demeure une institution avec des pratiques prescrites établies et reconnues, une frontière imperméable persistant entre sphère scolaire et sphère privée. Les RSN représentent un objet central dans les pratiques d'information des jeunes s'opposant avec l'image traditionnelle de l'école et demeurent en dehors de l'environnement scolaire. Liées à Internet, ces pratiques profanes sont le fruit d'un héritage familial et deviennent légitimées malgré les tensions contextuelles qui perdurent entre sphère scolaire et sphère privée. Nous

avons déterminé notre définition des pratiques d'information comme l'ensemble des activités régulières et des expériences en rapport avec l'information, médiées techniquement ayant pour but de s'informer, communiquer, publier et créer du lien social sans oublier les représentations, les connaissances et les compétences individuelles et collectives. Nous avons posé au préalable les définitions d'Annette Béguin qui considère les pratiques formelles comme les *pratiques prescrites par l'école, modélisées selon des critères d'efficacité collective, de rendement informationnel mais aussi de légitimité culturelle* et les pratiques informelles les *pratiques sociales ordinaires, non prescrites ou régulées par une autorité, non structurées de manière explicite, mais efficaces dans la satisfaction qu'elles procurent au quotidien* (Béguin-Verbrugge 2006). S'entrecroisent les notions de RSN et de pratiques prescrites et informelles : nous pouvons nous interroger sur le lien ténu mais indispensable entre ces deux objets de recherche.

#### **5.2.2.2 Difficultés constatées**

- La frontière entre la sphère scolaire et la sphère privée est établie implicitement pour les élèves et pour les enseignants et il apparaît difficile de créer du lien pour faire interagir les deux espaces.
- Les RSN font partie de l'extra-scolaire voire de l'intime.
- On constate une absence ainsi qu'une réticence dans les pratiques prescrites vis à vis des RSN. Les représentations des enseignants sont figées et très compartimentées. Elles correspondent au discours préétabli de l'institution.
- La pédagogie documentaire propose des apprentissages académiques liés aux attendus scolaires uniquement.
- Il existe des sensibilisations aux RSN dans les établissements scolaires.
- Aujourd'hui, il n'y a pas ou très peu de reconnaissance des pratiques informelles informationnelles des jeunes, sûrement par manque de visibilité de ces pratiques.

## **5.3 La formulation de la problématique générale et des objectifs de recherche**

### **5.3.1 Problématique générale**

À la suite de ces questionnements et réflexions, nous avons formulé la problématique générale suivante : **Comment les représentations et les pratiques d'information informelles des élèves liées aux RSN et les pratiques prescrites sur les RSN interagissent pour transmettre une culture de l'information en situation scolaire centrée sur l'esprit critique et l'analyse de ses propres activités ?**

À travers l'étude de pratiques prescrites et informelles, nous voulons repérer et mettre en relief les mécanismes de superpositions des pratiques d'information. Les pratiques d'information se distinguent suivant le contexte d'usage, scolaire ou privé et questionnent la CI. Nous avons recentré notre travail d'analyse en croisant nos quatre objets de recherche afin de saisir comment sont reçues les pratiques prescrites face aux pratiques informelles lors d'une EMI. Nous voulions comprendre comment ces pratiques plurielles entraînent en résonance avec la construction et la transmission d'une culture de l'information. Au regard de notre démarche et de notre protocole de recherche, la CI s'impose à la fois comme le fil conducteur de notre réflexion mais aussi comme un enjeu incontournable de l'École. Nous pensons que les pratiques d'information participent à la transmission d'une culture de l'information composite ? Ainsi, nous reformulons nos interrogations comme suit :

**En quoi les pratiques pédagogiques documentaires prescrites par l'enseignant documentaliste influencent-elles les pratiques d'information informelles juvéniles sur et par le biais des RSN ? Quelles formes pour la culture de l'information centrée autour des RSN ?**

### **5.3.2 Objectifs de recherche**

Suite à l'énonciation de la problématique de recherche et après avoir étudié les théories et concepts de notre travail de thèse qui soutiennent notre problématique de recherche, nous affirmons nos objectifs pour la suite de notre travail.

Au cours de ces travaux de recherche, nous avons pour objet de :

- tout d'abord, comprendre les représentations des RSN des enseignants documentalistes et des élèves dans un cadre scolaire.

Aujourd'hui, aucun travail de fonds n'étudie les représentations des professionnels de l'information ni celles des élèves. Cette absence de données sur le sujet souligne les difficultés d'intégrer les RSN à l'école. Nos recherches permettront de nous positionner vers une possible modélisation des situations pédagogiques d'apprentissage sur les RSN.

- ensuite, dégager les enjeux des pratiques d'information des élèves sur les RSN.

On prendra en compte les pratiques informelles sur les RSN pour examiner les pratiques formelles et on pourra s'interroger sur le lien entre formalité et informalité.

- enfin, modéliser une culture de l'information à travers le prisme d'une pédagogie documentaire sur les RSN.

Il nous appartiendra de mettre en relation les pratiques et les représentations des élèves liées à la culture de l'information à l'École pour en cerner les ressorts.

À partir de ces trois objectifs de recherche, nous avons émis des hypothèses divisées en deux thèmes pour orienter notre recherche. Ces conjectures entre culture de l'information et formalité/informalité ont émergé spontanément en fonction de notre état de l'art et de nos représentations.

## 5.4 Hypothèses

Une hypothèse de recherche imagine des solutions aux questions de départ et aux objectifs de recherche. Elle n'est en aucun cas, vérifiée mais au contraire se veut vérifiable. Elle pointe spontanément et à première vue des évidences servant de base pour diriger nos recherches.

Une hypothèse est une *explication des faits reconnue plausible et que l'on retient provisoirement dans le but principal de la soumettre au contrôle méthodique de l'expérience* (Foulquié 1978, 177). Par conséquent, *une hypothèse est d'abord une « conjecture » : le chercheur ne se prononce pas d'emblée sur sa vérité, c'est-à-dire sur l'adéquation entre l'énoncé et la réalité. Il lui suffit que la conformité de l'énoncé avec les faits ou la réalité soit probable ou, à tout le moins, vraisemblable* (Bonville 2006, 54). Nos hypothèses de recherche se divisent entre la culture de l'information d'une part et la formalité et l'informalité d'autre part. Pour chacun des thèmes, dans un tableau pour une meilleure visibilité, nous avons formulé plusieurs hypothèses que nous développons ci-après et mettons en rapport avec les données observables identifiées et respectives.

Le premier axe d'hypothèse, codé *D1, Domaine 1* s'articule autour de la Culture de l'information et questionne la notion à travers le prisme des pratiques d'information sur les RSN. Nous proposons quatre hypothèses avec leur codage respectif. Le deuxième domaine d'hypothèses, codé *D2, Domaine 2* prend comme thématique l'informalité et la formalité, deux espaces qui constituent des cadres d'usage pour les RSN. Nous proposons cinq hypothèses avec leur codage respectif.

Codage	Hypothèse	DONNÉES OBSERVABLES
H1D1	La CI sert à préparer les jeunes à notre société informationnelle et à les aider dans leurs pratiques d'information.	Discours des enseignants documentalistes sur la culture de l'information / Discours des élèves sur leurs attentes et besoins de formation  Rapport entre les pratiques prescrites et les pratiques informelles dans les projets observés
H2D1	Transmettre une CI se traduit par un enseignement qui questionne les pratiques d'information juvéniles.	Discours des enseignants documentalistes sur la transmission de la CI Croisement des analyses de la transmission d'une CI dans les projets observés
H3D1	Insérer les RSN dans la CI permet de s'adapter au contexte informationnel actuel.	Comparaison entre les discours des enseignants sur les objectifs des pratiques prescrites et des élèves sur la place des RSN à l'école.  Place des RSN dans les projets pédagogiques observés
H4D1	Adapter un positionnement réflexif face aux RSN semble être la clé pour une meilleure utilisation et compréhension pour les jeunes.	Croisement des discours des enseignants documentalistes sur la citoyenneté numérique et des discours des élèves sur un usage raisonné des RSN.  Place de l'esprit critique dans les projets pédagogiques observés

*Figure 12 Tableau de synthèse des hypothèses du domaine D1 La culture de l'information*

Codage	Hypothèse	DONNÉES OBSERVABLES
H1D2	Connaître les pratiques informelles juvéniles permet d'accompagner leurs pratiques sur les RSN.	Comparaison entre les discours et les représentations déclarés des élèves sur les pratiques d'information  Place des pratiques informelles dans les projets pédagogiques observés
H2D2	Considérer la complémentarité entre pratiques prescrites et informelles permet de modifier les représentations et les pratiques d'information juvéniles.	Comparaison entre les discours et les représentations déclarés des élèves sur les apports du projet pédagogique et les modifications des pratiques.
H3D2	Nous nous demandons si une articulation est possible entre savoirs scolaires et pratiques personnelles.	Comparaison entre pratiques formelles et informelles des élèves  Situations d'apprentissage observées  Discours des élèves sur la place des RSN à l'école
H4D2	Former à une culture de l'information vers une forme de citoyenneté numérique peut insérer les jeunes dans la société de l'information.	Attentes pédagogiques des enseignants documentalistes dans les projets pédagogiques et dans les discours.
H5D2	Nous questionnons le positionnement des RSN dans le monde scolaire. Utiliser les RSN en tant qu'objet scolaire et d'apprentissage donne du sens à une pédagogie documentaire.	Discours des Enseignants documentalistes sur leurs représentations des RSN dans la sphère scolaire  Situations d'apprentissage observées et objectifs documentaires déclarés

*Figure 13 Tableau de synthèse des hypothèses du domaine D2 Formalité / Informalité*





## **6 Méthodologie**

Une méthodologie pour comprendre les pratiques

Dans ce chapitre, nous avons pour objet de présenter notre procédure de recherche ; nous développons nos choix de méthodologie et explicitons les modalités de notre terrain vers une description précise de nos terrains d'étude.

Avant de passer à la description de chaque étape de notre méthodologie, rappelons les cinq points essentiels de notre méthode qui forment notre corpus de recherche et ont fait apparaître des données plurielles pour notre recherche :

- des entretiens compréhensifs des élèves et des enseignants,
- des observations de séances pédagogiques,
- des documents institutionnels et professionnels,
- des documents complémentaires récoltés lors de nos observations,
- ainsi que le croisement comparatif des données issues de cette méthodologie.

Dans la suite de la présentation de notre méthodologie empirique, nous nous attachons à décrire les quatre outils constituant notre méthode empirique : les deux types de documents recueillis, l'entretien et l'observation.

## **6.1 Contextualiser avec des documents de cadrage**

Nous avons voulu inclure des documents de cadrage dans notre méthodologie car ils donnent du sens au contexte et sont en rapport avec l'environnement éducatif et pédagogique du projet choisi et/ou observé ou sont relatifs à la profession d'enseignant documentaliste. Ces documents sont pour nous des marqueurs de pratiques afin de nous aider à comprendre les intentions professionnelles des sujets en rapport avec les injonctions institutionnelles.

### **6.1.1 Des textes officiels émanant du Ministère de l'Éducation Nationale**

Pour commencer la constitution de notre corpus, nous avons rassemblé des textes de référence posant le cadre réglementaire et institutionnel relatif à la profession d'enseignant documentaliste afin de définir le contexte. Compte-tenu du statut de fonctionnaire de la Fonction Publique d'État de l'enseignant documentaliste et ayant pour organisme de tutelle le Ministère de l'Éducation Nationale, les textes officiels régissant la profession, publiés au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) servent à contextualiser la profession des sujets interrogés.

*Le Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative publie les textes réglementaires (décrets, arrêtés, circulaires, etc.) relatifs à la mise en place des mesures ministérielles. Il est publié tous les jeudis. Le BO est consultable uniquement en version électronique, qui peut être téléchargée<sup>122</sup>.*

Nous avons choisi quatre textes essentiels pour expliquer les missions des enseignants documentalistes et la mise en œuvre des programmes qui concernent la documentation et ainsi situer le cadre institutionnel dans lequel les enseignants mettent en œuvre les projets. En effet, nous avons porté attention aux dates de ces documents afin que cela soit cohérent avec notre travail méthodologique sur le terrain ainsi qu'au contenu en adéquation avec notre sujet de recherche. Nous avons utilisé le contenu de ces documents pour mettre en exergue les divergences ou convergences au sein des discours des enseignants documentalistes.

#### ***6.1.1.1 La Circulaire de mission des Enseignants documentalistes***

Les missions des enseignants documentalistes sont régies par la Circulaire n° 2017-051 du 28 mars 2017, une circulaire de mission précisant leurs missions spécifiques (Annexe 3 Circulaire de mission des enseignants documentalistes). Cette circulaire a été publiée durant la période de nos travaux de recherche et plus précisément des entretiens avec les sujets. Attendue depuis longtemps et au centre de l'actualité du métier d'enseignant documentaliste, elle a certainement influencé les discours des enseignants documentalistes. La circulaire de mission précédente datait de 1986 et il semblait nécessaire de réactualiser le métier en rapport avec l'évolution de la société informationnelle. Ce texte récent pose les contours de la profession d'enseignant documentaliste notamment ses missions communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. Les missions spécifiques de l'enseignant documentaliste sont au nombre de trois :

- 1- Le professeur documentaliste, enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias,
- 2- Le professeur documentaliste maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition,
- 3- Le professeur documentaliste acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel.

---

<sup>122</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid2801/les-textes-officiels.html>

Nous nous sommes focalisée sur la première partie qui précise la mise en œuvre de la transmission aux élèves d'une culture de l'information et des médias en raison de notre objet d'étude. Nous retenons trois axes émergents.

- Le contenu à transmettre

La première mission du professeur documentaliste est « pédagogique et éducative » au même titre que les enseignants disciplinaires. On remarque qu'on lui reconnaît un champ d'expertise qui n'est pas considéré comme une discipline, les Sciences de l'Information de la Communication (SIC). Les objectifs sont la transmission d'une culture de l'information et des médias. Nous retenons que le contenu à transmettre n'est pas détaillé dans la circulaire. Plusieurs fois, seulement, sont mentionnées les expressions suivantes qui inscrivent des contenus d'enseignants très généraux en lien avec l'information :

*culture de l'information et des médias*

*l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves*

*Éducation aux Médias et l'Information*

*l'information documentation*

Pour ce qui est du contenu détaillé, la circulaire renvoie à d'autres textes plus précis comme le Socle commun et différents référentiels que nous allons analyser dans un second temps : la circulaire cite *des connaissances et des compétences définies dans les contenus de formation (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, programme et référentiels)*.

- Les modalités

Nous avons relevé différents vocables précisant les modalités de mise en œuvre de la transmission de la culture de l'information et des médias. Le vocabulaire employé mentionne *co-enseignements, travaux disciplinaires et interdisciplinaires [...] en lien avec les dispositifs mis en place dans l'établissement dans et hors du cdi* et confirme que la mise en œuvre pédagogique s'organise en équipe en lien avec les autres disciplines.

L'enseignant documentaliste ne travaille pas seul mais en collaboration avec les professeurs disciplinaires et doit mettre en place des apprentissages continus depuis le collège jusqu'au lycée en fonction des programmes officiels définis : une *progression des apprentissages de la classe de sixième à la classe de terminale* est ainsi déroulée sur toute la scolarité dans le second degré.

- Les raisons

En dernier lieu, nous voulons mettre en lumière le contexte dans lequel la nouvelle circulaire de mission a été introduite : l'accent est mis sur le contexte informationnel et les conséquences sur les pratiques informationnelles. Il est clairement dit que la culture de l'information accompagne les pratiques des élèves, sans préciser quelles sont leurs pratiques.

*Le développement de la société de l'information et l'évolution des pratiques sociales en matière de communication ainsi que l'essor du numérique imposent de renforcer et d'actualiser la mission pédagogique du professeur documentaliste.*

*Il [L'enseignant documentaliste] prend en compte l'évolution des pratiques informationnelles des élèves.*

#### **6.1.1.2 Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture**

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture a été publié dans un décret au BOEN datant du 02 avril 2015 et a pour objet de regrouper les savoirs acquis à la fin de la classe de troisième. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen*<sup>123</sup>.

Il s'adresse à la fois aux enseignants dans le but d'encadrer de manière institutionnelle les enseignements, mais aussi aux parents et aux élèves pour clarifier les contenus des apprentissages de la scolarité obligatoire.

Il comprend  *cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire*. Le domaine qui nous intéresse et que nous citons ci-après est le Domaine 2 : un domaine méthodologique, *les méthodes et outils pour apprendre*, qui donne des clés pour apprendre à apprendre et savoir se servir des ressources informationnelles à disposition. Les valeurs enseignées sont le travail en autonomie et le partage entre pairs.

---

*[...] Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre*

---

<sup>123</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

*Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.*

*En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus.*

*La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.*

*Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information*

*L'élève connaît des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il comprend les modes de production et le rôle de l'image.*

*Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances.*

*L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.*

*Outils numériques pour échanger et communiquer*

*L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur.*

*L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse. [...]*

---

Il est fait mention de l'expression *culture numérique* en rapport avec un usage raisonné des différents outils de communication et d'information. Le document attire l'attention sur une connaissance précise d'Internet et de la recherche documentaire reprenant les différentes notions qui en découlent, la recherche sur les moteurs de recherche, la pertinence et la fiabilité de l'information, deux notions liées à la validité des sources, ainsi que le traitement et la diffusion de l'information. Cela implique, également, une publication de la part de l'élève qui doit s'appropriier les codes des médias. L'utilisation des RSN s'insère également naturellement dans les apprentissages et permet d'aborder les notions qui y sont liées telles que l'identité numérique et les traces numériques.

***6.1.1.3 Le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 sur l'Éducation aux médias et à l'information***

Publié dans un BOEN, le texte sur l'Éducation aux Médias et à l'Information<sup>124</sup> qui date de 2015, fixe les contours d'un enseignement commun à tous les enseignants en explicitant ce que contient exactement la culture de l'information (Ministère de l'Éducation Nationale 2015) (Annexe 4 BO Spécial du 26 novembre 2015 EMI). Il importe alors de donner une connaissance informationnelle générale, la maîtrise d'une démarche de recherche et un usage raisonné de l'information et de son environnement, autant en tant que lecteur qu'en tant que auteur.

La notion d'esprit critique est largement mise en valeur afin de faciliter l'acquisition d'une certaine autonomie informationnelle.

---

<sup>124</sup> <https://www.education.gouv.fr/node/260861>



*L'éducation aux médias et à l'information, présente dans tous les champs du savoir transmis aux élèves, est prise en charge par tous les enseignements.*

*Tous les professeurs, dont les professeurs-documentalistes, veillent collectivement à ce que les enseignements dispensés en cycle 4 assurent à chaque élève :*

*une première connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI<sup>e</sup> siècle ;*

*une maîtrise progressive de sa démarche d'information, de documentation ;*

*un accès à un usage sûr, légal et éthique des possibilités de publication et de diffusion.*

*Il s'agit de faire accéder les élèves à une compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions : économique, sociétale, technique, éthique. Quelques connaissances sur l'histoire de l'écrit, des différentes étapes de sa diffusion et de ses supports mettent en perspective sa place dans la société contemporaine.*

*Les élèves sont formés à une lecture critique et distanciée des contenus et des formes médiatiques. Ils sont incités à s'informer suffisamment, notamment par une lecture régulière de la presse en français et en langues vivantes, ainsi qu'à produire et diffuser eux-mêmes de l'information.*

*L'acquisition des compétences de l'éducation aux médias et à l'information est mise en œuvre tout au long du cycle, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires ; chaque compétence présentée ici peut être réinvestie d'une année à l'autre selon les projets.*

---

Les différents objectifs détaillés sont ensuite rattachés aux compétences et connaissances du socle commun et peuvent être adaptés au niveau de chaque classe. Il est préconisé que ces enseignements soient intégrés aux EPI.

On remarque que l'enseignant documentaliste n'est pas un acteur central de l'EMI.

#### 6.1.1.4 La circulaire de rentrée 2016

Le dernier document officiel est la circulaire de rentrée de 2016, publiée en date du 16 avril 2016. Nous avons fait le choix de ce document car il correspond à la période durant laquelle nous avons mené nos entretiens avec les élèves et les enseignants.

Chaque année, le Ministère de l'Éducation Nationale publie une circulaire de rentrée, en fonction de l'actualité éducative et des réformes afin de fixer les priorités et les grandes orientations pour l'année scolaire qui débute. Pour l'année 2016, la citoyenneté se situe au centre des objectifs puisque l'Institution veut bâtir une *École qui fait vivre les valeurs de la République*. L'EMI trouve sa place dans le Parcours citoyen, une formation globale et transversale destinée à la construction individuelle de l'élève en tant que citoyen d'une société avec des valeurs telles que la laïcité, la tolérance, le respect de l'environnement, la fraternité ainsi qu'un esprit critique, le rendant capable de prendre des décisions et de juger par lui-même. La mise en œuvre de l'EMI est préconisée en étroite collaboration avec l'enseignant documentaliste ce qui le place en expert de l'information et de la communication. Il est souligné que des ressources existent pour une mise en place pédagogique facilitée de l'EMI.

---

*L'éducation aux médias et à l'information (EMI) contribue à la construction du parcours citoyen, dès l'école primaire. Inscrite de manière explicite dans les programmes des disciplines et dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, elle fait l'objet d'une des thématiques des enseignements pratiques interdisciplinaires du cycle 4. L'ensemble des disciplines est ainsi mobilisé pour mettre en œuvre l'EMI en collaboration étroite avec le professeur documentaliste qui apporte son expertise et ses compétences dans ce domaine. Le ministère et ses partenaires proposent de nombreuses ressources pédagogiques sur le site Éduscol pour aider les enseignants.*

*Pour assurer un suivi individuel du parcours citoyen et valoriser les initiatives et actions qui le composent, l'outil numérique Folios est déployé dans l'ensemble des académies. À compter de la rentrée 2016, ainsi que l'a annoncé le Président de la République le 11 janvier 2016 lors de ses vœux à la jeunesse et aux forces de l'engagement, chaque élève recevra à 16 ans un livret citoyen.*

---

L'accent est mis sur l'intégration de l'EMI dans le Parcours citoyen et il est question de l'outil numérique Folios, une application pour accompagner les élèves dans les différents parcours

éducatifs, le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), le parcours citoyen, le parcours éducatif de santé et le parcours Avenir.

## 6.1.2 Des textes professionnels

### *6.1.2.1 Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information (PACIFI)*

Ce document de travail qui découle du PACIFI, le parcours de formation à la culture de l'information, daté d'octobre 2010 est issu de la volonté de fédérer la profession et de clarifier les objectifs pédagogiques. Ce texte coordonné par Jean-Louis Durpaire résultant d'un groupe de travail composé d'enseignants-chercheurs, de professeurs documentalistes, d'Inspecteurs d'Académie-Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR) et d'experts associés s'intitule Repères pour la mise en œuvre du parcours de formation à la culture de l'information. Conçu comme un document d'accompagnement donnant des pistes pédagogiques, il liste tout ce qui constitue la culture de l'information formelle telle qu'elle doit être apprise à l'école. Il formalise l'acquisition de compétences dans le domaine de l'information tout au long de la scolarité, concrétise les rapports entre les compétences disciplinaires et présente des exemples de mise en œuvre. Il fait le rapport avec le socle commun de connaissances et de compétences et s'articule avec les capacités et les attitudes à acquérir par les élèves.

Il reprend toutes les thématiques de la pédagogie documentaire en particulier la recherche documentaire et les notions centrales de l'information-documentation :

- Fiche 1 Besoins d'information
- Fiche 2 Recherche d'information
- Fiche 3 Évaluation de l'information
- Fiche 4 Organisation des connaissances
- Fiche 5 Bases de données documentaires
- Fiche 6 Sources organisées du savoir
- Fiche 7 Centres de documentation et bibliothèques
- Fiche 8 Médias d'actualité
- Fiche 9 Moteurs de recherche
- Fiche 10 Utilisation éthique de l'information

A la lecture de ce texte, nous avons retenu deux extraits qui font allusion aux RSN et avons voulu les analyser pour éclairer notre recherche.

## FICHE 2 RECHERCHE D'INFORMATION

[...]

### RELATIONS AUX ENSEIGNEMENTS ET AUX DISPOSITIFS

[ ...]

*Au lycée, le programme de STG en première Spécialité Communication fait apparaître « Identification du besoin d'information et typologie des sources ». La recherche d'information apparaît aussi dans les programmes d'histoire et géographie de seconde. Mais toutes les disciplines ont nécessairement besoin à un moment ou à un autre de mettre les élèves en situation de recherche et demandent donc de travailler les stratégies de recherche. Un travail transdisciplinaire est particulièrement indiqué. La plupart des enseignements d'exploration en fournissent des occasions. En ECJS, le programme de la classe de terminale précise : « **Les réseaux d'information induisent de nouveaux comportements qui nécessitent d'insister davantage sur des apprentissages documentaires.** »*

---

Dans la fiche 2, Recherche d'information, il est question de réseaux d'information sans toutefois une grande précision. Nous en déduisons que la dénomination se rapporte aux RSN. Ces derniers impliqueraient de nouveaux comportements, on suppose qu'il s'agit des pratiques informationnelles des élèves. Cela a pour conséquence un apprentissage documentaire plus poussé. S'informer sur les RSN entraîne en effet des pratiques différentes que s'informer avec un média plus classique mais les recommandations pour la mise en œuvre pédagogique évoquent des pistes vagues. De plus, nous n'avons pas trouvé de lien explicite avec les RSN dans les objectifs, ni dans les exemples d'actions.

---

## FICHE 10 UTILISATION ETHIQUE DE L'INFORMATION

[...]

### OBJECTIFS

*Être attentif à ne pas porter atteinte aux droits des personnes, respecter les valeurs démocratiques, les règles de droit et les règles de base de la courtoisie et du respect*

*de l'autre, notamment sur les réseaux numériques. Être conscient que les informations personnelles (identité numérique) diffusées sont lues et peuvent être réutilisées par d'autres personnes à mauvais escient.*

[...]

#### EXEMPLES D' ACTIONS

[...]

*En ECJS première professionnelle, générale et technologique, en vue d'un débat argumenté sur le thème des « réseaux sociaux : espace commun / espace public », constituer un dossier en qualifiant les sources sélectionnées (pluralité).*

---

Dans la fiche 10, Utilisation éthique de l'information, les pratiques d'information juvéniles sont au centre des apprentissages. À travers l'expression *utilisation éthique de l'information*, nous pensons à un usage raisonné de l'information en veillant au respect de soi et d'autrui à travers les notions d'identité numérique, de traces et de vie privée. Il est précisé notamment sur *les réseaux numériques* : on en conclut que cela concerne les pratiques personnelles des élèves. Le vocable désignant les RSN diffère une nouvelle fois retenant la qualification du support. Dans les exemples d'actions, la réflexion autour du l'espace privé/public démontre les préoccupations de sensibiliser les élèves à la notion de publication et d'accompagner les pratiques d'information informelles.

#### **6.1.2.2 La rubrique EMI sur le site Éduscol<sup>125</sup>**

Le deuxième document professionnel que nous avons sélectionné est la rubrique EMI sur le site Éduscol, un site créé et alimenté par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire du Ministère de l'Éducation Nationale pour *informer et accompagner les professionnels de l'éducation*. Il s'agit de proposer des outils pour la mise en œuvre des programmes scolaires et pour communiquer sur les réformes en cours. Le site Éduscol est à destination des enseignants, des personnels de direction et des corps d'inspection. Nous avons choisi les pages concernant l'EMI en ce sens qu'elles sont des pages de référence pour les professeurs documentalistes. Elles sont mises à jour régulièrement puisque la dernière version date de juin 2018.

---

<sup>125</sup> <http://eduscol.education.fr/cid72525/1-emi-et-la-strategie-du-numerique.html>

Nous remarquons qu'il existe une rubrique Documentation et que par conséquent les deux rubriques sont bien différenciées, l'enseignant documentaliste n'étant pas le professeur d'EMI. Sur les pages de cette rubrique, nous retrouvons tout d'abord un rappel des objectifs de l'EMI que nous avons retenus pour nos entretiens avec les enseignants dans la question Q14 :

*L'objectif d'une éducation aux médias et à l'information est de permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain.*

Ce résumé des objectifs de l'EMI repose clairement les enjeux de cette éducation spécifique pour préparer les futurs adultes à vivre dans la société de l'information. Nous notons que la citation est construite en trois parties autour de la réflexion de l'objectif de l'EMI à partir de trois questions : Pourquoi ? Comment ? Quoi ? Dans ces trois interrogations, les notions de citoyenneté et d'autonomie sont prépondérantes ; l'autonomie et la responsabilité sont ainsi associées à la citoyenneté abordée à plusieurs reprises sur le site : *une pratique citoyenne des médias, des cybercitoyens, leur citoyenneté, responsable, l'usage autonome des médias*. Nous notons l'importance d'une mise en œuvre transversale avec une implication de toute l'équipe pédagogique. À plusieurs reprises, la dimension commune est soulignée : *intégration de cet enseignement de manière transversale, les pratiques de collaboration et d'échange, la co-construction des savoirs*. *Le partage de la responsabilité de cette éducation* est également souligné.

À aucun moment dans la citation, il est question des acteurs enseignants et l'enseignant documentaliste n'occupe pas une place centrale.

En deuxième partie, un plan d'action est présenté sous formes de lien vers des fiches thématiques. À partir de la rentrée 2015, un plan d'éducation aux médias et à l'information renforcé<sup>126</sup> a été mis en place. Il fait l'objet d'une fiche particulière (Annexe 5 Fiche EMI renforcée) pour un accompagnement à la mise en œuvre et développe trois angles :

*L'éducation aux médias et à l'information à l'ère du numérique*

*Une priorité au cœur de la mobilisation de l'École pour les valeurs de la République*

*Le développement des médias scolaires et des partenariats avec les médias professionnels*

Cette fiche en réponse aux attentats ayant eu lieu à Paris en janvier 2015, rappelle que l'EMI est inscrite dans la loi de refondation de l'École de la République et positionne l'EMI comme

---

<sup>126</sup> [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/DP\\_rentree/35/1/2015\\_rentreescolaire\\_fiche\\_34\\_456351.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/DP_rentree/35/1/2015_rentreescolaire_fiche_34_456351.pdf)

une réaction à des pratiques d'information juvéniles induisant un accompagnement : *elle doit répondre aux nouveaux besoins liés à la multiplication des usages de supports et réseaux numériques par les élèves* et à l'actualité avec une volonté de mettre en valeur l'importance de l'information dans une société libre : *à la suite des attentats de janvier 2015, l'éducation aux médias et à l'information a été renforcée, avec pour objectifs l'éducation à la citoyenneté et la transmission, à l'École, d'une culture de la presse et de la liberté d'expression.*

Les autres points de la rubrique du site Éduscol énumèrent des dispositifs, parcours ou programmes scolaires<sup>127</sup> qui se rapportent à l'EMI et qui renvoient à des textes officiels ou des pistes de mise en œuvre.

## 6.2 L'entretien compréhensif

Après l'analyse des documents complémentaires, l'entretien avec les sujets se présente comme notre deuxième outil pour la constitution de notre corpus. Nous pouvons le qualifier de compréhensif et de semi-directif.

### 6.2.1 Considérations méthodologiques

L'entretien compréhensif est *un instrument souple aux mains du chercheur attiré par la richesse du matériau qu'il découvre* (Kaufmann 2011a, 17). Favorisant l'expression sur ces propres pratiques et représentations, ce support d'exploration, mettant en scène le chercheur avec des questions et le répondant dans un espace intime, permet de recueillir le discours des acteurs de notre recherche. *L'entretien sociologique y est pensé comme une conversation, un échange peu contraint, ouvert aux aléas et à toutes les formes possibles de ruptures de ton* (Cardon 1996, 1). Sous forme de discussion, l'entretien se déroule de la manière la plus naturelle possible comme une discussion entre pairs, laissant la place aux digressions, aux retours en arrière et aux précisions spontanées des répondants.

Nous avons choisi de mener des entretiens compréhensifs avec les enseignants documentalistes et les élèves afin de les interroger de manière semi-dirigée à l'aide d'un guide d'entretien volontairement ouvert (Annexe 6 Guide d'entretien pour les élèves /Annexe 7 Guide d'entretien pour les enseignants documentalistes). L'entretien semi-directif n'enferme pas le chercheur ni

---

<sup>127</sup> Il s'agit de l'éducation morale et civique (EMC), le parcours citoyen, l'enseignement d'exploration de la classe de Seconde : Informatique et création numérique, la réserve citoyenne de l'Éducation Nationale, l'Éducation artistique et culturelle (EAC), les EPI à partir de la rentrée 2016.

le répondant dans une grille de questions ; au contraire, il laisse la possibilité de rebondir suivant les réponses mais en s'adaptant à chaque entretien, à chaque personnalité et à chaque réplique. Nous nous sommes appuyée sur les recommandations méthodologiques concernant l'entretien compréhensif de Jean-Claude Kaufmann : *La grille des questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif*<sup>128</sup> afin de laisser une certaine liberté à l'acteur pour une expression illimitée. Il est possible de revenir sur les questions, de préciser ses réponses sans respecter de manière stricte, l'ordre des questions. Kaufmann parle aussi d'intimité *affective et conceptuelle de son interlocuteur*<sup>129</sup>. Avec notre méthodologie compréhensive, nous prenons le risque d'entrer dans l'intimité de l'individu avec toutes les conséquences qui en découlent, la proximité engendrant la confession mais également le risque d'empathie donc le manque d'objectivité.

### 6.2.2 Principes de déroulement

La mise en confiance et le contexte favorable de communication notamment pour un public sensible d'élèves pour lesquels il peut être difficile de s'exprimer spontanément sur soi-même et d'avoir une réflexivité critique sur ces activités semblent essentiels. Nous avons veillé à avoir un environnement propice à la confession dans une pièce favorisant la confiance sans autre contact avec autrui, ni adultes, ni élèves : souvent, une salle attenante au CDI a été choisie comme lieu de rencontre, tout en veillant à la mise en œuvre d'un enregistrement et au respect de notre organisation temporelle précise. Les entretiens nous ont offert un échange et une rencontre directe avec le sujet.

Nous avons remarqué des changements de rapport dans les entretiens suivant les élèves en fonction des âges et des pratiques. Les plus jeunes se sont prêtés volontiers à l'exercice mais le discours est resté superficiel contrairement aux plus âgés qui, lorsqu'ils ont voulu s'investir ont dévoilé un discours plus détaillé. Ces différences de discours semblent logiques dans la mesure où elles reflètent les capacités de retour sur soi propres à chaque âge.

Cependant, l'entretien compréhensif est une analyse riche qui tire parti de tout type de discours prenant en compte toutes ses dimensions, confidences, conceptualisation, représentations et pratiques.

---

<sup>128</sup> Op. Cit., p. 43.

<sup>129</sup> Ibid., p. 51.



## 6.3 Protocole de traitements des données

### 6.3.1 Codage des hypothèses et des questions

Avant de présenter les questionnaires, nous voulons expliquer notre codage pour les hypothèses et les questions.

Tout d'abord, lors de la préparation des entretiens, nous avons réparti les questions en fonction des deux domaines définis au sein des hypothèses :

- le domaine 1 relatif à la culture de l'information codé D1
- le domaine 2 relatif aux pratiques prescrites et informelles codé D2.

Les hypothèses sont ainsi regroupées par leur domaine d'hypothèses et sont au nombre de neuf réparties de H1D1 à H4D1 puis de H1D2 à H5D2. Afin de mettre en relation questions et hypothèses, nous avons numéroté les questions en fonction du domaine de l'hypothèse concerné ce qui donne des questions numérotées comme suit QxHxDx. Plusieurs questions concernent la même hypothèse et une même question peut concerner deux hypothèses distinctes.

Domaine des hypothèses	Dx
Hypothèses	HxDx
Questions	QxHxDx

*Figure 14 Codage des hypothèses et des questions*

### 6.3.2 Codage des établissements scolaires, des élèves, des enseignants documentalistes

Afin de garantir l'anonymat des personnes interrogées et une homogénéité dans le traitement des données, nous avons appliqué un système de codage identique à celui des hypothèses et des entretiens aux établissements scolaires, aux enseignants documentalistes, aux élèves et aux entretiens.

Nous avons codé chaque établissement avec un numéro de ES1 à ES8, respectant alors l'ordre chronologique de déroulement des entretiens sur la période de janvier 2017 à juin 2017. Chaque élève a été catégorisé selon son établissement scolaire et différencié par un chiffre ELxESx, l'élève ayant passé l'entretien en premier dans l'établissement a été codé EL1 ainsi de suite

jusqu'au dernier. Cela permet de visualiser de manière globale le nombre d'élèves par établissement et de pouvoir comparer les similitudes et les divergences par établissement.

Les entretiens avec les enseignants documentalistes ont fait l'objet du même type de codage à savoir DocxESx. En général, on retrouve un seul enseignant documentaliste par établissement scolaire ce qui donne un codage assez simple à savoir Doc1ES1.

Afin d'organiser les fichiers sonores et les retranscriptions réalisées en fichier de traitement de texte, tous les fichiers ont été renommés et réorganisés par dossier en fonction de leur codage compte-tenu du corpus collecté relativement conséquent. Chaque entretien a fait l'objet d'un codage en vue d'une anonymisation. Le codage obtenu, relatif à l'établissement et à la personne interrogée, élève ou enseignant documentaliste, permet d'organiser les données émanant des entretiens, au total 81 entretiens d'élèves et dix entretiens avec les enseignants documentalistes. Cela nous permet également de retrouver facilement enregistrement sonore, retranscription et fiche de renseignement complétée par chaque élève et par chaque enseignant documentaliste.

Établissements scolaires	ESx ES1 à ES8
Élèves	ESxEIx
Enseignants documentalistes	ESxDocx

*Figure 15 Codage des établissements scolaires, des élèves et des enseignants documentalistes*

### 6.3.3 Enregistrement

Chaque entretien a été enregistré pour garantir une analyse des données pertinentes et optimiser notre analyse de discours. Cet enregistrement sonore effectué avec un dictaphone a été réalisé uniquement à notre intention et n'a pas fait l'objet d'une diffusion. Cela nous a été utile pour travailler sur les *verbatim* grâce au texte dérivé du discours et pour archiver le contenu des entretiens en vue de constituer une preuve scientifique. Ceci est un point précisé aux élèves et aux enseignants pour respecter l'anonymat des répondants.

Ces fichiers sonores contenant la retranscription du discours constituent le point de départ de notre analyse. Ils ont eux aussi fait l'objet d'un codage précis en adéquation avec le système présenté au préalable. Avant de démarrer le dictaphone, nous avons expliqué et précisé les conditions d'entretien afin de rassurer les interviewés. Au début, intimidés par le fait d'être

enregistrés et de participer à une étude scientifique, les élèves et enseignants documentalistes ont rapidement oublié les conditions originales de notre rencontre pour se laisser porter par les questions.

### 6.3.4 Transcription

Nous avons décidé de procéder à une retranscription fidèle de chaque entretien afin de travailler un discours fixé et facilement interprétable. Effectué avec Otranscribe<sup>130</sup> une application libre en ligne pour *faciliter la transcription d'enregistrements audio et vidéo* avec une interface unique d'écoute et de retranscription, chaque fichier sonore a nécessité un temps triplé pour une mise en mot écrite correcte.

Nous avons traité les fichiers audios dans une temporalité rapprochée pour ne pas oublier le contexte des entretiens et la spécificité de chaque individu interrogé. Notre travail de retranscription long et fastidieux s'est déroulé de mars 2017 à octobre 2017.

Nous avons respecté les règles principales de retranscription à savoir rester *fidèle* au discours, *ne pas trahir les propos* et *ne pas commettre de contre-sens* (Rioufreyt 2016, 3). Il s'agit de rester dans la neutralité et de rapporter le discours tel qu'on l'entend sans analyse ni interprétation. Thibaut Rioufreyt parle de transcription *respectueuse pour l'interviewé*, l'objectif étant de comprendre ce qu'a voulu dire l'interviewé, sans passer à côté des nuances<sup>131</sup>. Nous avons porté attention à la nécessité d'anonymat en enlevant toute citation de classe, de nom d'établissement scolaire et de nom de personnes. Nous avons rencontré des difficultés de compréhension, les entretiens d'élèves étant plus difficiles à comprendre et à mettre en forme en raison de la spontanéité et du naturel de leur réponses, des hésitations, du changement de ton et de volume et des reformulations présentes.

Des questionnements éthiques se sont posés lors du traitement du discours : la forme du discours nous a semblé parfois en décalage avec une mise en forme écrite et figée. Devions-nous corriger les fautes de français, l'orthographe, la syntaxe et la conjugaison ? Fallait-il rétablir la ponctuation plus ou moins implicite ? Devions-nous retranscrire les nombreuses onomatopées présentes ? Avions-nous bien compris le sens implicite des silences, des onomatopées, des hésitations ?

---

<sup>130</sup> <http://otranscribe.com/>

<sup>131</sup> Ibid.

Nous avons fait le choix de traiter les entretiens de façon à favoriser la relecture, l'entendement et l'analyse : nous avons procédé à la correction des principales erreurs altérant la bonne compréhension, précisé une ponctuation minimale et intercalé les onomatopées faisant la preuve d'une réflexion et d'un raisonnement propres à l'interviewé. Nous avons essayé de retranscrire le non-verbal, à savoir les silences, les émotions et les hésitations. Nous avons laissé le langage familier et non-formel, à savoir les fautes de négation par exemple. Les retranscriptions ayant été réalisées dans une temporalité courte, nous avons fait appel à notre mémoire pour avoir le souvenir exact du contexte de l'entretien.

Ce travail chronophage nous a été, cependant, indispensable pour une exploitation des données efficace. Cette relecture fine des entretiens pour la retranscription, juste après les entretiens, nous a permis de nous imprégner de chacun des échanges en vue de notre analyse globalisante à venir.

Nous avons regroupé l'ensemble des transcriptions, classées par établissements, dans un volume deux.

## **6.4 Les entretiens des enseignants documentalistes**

### **6.4.1 Contextualisation**

#### ***6.4.1.1 Précision sur les sujets-enseignants***

Parmi nos huit terrains d'observation, nous avons rencontré dix enseignants documentalistes. Les entretiens se sont tous déroulés en présentiel au CDI souvent dans un contexte quotidien d'ouverture avec des élèves sauf pour deux entretiens téléphoniques correspondant aux deux enseignants documentalistes des établissements partenaires de nos terrains d'observation de départ (ES1DOC2 et ES7DOC2).

De plus, pour le cas de l'ES7, nous avons considéré une seule personne puisque les deux enseignants documentalistes ont émis le souhait de répondre à nos questions d'une seule voix, étant très complices dans leur travail.

Nous nous sommes présentée en tant que chercheur, doctorante et afin de faciliter notre approche, nous avons également précisé que nous étions enseignante documentaliste. Notre situation professionnelle nous a offert une proximité en tant que collègue avec les enseignants documentalistes dans une ambiance de confiance et de demande d'expertise, étant considérée comme spécialiste dans les pédagogies sur les RSN.

***6.4.1.2 Tableau synthétique des caractéristiques sociales et professionnelles des enseignants documentalistes interrogés***

Ci-dessous, nous avons regroupé dans le tableau les caractéristiques données sur la fiche d'identité par tous les enseignants documentalistes interrogés. Nous voulions aussi comparer les profils des sujets-enseignants.

Tout d'abord, il nous faut préciser que tous les sujets sont des femmes et sont titulaires de l'Éducation Nationale, dans le privé ou dans le public et dans l'enseignement agricole privé.

Ensuite, nous notons que les études suivies et l'expérience professionnelle sont différentes suivant les dix enseignants documentalistes ; elles possèdent des parcours variés. L'investissement des RSN n'est pas le même pour tous les individus rencontrés et diffère entre besoins personnels et professionnels.

En revanche, nous avons remarqué que chaque professeur documentaliste avait un statut de praticien engagé dans l'établissement et posait un regard réflexif sur son métier soit par le biais de reprises d'études, soit par des missions particulières dans l'établissement ou au Rectorat soit par la formation de futurs professionnels.

Enseignant Documentaliste	Age	Ancienneté dans le métier	Études suivies	Responsabilités et missions particulières	Rapport aux RSN
ES1DOC1	41 ans	Capes obtenu en 2010	DAE et Doctorat en Sciences du langage	Chargée de mission à la DANE Membre du CVC et au CESC Relais pour l'établissement pour l'égalité filles-garçons Membre suppléante au CA	Veille professionnelle sur Twitter Utilisatrice d'Instagram et Pinterest
ES1DOC2	36 ans	11 ans 3 ans en tant que Technicienne des Établissements agricoles option Documentation	Licence administration publique Maîtrise Histoire	Référente numérique Correspondante sécurité routière Établissement BYOD depuis fin 2017 Établissement équipé en WIFI et en IPAD	Comptes Facebook personnel et professionnel délaissés Compte Twitter pour la Twictée
ES2DOC	45 ans	16 ans	Licence Droit Public et Sociologie En train de valider une Master 2 Éducation aux médias	Référente Éducation au Développement Durable Référente Culture Référente DAREIC	Veille professionnelle sur Twitter
ES3DOC	30 ans	4 ans	Master 2 Lettres Modernes	Référente médias du collège	Veille personnelle sur Facebook et de Babélio
ES4DOC	25 ans	3 ans	Licence LLCE Espagnol Master MEEF Documentation	Responsable de la gestion du site Internet et du compte Twitter du lycée	Veille professionnelle sur Twitter et personnelle sur Facebook

ES5DOC	46 ans	14 ans	DEA Lettres Modernes	Référente TPE Chargée de mission partenariat Franc-Bourgeois (établissement privé)	Veille professionnelle sur Twitter
ES6DOC	43 ans	16 ans		Chargée de mission de formation au Rectorat Déchargé d'un mi-temps	Compte personnel très actif sur Twitter
ES7DOC1	47 ans / 60 ans	5 ans environ Professeur de discipline en reconversion	Études de langues Études scientifiques	Référentes culturelles Membres du conseil pédagogique	Aucune utilisation personnelle des RSN
ES7DOC2	44 ans		Master professionnel Gestion de l'information et de la connaissance (Congé de formation en 2011)		Utilisation personnelle de Facebook
ES8DOC	42 ans	19 ans	Maitrise de Lettres Modernes	Référent Média Membre CA Membre CESC Tutrice de stagiaires Documentation	Facebook Instagram Babélio

*Figure 16 Caractéristiques sociales et professionnelles des enseignants documentalistes interrogés*

### 6.4.2 Composition des entretiens

Au préalable des entretiens, nous avons demandé à chaque enseignant documentaliste de remplir une fiche de renseignements précisant son parcours, ses responsabilités et les projets importants dans l'établissement ainsi que son rapport personnel et professionnel aux RSN. Ces informations nous ont apporté une contextualisation et une indication quant à l'implication de l'enseignant documentaliste dans ses missions. Ces indications ont servi à établir le tableau récapitulatif précédent.

Nous avons, ensuite pensé les entretiens comme une explication de la théorie vers la pratique, du général vers le particulier en vue d'expliquer les actions sur les RSN dans l'établissement scolaire, dans le cadre d'une séance pédagogique. Les entretiens avec les professeurs documentalistes comportent dix-sept questions et sont organisés en trois thèmes de la conceptualisation vers la pratique pédagogique portant sur leurs caractéristiques générales, personnelles et professionnelles, leur positionnement concernant la culture de l'information et l'EMI et leurs attentes pédagogiques dans le cadre de la séance pédagogique observée. Ils ont été pensés pour durer une heure environ, dans le but de laisser une possibilité d'ouverture et d'offrir une parole libérée. Nous sommes, donc restée, très souple sur la durée, la méthodologie et les questions. Notre méthodologie compréhensive nous a permis d'accepter des retours en arrière ou des précisions concernant un point particulier, l'ordre des questions étant quelque peu modifiable et en aucun cas figé malgré une construction qui nous semblait logique. Nous estimons qu'en prenant le temps et en laissant la liberté de répondre ou non et dans n'importe quel ordre, la parole pourrait révéler des représentations plus précises et des pratiques pertinentes dans le cadre de notre travail.

Revenons en détail sur le déroulé des questions des entretiens. Tout d'abord, il nous semblait important de revenir sur les conceptions théoriques des enseignants concernant la culture de l'information et l'éducation à l'information pour relier représentations et pratiques pédagogiques avec les RSN. Le choix de commencer par une question qui peut paraître complexe est calculé et pose la CI comme un concept de référence pour les enseignants documentalistes. Nous voulions qu'ils s'y positionnent en tant que professionnels de l'information et de la communication et nous expliquent le lien existant ou non avec le sujet des RSN dans un contexte de transmission d'un savoir scolaire. Nous souhaitons que les enseignants documentalistes questionnent la place des RSN à trois niveaux à l'école, au CDI et au sein de la pédagogie dans leur réalité professionnelle, en termes d'outil de communication



utile ou non à l'établissement, d'objet d'apprentissage et d'outil d'apprentissage. Les trois mots-clés ont permis, en résonance avec ceux demandés aux élèves, de poser les représentations des enseignants liées aux RSN. Enfin, nous avons l'intention qu'ils réfléchissent aux raisons d'intégrer les RSN à l'école et aux notions à transmettre qui en découlent.

Dans un deuxième temps, il était question également de réfléchir à la place entre les pratiques informelles dans la sphère scolaire et au statut des pratiques prescrites par rapport aux pratiques informelles. Les RSN posent question à la communauté professionnelle des enseignants documentalistes, nous l'avons vu dans la partie théorique de ce mémoire et nous avons dans l'idée de faire émerger les enjeux éducatifs ainsi que les blocages empêchant une mise en œuvre pédagogique pertinente aux yeux des enseignants documentalistes. Nous avons également interrogé l'articulation entre apprentissage et pratiques informelles. En fonction du point de vue des enseignants, faut-il prendre en compte les pratiques informelles, les intégrer pour adapter une pédagogie documentaire en questionnement ? Modifier les pratiques informelles, les accompagner, les ignorer et comment les considérer ? Toutes ces questions ont trouvé des réponses multiples dans les entretiens avec les enseignants documentalistes.

Avec la question 14, nous nous sommes arrêtée sur un sujet central des missions des enseignants documentalistes, l'EMI et nous avons voulu connaître l'avis des enseignants sur sa définition institutionnelle. En effet, les objectifs donnés par le Ministère de l'Éducation Nationale positionnent la citoyenneté et les pratiques d'information au cœur de l'EMI. Comment les enseignants documentalistes abordent l'EMI et quels objectifs retiennent-ils ? Nous avons recueilli leur ressenti en tant que professionnel.

Ensuite, nous voulions savoir comment ils envisageaient une potentielle mise en œuvre pédagogique autour des RSN. Nous attendions un état des lieux des projets mettant en jeu un RSN de n'importe quelle manière, qu'il s'agisse de projets directement liés à la documentation ou non. Nous nous sommes ensuite attachée à interroger les professeurs documentalistes sur les tenants et les aboutissants de la séquence pédagogique sur les RSN. Nous avons demandé aux enseignants documentalistes d'explicitier de manière précise les origines du projet dans le but de comprendre les raisons de sa mise en œuvre, d'énoncer les objectifs fixés en termes d'apprentissage, le contexte et le déroulement du projet principal concernant les RSN. Les notions abordées nous paraissaient aussi essentielles à poser pour souligner l'intérêt pédagogique dans une pédagogie documentaire. Il a été question enfin d'en détailler le bilan et les difficultés rencontrées de façon à évaluer le projet.

### **6.4.3 Les entretiens des élèves**

#### ***6.4.3.1 Contextualisation***

Les entretiens menés avec les élèves nous ont permis de rencontrer 81 élèves répartis de manière uniforme sur les huit terrains d'observation. Au préalable, même si les professeurs documentalistes l'avaient déjà précisé aux élèves, nous nous sommes présentée en tant qu'étudiante faisant une recherche sur les RSN. Le fait d'être nous-même enseignante documentaliste allait nous desservir dans le recueil d'une parole libre des élèves.

Concernant le choix des élèves participant aux entretiens, nous n'avons pas été actrice de la sélection et nous avons laissé libre les enseignants documentalistes. Le choix a été fait parfois de manière aléatoire, en optant pour les volontaires, respectant tout de même un certain équilibre pour le genre ainsi que pour les profils des élèves. Parfois les enseignants ont sélectionné personnellement des élèves, suivant des critères qui nous ont échappé. Les contraintes d'autorisation parentale ont aussi réduit le nombre d'élèves voulant participer aux entretiens. Nous allons revenir en fin de mémoire de manière critique sur les conditions de sélection des élèves ayant répondu aux entretiens et aux conséquences sur l'orientation des *verbatim*.

Lors de la préparation des entretiens, nous avons pensé la répartition des élèves de manière homogène. Cependant, des questions organisationnelles ont bouleversé l'équilibre de départ pour certains établissements. Nous avons essayé de compenser dans certains établissements où les conditions étaient plus favorables.

ES1	11
ES2	9
ES3	7
ES4	4
ES5	7
ES6	12
ES7	10
ES8	21
Total du corpus	81 élèves

*Figure 17 Répartition des entretiens avec les élèves par établissement*

#### **6.4.3.2 Composition des entretiens des élèves**

Pour les élèves, nous avons mené des entretiens d'une durée de dix à trente minutes au maximum. Même si la durée peut sembler faible, les élèves dans leur discours vont souvent à l'essentiel dans leurs réponses aux questions. De plus, nous pensons qu'il est préférable de ne pas provoquer une surcharge cognitive aux élèves afin de recueillir un matériau riche et authentique. Il est difficile de leur demander de développer, d'aller dans le détail et d'argumenter leurs réponses. Les réponses sont souvent dans un premier temps, simples, positives ou négatives si la question s'y prête et il faut requestionner l'élève pour avoir une explication, les encourager pour faire émerger et s'exprimer des pratiques personnelles voire parfois intimes. Les questions ouvertes n'inspirent pas des réactions construites mais appellent souvent à des réponses verbales spontanées.

Nous précisons que quelques différences apparaissent suivant l'âge des élèves rencontrés notamment pour les questions exigeant une certaine réflexion. Nous n'avons pas considéré ces écarts comme significatifs pour nos résultats, pensant qu'il s'agit d'une simple différence de maturité. Au fur et à mesure des entretiens, nous avons ressenti une certaine confiance s'installer entre nous en tant que chercheur et l'élève, ce qui nous poussait quelquefois à revenir sur certaines questions qui étaient restées vides.

Pour commencer l'entretien, nous avons complété avec l'élève une fiche de renseignements pour donner un contexte à l'interview. Nous avons noté sa classe, son âge, ses loisirs, le métier qu'il envisageait ainsi qu'une note sur 10 concernant son utilisation des RSN. Cette introduction nous a permis de mettre en confiance les élèves et de démontrer que nos préoccupations étaient centrées sur eux et sur leurs pratiques d'information.

Ensuite, dans l'entretien, à travers quinze questions, nous avons étudié leurs pratiques d'information informelles et leurs représentations des RSN. En comprenant leur positionnement quant à ces outils numériques, nous avons voulu saisir ce qu'ils pensent d'un apprentissage sur les RSN en rapport avec leurs pratiques d'information sur ces mêmes RSN.

Dans une première partie, nous avons souhaité situer l'élève dans son utilisation des différents RSN même si les réponses constitueront uniquement le contexte d'usage. La note sur 10 demandée au tout début de l'entretien nous a aidée à les faire s'auto-évaluer quantitativement dans leurs pratiques. Nous les avons ensuite questionnés pour comprendre la place des RSN dans leur vie : quels équipements technologiques utilisaient-ils ? Quel RSN pour quel usage ? Quelle place dans la vie de l'élève ?

Cela nous a permis, par la suite, de sonder leur connaissance de la société de l'information : quelle place de l'information dans la société ? Comment s'informer ? Il nous semblait important de recueillir leur propre avis sur l'usage général qui en est fait. Nous voulions savoir quel rapport à l'outil l'élève entretenait et comment il se l'appropriait. Les RSN s'avèrent-ils faciles d'utilisation ou nécessitent-ils l'aide d'adultes, de pairs... ?

Nous avons travaillé sur la notion de représentation de la société de l'information avec des questions reprenant le concept même. Nous posons tout de suite que cette question est apparue floue pour l'ensemble des élèves, l'expression *société de l'information* étant inconnue de tous. Nous avons insisté sur l'environnement informationnel. Pour obtenir des réponses, nous avons souvent reformulé cette partie pour arriver vers une explicitation de l'expression. Dans la question 9, les mots-clés demandés ont participé à la construction d'une représentation que les élèves ont eu des difficultés à expliciter. Le principe des mots-clés apporte, facilement des données exploitables pour la suite de notre étude.

Par la suite, nous avons interrogé la relation envisagée, désirée et fantasmée entre les RSN et l'école. Nous avons voulu savoir s'il y avait un intérêt d'intégrer les RSN dans le domaine scolaire de leur point de vue et comment ils appréhendaient cet outil dans un cadre scolaire. Nous avons tenté d'en comprendre les raisons. Enfin, il était indispensable de connaître et de comprendre leurs attentes en termes d'accompagnement aux RSN. Comment sont reçues les sensibilisations ayant déjà eu lieu dans les établissements scolaires ?

Nous nous sommes intéressée ensuite à leur représentation et à leur ressenti quant à la séance pédagogique. Dans un premier temps, nous leur avons demandé une explication générale de la séance comme si nous ne la connaissions pas puis, nous voulions qu'ils dressent un bilan de leur apprentissage. Ces deux dernières questions ont été compliquées pour les élèves. Se positionner et donner une évaluation en rapport avec leur propre apprentissage est un travail

qu'ils n'ont pas l'habitude d'effectuer, nous avons reformulé avec des exemples pour faciliter leur expression. Lors de la dernière question qui évaluait l'impact du projet pédagogique sur les RSN sur les pratiques personnelles informelles, nous voulions connaître les transformations concrètes que les élèves allaient entreprendre sur leurs comptes.

## 6.5 L'observation de séances

En complément des entretiens compréhensifs, nous avons mis en œuvre l'observation des séances pédagogiques durant lesquelles les projets autour des RSN ont été menés, ceci afin de conserver une temporalité courte permettant pour les élèves de rester dans la logique du projet engagé et pour nous, chercheuse de pouvoir comparer discours et pratiques. L'observation dans le cadre d'un travail de recherche ne doit pas être considérée comme un travail passif mais au contraire *toute observation est une action, c'est, très exactement entre deux éléments : l'observateur et l'observé* (Moles 1995, 71). Envisagée comme une *interaction faible* (Sallaberry 2008, 71), le terrain devient alors une situation expérimentale dans le prolongement de notre méthodologie compréhensive offrant alors un témoignage (Moles 1995).

Notre logique empirique trouve du sens dans la juxtaposition de nos deux méthodologies sur le terrain. Cela nous a donné l'occasion de mieux comprendre les projets associant l'action et le discours des enseignants et des élèves. Voyant les publics en activité scolaire dans l'instant et saisissant des moments d'apprentissage individuels et collectifs, ces observations nous ont permis de recueillir des documents de travail de manière spontanée. Précédant souvent les entretiens, l'observation a été à la fois explicative, illustrative et réflexive.

Nous avons pu observer six séances pédagogiques sur les huit terrains d'observation que compte notre corpus en raison de problématiques temporelles. Il nous a été difficile de concilier entretiens et observations sur des délais courts en raison de nos contraintes de chercheurs, d'une part et de l'organisation des cours préalablement prévue, d'autre part. Pour toutes les observations, nous avons assisté à une séance pédagogique faisant partie d'une séquence pédagogique globale en l'ayant replacé dans son contexte.

Chaque observation est unique avec les variables engagées (classe, élèves, enseignant, projet ...) et a été analysée de manière croisée avec les entretiens. Sans attentes précises, elle laisse ouvert tout le champ des possibles. Tout le matériel récolté lors des observations a consolidé le corpus des entretiens compréhensifs et a fait l'objet d'une étude précise.

### 6.5.1 Traitement des observations

Nous avons pu observer six séances pédagogiques sur les huit terrains d'observation souvent en raison de contraintes temporelles et organisationnelles. Nous avons retracé dans le tableau ci-dessous ces six observations.

ES	Thématique de l'observation	Date de l'observation
ES1	Correction d'une Twictée en 6 <sup>e</sup>	31 janvier 2017
ES2	La rumeur et le harcèlement sur les RSN	02 février 2017
ES3	Identité numérique en 4e	09 février 2017
ES5	Publication sur Twitter d'une recherche documentaire sur une graine avec illustrations	25 avril 2017
ES6	Publication d'un Flash Tweet Edu en 3 <sup>e</sup>	02 mai 2017
ES8	Écriture d'article sur le Défi Babelio en 6 <sup>e</sup>	13 mai 2017

*Figure 18 Tableau Thématique des observations dans les ES*

Chaque observation s'est avérée très différente et nous a apporté un matériau complémentaire avec ses propres caractéristiques, mais pour chacune d'elles, nous avons procédé à son enregistrement malgré le contexte spécifique de la classe, avons pris des notes relatives au déroulement du cours et noté des commentaires émanant de notre interprétation sur l'instant. Nous avons choisi de ne présenter que le matériau récolté significatif pour notre recherche et de laisser de côté le brouillon, compte-tenu de la quantité de ces documents complémentaires.

Les types de documents sont très diversifiés :

- des observations sonores ou écrites
- des photographies d'écran
- des brouillons
- des documents administratifs, pédagogiques ou scolaires
- des photographies de projets pédagogiques en situation
- et quelques enregistrements de séances de cours.

Nous voulons préciser que les documents issus de ces observations ne sont pas tous de bonne qualité visuelle notamment les photographies prises sur le vif dans la classe avec notre propre téléphone portable et les enregistrements en raison du bruit parfois présent durant les cours.

Nous avons aussi enregistré les observations afin de conserver une trace et nous avons choisi de ne pas les retranscrire entièrement contrairement aux entretiens car les interventions des élèves prennent leurs sens non pas dans un dialogue mais dans un contexte classe avec des interactions complexes et variées. Nous en avons extrait quelques passages significatifs mais avons conservé surtout à l'esprit l'ambiance générale d'échange entre enseignants et élèves et la prégnance de la parole des élèves.

Nous avons recueilli tous les documents disponibles et à notre portée, des contenus pédagogiques aux réactions spontanées des élèves en passant par des traces du travail scolaire ou des textes officiels. Nous avons essayé de saisir les moments les plus pertinents des projets pédagogiques observés, avec notre œil de chercheur et la plus grande objectivité possible nous laissant seul juge. Pour notre recherche, il a été impossible d'appréhender toutes les circonstances pertinentes mais nous avons essayé de retenir les instants les plus probants, le travail ou les conversations significatives de certains élèves.

Nous remarquons que le matériau récolté le plus intéressant se situe dans un contexte informel en marge des explications de groupe et des consignes pédagogiques mais émanant d'une demande personnelle, d'une expérience personnelle ou d'échanges entre pairs.

### **6.5.2 Des documents pédagogiques émanant d'enseignants**

Au cours de nos observations, nous avons récupéré des documents pédagogiques transmis par les enseignants documentalistes. Nous présentons leurs caractéristiques en lien avec leur contexte de production, puis le contenu succinctement car nous nous appuyons dessus lors de la présentation des résultats.

- Fiche de présentation du projet ou Fiche pédagogique du projet

Souvent des documents de préparation en amont, à destination du chef d'établissement, des enseignants disciplinaires ou des parents, ces fiches-projet servent à formaliser le contexte pédagogique du projet, son inclusion ou non dans un dispositif interdisciplinaire en expliquant le déroulement de la séquence avec le détail des séances et les objectifs disciplinaires et documentaires.

- Document de travail pour les élèves

Ces documents de travail réalisés à destination des élèves précisent les consignes de travail, servent de documents-ressources et contiennent généralement des exercices scolaires à compléter dans le cadre du projet.

- Bilan écrit de projet

Nous avons également récolté des bilans écrits de certains projets donnés de manière spontanée ou envoyés par courrier électronique dans un second temps par certains enseignants documentalistes. Ces bilans qui ne nous étaient pas destinés en premier lieu ont souvent servi de conclusion au projet pour les enseignants documentalistes eux-mêmes et parfois le chef d'établissement.

Ces documents soulignaient le degré d'implication des élèves, si les objectifs d'apprentissage avaient été atteints ou non et pointaient la nécessité de modifier certains points afin de reconduire le projet.

### **6.5.3 Des documents scolaires émanant des élèves**

- Des fiches de travail complétées par des élèves

Ce sont des documents de travail à compléter individuellement et en autonomie durant les séances en classe, après un travail de réflexion en groupe avec le professeur. Ces fiches d'exercices, trace du travail scolaire, sont le reflet du processus d'apprentissage en classe. Ils nous ont été transmis a posteriori par l'enseignant documentaliste après avoir été corrigés et scannés.

- Des photos de documents et d'écran

Ce sont des traces du travail prises sur le vif, avec l'accord des élèves, durant la séance pédagogique pour percevoir l'élève en action. Ces photographies d'écran ou de cahier résultent d'un choix sur l'instant de notre part en fonction de nos observations pour faire émerger des tendances de pratiques dans le cadre d'un enseignement.

- Des enregistrements d'explicitation

Ce sont des courts enregistrements nommés entretiens d'explicitation qui servent à comprendre les actions des élèves sur le vif. Il est alors question d'argumentation, d'illustration ou d'explicitation de la part des élèves par rapport à une action bien précise qui nous a semblé pouvoir éclairer notre sujet de thèse. Pour chaque entretien d'explicitation, comme pour les entretiens individuels, nous en avons effectué une transcription dans le but de pouvoir travailler sur le discours des élèves.

- Des enregistrements de séances

Il s'agit d'un enregistrement global de la séance avec le groupe classe et les professeurs documentalistes ou les autres intervenants. Nous soulignons les inconvénients sonores que cela entraîne et précisons que seuls quelques passages significatifs ont été utilisés dans le cadre de



notre travail. Nous n'avons pas effectué de transcription de toutes les séances enregistrées mais avons reporté les passages pertinents pour notre recherche.

## 6.6 Vers une analyse discursive

### 6.6.1 L'analyse de discours

Nous avons fait le choix pour notre méthode qualitative de l'analyse discursive des entretiens et des documents complémentaires. La langue peut être considérée comme un système de communication, la parole utilisant ce système pour nous permettre de nous faire comprendre. Le discours est le résultat de notre parole et est un objet construit. L'analyse discursive veut considérer l'acte de production du discours dans une globalité systémique. Le discours, devenu preuve scientifique, fait alors l'objet d'une analyse textuelle poussée pour en démêler tous les sens cachés. Pratiquée de manière rigoureuse et systématique, elle produit alors des données scientifiques découlant de l'analyse de discours. C'est *une démarche scientifique visant à rendre compte de la production et de la circulation du sens* (Robert-Demontrond et Ringoot 2004, 16). *C'est une vraie démarche d'enquête où les éléments textuels peuvent être reconstruits comme autant de traces et d'indices laissés plus ou moins volontairement par celui qui a commis le discours*<sup>132</sup>.

Le discours reflète une action à forte conséquence et devient alors un terrain d'observation au même titre qu'une observation faisant aussi l'objet d'une analyse approfondie. Le texte émanant d'un sujet s'avère une trace d'un acte de communication volontaire exprimé de manière consciente ou non sur un objet ; il exprime plus qu'un point de vue concis et développe un véritable paradigme conceptuel.

*Les paroles ne font pas seulement que véhiculer des informations ou fournir une « représentation » d'un objet indépendant : elles sont aussi, dans leur énonciation même, plus ou moins performatives et doivent être analysées en tant qu'actes, événements, pratiques sociales à part entière* (Fallery et Rodhain 2007, 7). Le discours se transforme en reflet des pratiques, des intentions et des représentations de l'individu.

---

<sup>132</sup> *Ibid.*, p.23.

*Comprendre le texte devient ici identifier les intentions, et donc le réseau de causalité sous-jacent*<sup>133</sup>. L'analyse discursive a pour objet de retracer la causalité et de reconstruire le sens explicite ou implicite donné par le sujet.

### 6.6.2 Contexte de notre analyse discursive

Pour notre corpus, notre choix d'analyse de discours vient dans la continuité de notre approche compréhensive. Cette méthodologie qualitative vise à procéder à une analyse du discours oral des entretiens compréhensifs des élèves et des enseignants, s'appuyant sur les transcriptions effectuées à partir des enregistrements. Il s'agit d'une entrée privilégiée pour être au plus proche des sujets étudiés afin de comprendre les mots et, à travers les mots, les actes. Nous l'appréhendons comme un exercice difficile mais efficace pour une démarche de recherche scientifique comme la nôtre : *une démarche qualitative n'a de sens que si elle montre et analyse les intentions, les discours et les actions et interactions des acteurs, de leur point de vue et du point de vue du chercheur* (Dumez 2016, 13). Nous nous sommes inspirée de l'analyse de contenu de Laurence Bardin qui a construit un ensemble d'outils méthodologiques pour dépasser le premier stade interprétatif de l'analyse de texte en croisant divers marqueurs significatifs (Bardin 2013).

### 6.6.3 Quels marqueurs d'analyse ?

Pour commencer notre analyse à la suite de la retranscription, nous avons regroupé les réponses par questions et par hypothèses dans le but de visualiser de manière globale tous les *verbatim* d'une même question et d'extraire les similitudes ou les contradictions.

Nous avons travaillé sur :

- le vocabulaire utilisé
- les champs lexicaux,
- l'énonciation
- les similitudes, les répétitions et les oppositions entre les réponses aux questions
- l'orientation des mots du texte (dépréciatifs ou appréciatifs)

Les absences de réponse notamment de manière récurrente pour une question nous ont aussi paru significatives. Nous l'avons souligné lors de notre explication détaillée des entretiens :

---

<sup>133</sup> *Ibid.*, p. 6.

certaines questions ont dû faire l'objet d'une reformulation systématique pour tous les élèves pour faire émerger difficilement quelques éléments relatifs à la question.

Nous retenons la grille de lecture<sup>134</sup> proposé par Amélie Seignour (Seignour 2011) pour son analyse des discours politiques qui énonce quatre axes d'études pour les textes :

- Les marqueurs de l'énonciation,
- Les indices référentiels,
- Les indices organisationnels,
- L'organisation globale du texte.
- 

---

GRILLE DE LECTURE

---

1. Les indices énonciatifs
  - 1.1. Les déictiques:
    - les pronoms personnels
    - les indicateurs spatiotemporels et temps des verbes
  - 1.2. Les verbes (statifs, factifs, déclaratifs, performatifs)
  - 1.3. Les modalisateurs:
    - les adverbes
    - les conditionnels
    - les termes subjectifs (affectifs et/ou évaluatifs)
2. Les indices référentiels
  - 2.1. l'analyse des champs sémantiques
  - 2.2. la nature des arguments
3. Les indices organisationnels
  - 3.1. les connecteurs
  - 3.2. la progression thématique
4. Le fonctionnement global du texte
  - 4.1. l'identification des thèses en présence
  - 4.2. l'analyse des présupposés
  - 4.3. le système de l'énonciation

*Figure 19 Grille de lecture Analyse de discours*

Toutes les composantes du discours du fonds et de la forme sont prises en compte. D'un côté, la forme générale du texte et des idées présentes (indices référentiels, indices organisationnels et fonctionnement global du texte) servent à examiner le contenu ; de l'autre, les indices langagiers énonciatifs contribuent à entrer dans le positionnement du sujet.

---

<sup>134</sup> Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours, Proposition of a textual analysis method. The exemple of a public corporation CEO's speech. *Revue française de gestion*, (211), 29-45

#### 6.6.4 Compléter avec un logiciel d'analyse de données textuelles

Pour compléter notre approche du discours, nous avons décidé d'utiliser un logiciel d'analyse de données textuelles, le logiciel venant en appui pour nous fournir un travail systématique sur le vocabulaire et l'agencement des discours. L'analyse chiffrée du logiciel affirme ou infirme nos affirmations, ou complète notre argumentation grâce à un examen détaillé du corpus. Nous voulons privilégier une analyse de discours personnelle en travaillant sur le croisement des deux méthodes.

Nous avons hésité entre plusieurs logiciels en raison du nombre conséquent de possibilités en termes d'analyse de données textuelles et nous nous sommes orientée vers une analyse sémantique linguistique *pour décrire comment on en parle* avec le logiciel Tropes (Fallery et Rodhain 2007, 10). L'approche linguistique porte *sur la catégorisation et l'agencement syntaxique : Qui dit quoi ? d'une part mais aussi la correspondance sémantique et la modalité pragmatique comment avec quels effets*<sup>135</sup>?

Le logiciel Tropes s'attache au sens des mots et ne s'arrête pas aux occurrences, regroupant des termes appartenant au même champ lexical : *Alors que les logiciels de lexicométrie ont pour unité de base le mot, Tropes travaille à partir d'unités de sens, c'est-à-dire à partir de notions qu'il regroupe dans des champs sémantiques appelés « univers de référence », et à partir de catégories grammaticales de mots, appelées « méta catégories »* (Seignour 2011, 37). Une analyse linguistique considère le discours comme un acte d'énonciation. Elle étudie la modalité donnée par le locuteur, comme un jugement d'implication personnel implicite. *C'est ici la modalisation qui constitue la racine du lien entre langage et réalité. Modéliser un discours, c'est en modifier la valeur, de façon linguistique ou non [...] La modalisation caractérise l'insertion du discours dans des contextes sociaux, elle traduit donc l'activité cognitive*<sup>136</sup>.

##### 6.6.4.1 Tropes : deux fonctionnalités utilisées

Ce logiciel d'analyse sémantique présente des fonctionnalités diverses et nombreuses que nous n'avons pas exploitées dans leur totalité (Annexe 8 Tropes). Par un repérage de mots et en s'appuyant sur les verbes et les substantifs utilisés, Tropes examine le texte en étudiant les styles et dégage les univers de référence et les catégories de mots les plus fréquents. La nature des mots et leur répartition dans le texte entier sont étudiées à partir de dictionnaire sémantique de

---

<sup>135</sup> Ibid.

<sup>136</sup> Fallery et Rodhain, Op. Cit., p.6.

référence intégré dans le logiciel ce qui permet des études détaillées du sens du texte à travers des analyses lexicales.

Nous exposons, ci-après les deux fonctionnalités principalement exploitées pour nos résultats de recherche à savoir les groupes sémantiques *via* le scénario et le graphe étoilé. Grâce à ces deux outils, nous avons voulu appuyer les tendances dégagées par les *verbatim* des sujets par l'analyse logicielle.

#### **6.6.4.2 Le scénario**

Le scénario est un outil qui rassemble des ontologies afin de représenter des contenus sémantiques. Nous avons travaillé sur le repérage de termes :

- dans le groupe sémantique *Communication et médias* relatif aux RSN, à la culture de l'information et aux pratiques d'information,
- dans les groupes sémantiques *Caractéristiques* ainsi que *Comportements et sentiments* pour les représentations des RSN et des pratiques prescrites et informelles de nos deux publics-cibles,
- dans le groupe sémantique *Personnes et groupes sociaux* pour les relations sur les RSN.

#### **6.6.4.3 Le graphe étoilé**

*Le graphe étoilé affiche les relations entre classe d'équivalents, ou entre une catégorie de mots et des classes d'équivalents*<sup>137</sup>. Il nous permet d'analyser les rapports entre les contenus sémantiques organisé par le scénario. Il indique par la position des classes par rapport à la classe centrale, les types de relations, en amont ou en aval et la quantité de relations entre les classes d'équivalents.

---

<sup>137</sup> <https://www.tropes.fr/ManuelDeTropesVF800a.pdf>

## **6.7 Un échantillon d'établissements à fortes contraintes**

### **6.7.1 Choix de contexte des terrains scolaires**

Notre méthode empirique a nécessité de mener notre recherche sur des cas concrets déjà existants ce qui explique que notre échantillon d'établissement se soit construit dans un cadre à fortes contraintes en fonction de critères précis et immuables, complexes à repérer.

Notre terrain d'étude se situe dans les établissements scolaires et précisément durant des séances pédagogiques se déroulant avec un enseignant documentaliste et une classe. Le lieu ne constitue pas une barrière et peut être le CDI, la salle informatique ou la salle de classe. La thématique, les RSN, est la seule restriction pour nos terrains d'observation. Ces exigences nous ont conduit sur des terrains d'étude subjectivés en fonction des contextes engagés et qui constituent, malgré tout, un échantillonnage diversifié. Cependant, nous nuancions notre propos car les choix qui se sont offerts à nous ont été relatifs : le taux de réponse est resté faible au regard de la diffusion effective et souvent la réalité institutionnelle relative aux établissements a bloqué les participants-enseignants potentiels. Il en résulte une étude singulière qui analyse les pratiques propres à chaque enseignant documentaliste dans un établissement scolaire en fonction des pratiques d'information d'élèves.

### **6.7.2 Recherche des terrains d'étude**

Nous retraçons, ci-dessous, notre cheminement de recherche des établissements scolaires devenus terrain d'étude.

La contrainte unique et primordiale nous a poussée à trouver des contextes scolaires mettant en jeu des projets pédagogiques portés par le professeur documentaliste et proposant un usage pédagogique des RSN. L'objectif de formation aux RSN devait être central pour répondre à nos préoccupations, la culture de l'information et l'interaction avec notre objet d'étude, les RSN. Le professeur documentaliste est au centre de notre dispositif de recherche en tant que référent en termes de culture de l'information et d'EMI. Nous voulions observer la mise en œuvre d'une pédagogie documentaire autour d'un projet sur les RSN. La mention dans le projet d'établissement ou dans la politique documentaire d'une préoccupation de cet ordre-là a été un choix décisif concernant notre sélection d'établissements afin qu'il y ait une continuité dans les apprentissages. Le second public de notre terrain d'étude est les élèves. Au début de notre recherche, nous voulions nous focaliser sur une seule classe, la classe de seconde étant donné qu'il s'agit d'une classe charnière dans le choix d'orientation, sans examen et dans laquelle les

élèves ont un âge qui correspond à une utilisation des RSN légale, contrairement à une classe de sixième par exemple. À la suite d'un manque de terrains d'observation, nous avons donc éliminé cette contrainte d'âge, prenant en compte potentiellement tous les élèves du second degré de la sixième à la terminale.

Notre démarche de recherche d'établissements-terrains d'étude a été remise en question plusieurs fois. Nous avons commencé notre recherche par des messages sur des listes de discussion destinées aux professeurs documentalistes. Nous pensons aujourd'hui que notre demande était trop précise et exigeante ce qui nous a valu un non-retour. Nous avons remis en question notre demande en élargissant nos terrains d'étude.

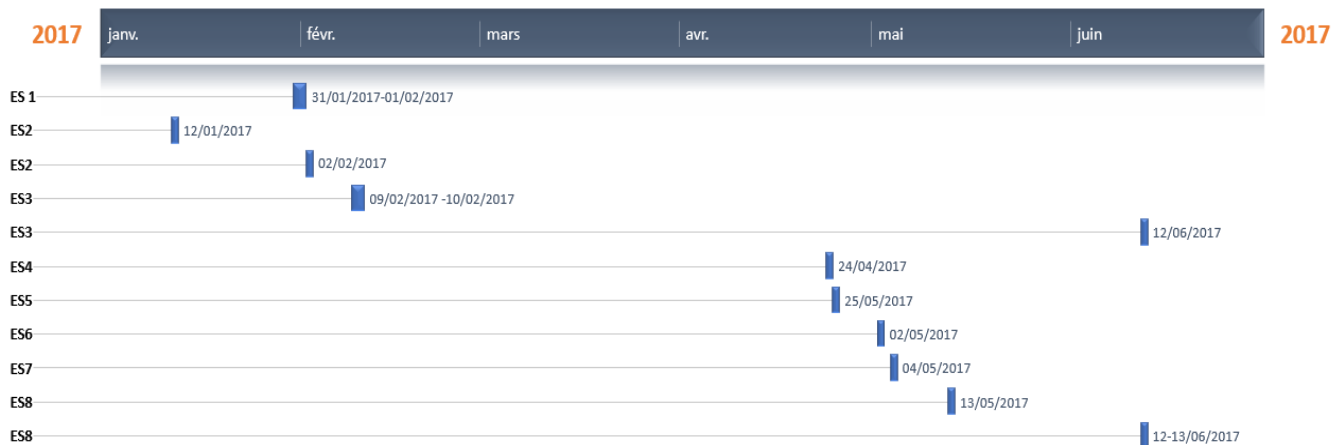
Les différentes communications effectuées dans le cadre de notre travail de thèse, notamment la proposition d'un poster, nous ont été très utiles pour entrer en contact avec des équipes pédagogiques travaillant sur le sujet. La communication informelle sur des forums ou sur des RSN nous a permis de prendre contact avec des groupes de travail sur le sujet et de mener à bien nos recherches. Une liste de discussion professionnelle [cddidoc.fr](https://cddidoc.fr)<sup>138</sup> sur laquelle nous avons lancé à deux reprises un appel à participation nous a été de même fort profitable.

Ce travail effectué de septembre 2016 à janvier 2017 a été très chronophage en termes de communication. Au terme de quatre mois d'échanges de mails et de coups de téléphone avec les professeurs documentalistes, nous avons sélectionné huit établissements scolaires et obtenu les autorisations des chefs d'établissements. Nous voulons souligner les difficultés rencontrées pour trouver les terrains d'observations, en raison, soit de la frilosité des enseignants pour devenir terrains d'étude, avec la peur d'un jugement ou d'une évaluation, soit des problèmes administratifs à savoir l'obtention des autorisations de la part des chefs d'établissements ou des parents (Annexe 9 Lettre-type envoyée aux chefs d'établissements en vue des entretiens).

La temporalité a également été un obstacle pour nos observations. Nous avons pu planifier les entretiens et les observations sur une période s'étendant de janvier à juin 2017.

---

<sup>138</sup> <https://groupes.renater.fr/sympa/info/cddidoc-fr>



*Figure 20 Frise chronologique retraçant le déroulement des entretiens et des observations dans les établissements scolaires*

Codage de l'établissement	Date d'entretien et d'observation
ES1	31 janvier 2017 01 février 2017
ES2	12 janvier 2017 02 février 2017
ES3	09 et 10 février 2017 12 juin 2017
ES4	24 avril 2017
ES5	25 avril 2017
ES6	02 mai 2017
ES7	04 mai 2017
ES8	13 mai 2017 12 juin 2017

*Figure 21 Planning des entretiens et des observations*

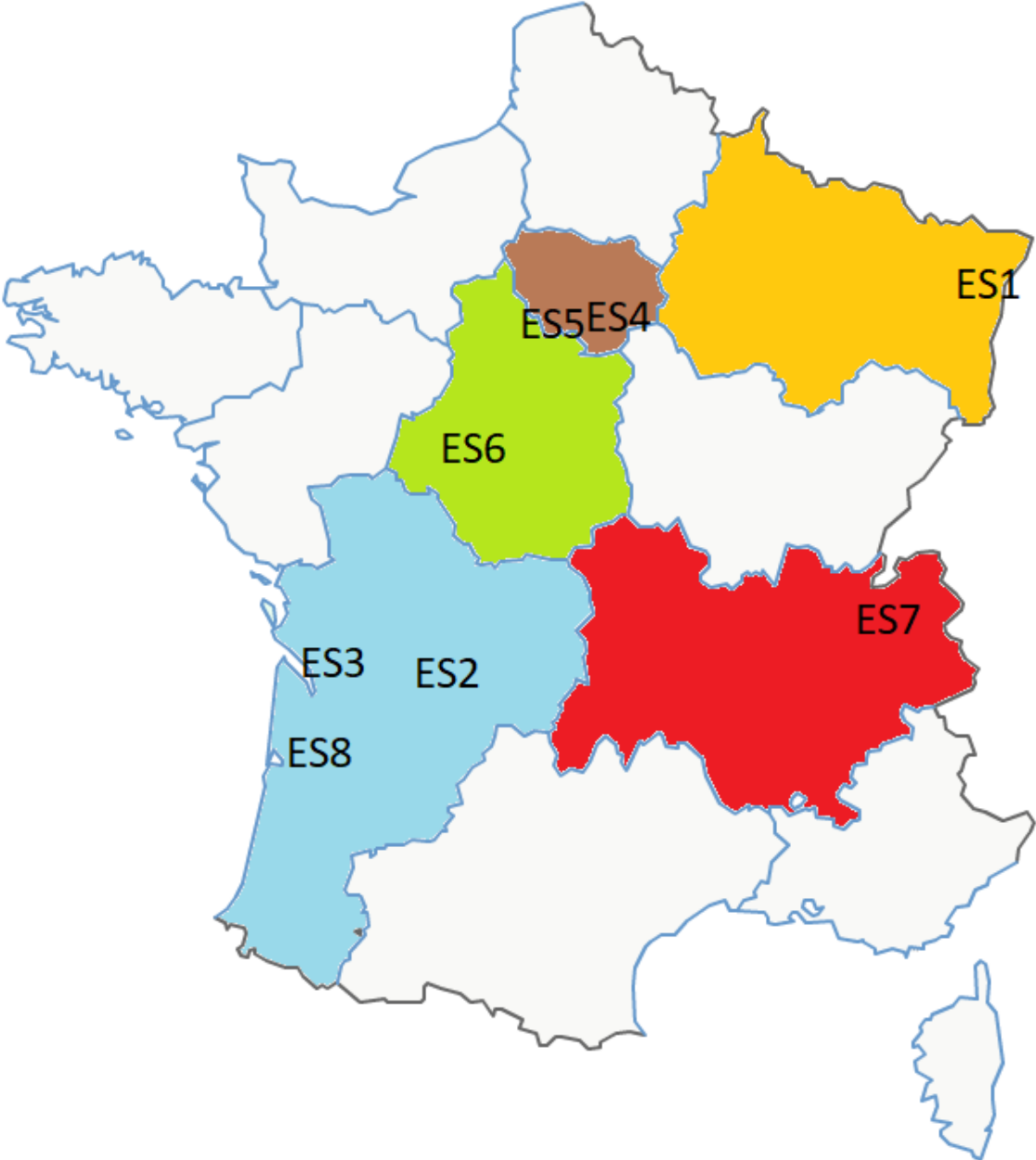
La zone géographique choisie s'avère très large et s'étend sur le territoire français dans sa globalité en raison des contraintes citées précédemment. Les principales difficultés ont été rencontrées au niveau de l'organisation temporelle des observations et des entretiens car nous



avons fait le choix du présentiel même si les contraintes d'observation ont été difficiles à dépasser.

### **6.7.3 Localisation et caractéristiques globales des terrains d'observation**

Dans les deux figures ci-après, premièrement, nous situons géographiquement les établissements scolaires puis nous synthétisons les caractéristiques globales de nos huit terrains d'étude.



*Figure 22 Répartition des terrains d'observation sur le territoire national*

CHAPITRE 2 THÉORIE, PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

	Type d'établissement	Zone rurale semi urbaine urbaine	Situation géographique	Niveau des élèves	Projet	Nombre d'entretien avec les élèves	Documentalistes rencontrés	Observation de séance
ES1	Collège	Zone urbaine	Alsace	6e	Twictée entre deux classes de 6e	11	2 Documentalistes concernées par le projet dans 2 établissements différents	OUI Photos
ES2	Collège	Zone semi-urbaine	Nouvelle-Aquitaine	4e-5e	Sensibilisation sur l'estime de soi et l'identité numérique (5e), la rumeur et le harcèlement (4e)	9	1	OUI Deux séances
ES3	Collège	Zone semi-urbaine	Nouvelle-Aquitaine	5e	Identité et présence numérique	7	1	OUI
ES4	Lycée	Zone urbaine	Île de France	2de	Réseaux sociaux et identité numérique	4	1	NON Documents de travail des élèves
ES5	Lycée agricole	Zone urbaine	Île de France	3e DPA	Création d'une grainothèque et communication sur Twitter	7	1	OUI
ES6	Collège	Zone rurale	Centre-Val de Loire	3e	Flash Tweet Edu	12	1	OUI
ES7	Lycée hôtelier	Zone urbaine	Auvergne-Rhône-Alpes	2de	Rencontre littéraire et échange avec une autre classe autour d'un roman	10	2 documentalistes en poste dans l'établissement + 1 documentaliste concernée par le projet	NON Observation sur twitter du projet
ES8	Collège	Zone urbaine	Nouvelle-Aquitaine	6e-3e	Défi <u>Babélio</u>	13 + 8 = 21 Deux classes différentes sur le même projet	1	OUI
						81	10	

*Figure 23 Description globale des terrains d'observation*

Nous pensons aujourd'hui que nous avons un échantillon large et représentatif, respectant une hétérogénéité des niveaux et proposant un éventail large de projets et de classes.

## 6.8 Huit établissements scolaires

Pour chaque établissement scolaire, nous présentons le contexte dans sa globalité régionale puis locale, le profil de l'enseignant documentaliste, l'environnement du CDI ainsi que le projet pédagogique observé. Nous avons fait le choix de présenter chaque établissement scolaire, terrain d'observation. Cependant, nous n'avons pas les mêmes informations pour tous car des disparités sont présentes en fonction des choix exprimés par les acteurs des établissements. Parfois, certaines présentations sont lacunaires en raison de notre volonté de garder un anonymat strict. De plus, pour d'autres cas, certains détails sont précisés car ils nous paraissent significatifs dans le cadre de notre recherche, notamment les préoccupations autour du numérique et des RSN. Les informations sur les CDI et sur les établissements nous ont été données par les enseignants documentalistes eux-mêmes ou par les chefs d'établissement. Nous avons aussi mené des investigations sur les sites internet des établissements scolaires. Nous choisissons de présenter la séquence pédagogique dans sa globalité puis nous précisons à quelle séance nous avons pu assister.

### 6.8.1 Établissement scolaire ES1

#### Le contexte de l'établissement scolaire

Notre premier terrain d'observation compte deux établissements scolaires. Pour des raisons pratiques et logiques, nous faisons le choix de considérer un seul terrain d'observation puisque le projet observé a été mené en collaboration et notre déplacement s'est limité à un seul établissement.

L'établissement principal de référence est un collège en zone urbaine se trouvant à côté de Strasbourg en Alsace dans la région Grand-Est. Cet établissement, classé REP, compte 520 élèves avec une majorité (plus de 50 %) d'élèves dont les parents font partie d'une catégorie socioprofessionnelle défavorisée. La réussite au Brevet s'avère faible, 61,7% par rapport à la moyenne académique qui est de 86.9%.

La problématique de l'établissement répond au faible niveau scolaire des élèves lié au contexte familial et social instable. Il existe une préoccupation et une motivation importantes visant à favoriser la réussite des élèves notamment en utilisant des technologies numériques. Le projet

d'établissement s'articule autour de la réussite des élèves et de la réduction des inégalités culturelles et scolaires.

Le site du collège démontre une préoccupation autour du numérique proposant un bureau virtuel. De plus, nous avons découvert qu'à présent, l'établissement développe sa communication *via* un fil Twitter ouvert en septembre 2018, après notre passage.

Le deuxième collège situé en zone rurale dans une petite commune proche de Strasbourg en région Alsace compte 287 élèves répartis en 12 classes. La réussite au brevet est assez faible avec un taux de réussite de 77% en 2017. Les élèves sont d'origines modestes. Le collège est un établissement BYOD depuis la rentrée 2017-2018 et équipé en wifi, les élèves utilisant leurs smartphones et leurs tablettes personnelles pour travailler. La volonté d'innover et d'expérimenter avec les TIC de l'équipe éducative est bien concrète. Le contexte de cet établissement demeure opposé au collège précédent : les difficultés rencontrées par les élèves sont occasionnées par le milieu rural et par le manque d'accès au savoir.

### L'enseignant documentaliste et le CDI

Dans le cadre de ce projet en partenariat sur deux établissements, nous avons mené un entretien avec les deux enseignantes documentalistes respectives des deux collèges. Nous présentons les deux professionnelles interrogées.

La documentaliste du premier établissement est présente dans le collège depuis six ans et a une véritable préoccupation pour le numérique. Elle est déchargée d'un mi-temps et rattachée au rectorat en tant que chargée de mission à la DANE. Très engagée dans l'établissement, elle est membre du CVC et du CESC, elle est également relais pour l'établissement pour l'égalité filles-garçons et membre suppléante au CA. Elle est présente sur quelques RSN et pratique une veille professionnelle notamment Twitter.

La documentaliste du deuxième collège est certifiée depuis onze ans. Elle a de nombreuses responsabilités et est à la tête de nombreux projets relatifs à tout l'établissement scolaire. Elle est référente numérique et correspondante sécurité routière. Il existe un compte Twitter pour la Twictée et une page Facebook en veille en raison de la concurrence de l'ENT.

### La séquence pédagogique

Le projet observé est une Twictée menée entre deux classes de 6<sup>ème</sup> dans les deux collèges présentés précédemment avec un déroulement pédagogique sur l'année scolaire. Il s'agit d'utiliser le réseau social à des fins de communication pour travailler l'orthographe et la grammaire et placer les élèves en tant qu'acteur de leur apprentissage. Après trois séances introductives en début d'année pour expliquer le fonctionnement de Twitter, créer des mots-

balise avec les élèves et réaliser une charte d'utilisation, les élèves ont eu une séance par mois ainsi qu'une séance pédagogique de deux heures en fin d'année pour clore le projet. Dans ce cadre-là, les élèves envoient la photo de la dictée sur Twictée et attendent une réponse toujours sur le réseau social avec les corrections nécessaires caractérisées par des hashtags relatifs à la nature de la faute.

Nous précisons que le projet a fait l'objet d'un tournage pour Canopé, nous pouvons affirmer son caractère novateur et son rayonnement éducatif.

Nous avons assisté à une séance d'une heure de correction d'une Twictée dans le premier collège, avec la réflexion sur les mots-balises à utiliser en fonction des fautes repérées. Cette séance qui s'est déroulée au mois de janvier se situe au milieu de la séquence pédagogique Twictée.

### **6.8.2 Établissement scolaire ES2**

#### Le contexte de l'établissement scolaire

Notre deuxième terrain d'observation est un collège situé en zone rurale dans le département de la Dordogne en Nouvelle-Aquitaine. L'établissement compte environ 370 élèves répartis sur quatorze classes ainsi que trente professeurs.

Il affiche une réussite au Diplôme National du Brevet un peu en deçà de la moyenne académique avec un taux de 85,6 %. Le site internet du collège n'affiche pas de préoccupations particulières autour du numérique ni de lien vers un RSN. Les mises à jour sont très anciennes et de nombreuses rubriques restent vides.

#### L'enseignant documentaliste et le CDI

La documentaliste est titulaire depuis 16 ans et sur ce poste depuis 3 ans. Elle est investie dans l'animation du CDI et semble une personne centrale de l'établissement manifestant un dynamisme professionnel. Elle a entrepris une reprise d'études en Master 2 et un mémoire de recherche sur le thème de l'Identité numérique, l'année où nous l'avons rencontrée, c'est-à-dire en 2017. Elle est référente Éducation au Développement Durable, référente Culture et référente DAREIC. Non-utilisatrice des RSN à des fins personnelles, elle utilise Twitter pour une veille professionnelle.

Le CDI présente une fréquentation homogène et une activité pédagogique dense avec une quinzaine de projets dans l'année en plus des séances de recherche documentaire.

### La séquence pédagogique

Le projet observé s'inscrit dans un contexte plus large dans le cadre de l'éducation à la santé et à la citoyenneté en partenariat avec l'infirmière scolaire avec deux séquences menées dans toutes les classes de 5<sup>ème</sup> et celles de 4<sup>ème</sup>.

Le choix a été fait de parler d'estime de soi et d'identité numérique en 5<sup>ème</sup> avec une attention particulière à la gestion de l'identité numérique. En 4<sup>ème</sup>, la rumeur, le harcèlement et le cyberharcèlement ont été abordés sous forme de débat de groupe-classes. Les deux thématiques rassemblent des problématiques liées aux RSN et ont été traitées à partir des représentations des élèves. À partir de vidéos et d'illustrations, il s'agit d'initier une réflexion sur les pratiques d'information pour sensibiliser les élèves. Les objectifs sont de réfléchir au sujet, à ses implications et aux risques.

À deux reprises, sur deux journées différentes, nous avons assisté à deux séances d'une heure en 5<sup>ème</sup> et en 4<sup>ème</sup> proposant l'amorce de la réflexion au début de la séance pédagogique sur les thématiques abordées.

### **6.8.3 Établissement scolaire ES3**

#### Le contexte de l'établissement scolaire

Le troisième terrain d'observation est un collège public de Gironde en Nouvelle-Aquitaine. Avec 570 élèves sur 21 classes, il se situe en zone rurale.

La catégorie socioprofessionnelle majoritaire des parents d'élèves dans l'établissement s'avère une catégorie défavorisée avec 46% en opposition avec une catégorie très favorisée à 10% et en décalage avec les moyennes académiques. La réussite au DNB en 2016 demeure très légèrement en-dessous de la moyenne académique. On remarque de fortes disparités scolaires entre les élèves dues à des différences de contexte social, familial et culturel.

Le projet d'établissement s'articule autour de quatre axes :

- Axe 1 Un collège ambitieux au service de la réussite de tous
- Axe 2 Des valeurs humaines affirmées pour construire le vivre ensemble
- Axe 3 Le travail au cœur du collège
- Axe 4 Un établissement ouvert et moderne : communication / international / numérique / rénovation

Concernant le site Internet de l'établissement, il s'appuie sur la matrice du site de l'Éducation Nationale et ne présente pas de rubriques consacrées au numérique ni aux RSN. La thématique Identité numérique est totalement absente du site et le seul lien sur la rubrique EMI ne

fonctionne pas. Dans la rubrique CDI, il y a un renvoi vers un lien Esidoc sur lequel nous retrouvons la base documentaire et quelques informations sur l'organisation pratique du CDI.

### L'enseignant documentaliste et le CDI

La documentaliste est une jeune titulaire qui est dans l'établissement depuis quatre ans. Elle est référente médias du collège. Elle a mené la restructuration du CDI.

Ses préoccupations s'articulent autour des pratiques des élèves et des difficultés rencontrées dans l'établissement et expliquent les projets mis en œuvre au CDI : un défi littéraire sur un réseau social mené avec deux classes et un projet médias conséquent sur tout le niveau 4<sup>ème</sup>. Elle utilise les RSN tels que Facebook et Babélio ainsi que des blogs pour mener une veille professionnelle.

### La séquence pédagogique

Le projet observé est une séquence sur l'identité numérique en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> menée dans toutes les classes dans le cadre d'une séquence d'Histoire/Géographie/Éducation morale et civique en partenariat avec le professeur de discipline. À la suite d'un cours sur l'identité, s'insèrent deux séances d'une heure sur l'identité numérique avec l'enseignant documentaliste. À partir des représentations des élèves exprimées dans le cadre de discussions et d'illustrations avec des vidéos et des photographies, il s'agit de questionner les pratiques d'information des élèves sur les réseaux sociaux autour des enjeux identitaires sur Internet.

Nous avons assisté à une séance d'une heure avec une classe de 4<sup>ème</sup> proposant un début de réflexion et de questionnement sur l'identité numérique. Le sujet provoque de nombreuses réactions et le cours s'articule autour de questionnements et de réactions de la part des élèves sur les supports proposés comme illustrations (vidéos et documents). Les séances suivantes feront l'objet d'apports théoriques plus approfondis.

## **6.8.4 Établissement scolaire ES4**

### Le contexte de l'établissement scolaire

Le quatrième terrain d'observation est un lycée en banlieue parisienne située en zone sensible avec des collèges classés REP dans les environs proches.

Dans le département de la Seine et Marne en Île-de-France, cet établissement public compte 1200 élèves avec des formations du second degré ainsi que dix classes de formation supérieure et offre des filières générales, technologiques, professionnelles et supérieures.



L'environnement géographique implique un contexte sensible avec des familles appartenant à une catégorie socioprofessionnelle défavorisée proche de la moyenne académique. Le lycée avec son effectif très important et sa localisation sensible s'affiche comme un établissement difficile.

Les axes du projet d'établissement démontrent clairement cette préoccupation de dépasser les difficultés liées à l'environnement :

- 1/ Améliorer les acquis scolaires des élèves, leurs parcours, leurs résultats aux examens
- 2/ Faire vivre les valeurs de la République à travers la mise en œuvre des parcours.
- 3/ Mettre en place des protocoles et des outils de communication efficaces. Améliorer l'image de l'établissement.

Le site du lycée, relativement complet n'affiche cependant pas de préoccupations au numérique particulières. En cherchant plus en détail sur le site Esidoc, nous avons trouvé un lien vers le fil Twitter du lycée qui met en lumière la vie et l'actualité de l'établissement.

#### L'enseignant documentaliste et le CDI

La professeur documentaliste interrogée est une jeune titulaire et est sur le poste depuis trois ans : il s'agit de son premier poste. Elle a des responsabilités dans l'établissement notamment la gestion du site et du compte Twitter du lycée. Elle utilise Twitter à des fins professionnelles et Facebook à des fins personnelles.

Il y a deux postes d'enseignants documentalistes. Cependant, il existe un manque de stabilité pour le personnel avec des problèmes d'absentéisme pour la deuxième enseignante documentaliste absente lors de notre venue.

Le CDI a une petite surface par rapport au nombre d'élèves et le fonds semble pauvre.

Il existe un réel problème de reconnaissance pour les enseignants documentalistes dans l'établissement qui rencontrent, en outre, des difficultés pour mettre en place des partenariats et des séances pédagogiques. Toutefois, quelques projets ont été développés autour des médias, de la publicité et du sexisme et enfin sur le livre numérique en espagnol.

#### La séquence pédagogique

Le projet pédagogique sur les RSN s'articule autour de deux séances avec une classe de seconde générale ayant pour objectif de réfléchir aux RSN en accompagnant les pratiques d'information informelles et parvenir à une gestion raisonnée des profils sur les RSN. En abordant les notions d'identité numérique et de traces sur les RSN, sous la forme d'un travail collaboratif, les élèves

ont dû catégoriser les différents réseaux pour approfondir les atouts et les limites des RSN, par le biais d'une fiche pédagogique à remplir.

Nous n'avons pas pu assister à une séance pédagogique. En revanche, nous avons pu récupérer de nombreux documents de travail émanant des élèves ainsi que des documents pédagogiques concernant la préparation de la séquence.

### **6.8.5 Établissement scolaire ES5**

#### Le contexte de l'établissement scolaire

Le cinquième terrain d'observation est un lycée agricole privé dans le département de l'Essonne en Île-de-France. Cet établissement de banlieue parisienne en zone urbaine a une identité particulière en raison de son double rattachement ministériel spécifique. Il fait partie d'un ensemble scolaire important allant de la maternelle à la formation supérieure.

Nous nous focalisons sur le lycée agricole, accueillant 170 élèves répartis en une dizaine de classes dont une classe de troisième DPA (Découverte Professionnelle Agricole). Cet établissement agricole se concentre sur la réussite des élèves par le biais d'une orientation spécifique. Les catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves sont très hétérogènes et l'origine des élèves se concentre sur la région Île-de-France.

#### L'enseignant documentaliste et le CDI

L'enseignante documentaliste rencontrée est titulaire depuis treize ans. Elle est responsable du CDI du lycée agricole. Elle est référente pour les TPE et chargée de mission pour un projet entre lycées privés. Elle possède un compte sur le réseau Twitter pour suivre l'actualité professionnelle mais l'investit peu au niveau communicationnel.

Le CDI du lycée agricole est ouvert aux élèves en libre accès pour des activités de recherche documentaire et répond à des spécificités de ressources et de formations liées au contexte agricole.

#### La séquence pédagogique

Le projet observé s'inscrit dans un contexte régional : il s'agit de la création d'une grainothèque avec une classe de 3<sup>ème</sup> rattachée au lycée agricole grâce à une progression pédagogique liée aux objectifs de formation documentaire sur l'année scolaire. Le choix de Twitter utilisé à des fins communicationnelles s'explique par une volonté de communiquer sur les RSN à propos du projet et de mettre en valeur les travaux des élèves.

La séance observée d'une durée d'une heure se situe au milieu de la séquence pédagogique commencée au début de l'année et se focalise sur une recherche documentaire sur une graine dans le but de trouver une anecdote illustrée pour effectuer une publication sur Twitter.

### **6.8.6 Établissement scolaire ES6**

#### Le contexte de l'établissement scolaire

Le sixième terrain d'observation est un petit collège rural d'Indre et Loire en région Centre-Val de Loire, comptant 225 élèves. Malgré des effectifs faibles, c'est un établissement dynamique où il existe de nombreux projets expérimentaux.

#### L'enseignant documentaliste et le CDI

L'enseignante documentaliste est titulaire et sur le poste depuis de nombreuses années. Elle est chargée de mission de formation au Rectorat et déchargée d'un demi-poste sur l'établissement. Elle dynamise l'établissement par des projets expérimentaux, notamment avec les médias. Le projet observé a été relayé par le CLEMI et dans la presse pour son utilisation novatrice des RSN et a fait l'objet d'une étude détaillée dans les travaux interacadémiques mutualisés (TraAM) dans l'académie Orleans-Tours.

Le CDI propose un petit espace mais sa fréquentation est bonne en raison de la personnalité de l'enseignant documentaliste. Le site internet du collège fondé sur la matrice du Ministère de l'Éducation Nationale met en valeur le projet Flash Tweet Edu. Cependant, nous remarquons que le site présente seulement quelques informations. De plus, les mises à jour pour les rubriques sont souvent très anciennes. De même, nous trouvons des liens vers Facebook et Twitter non tenus à jour.

Quant à son implication sur les RSN, l'enseignante documentaliste a un compte très actif sur Twitter où elle suit et diffuse des informations relatives à son métier et à son statut de formatrice. Un compte Twitter a aussi été créé pour le déroulement du projet Flash Tweet Edu.

#### La séquence pédagogique

Le projet observé s'insère dans le cadre d'un EPI Information Communication et Citoyenneté en classe de 3<sup>ème</sup> en interdisciplinarité avec le professeur de français et de physique-chimie. Mené avec deux classes, le Projet Flash Tweet Edu s'inspire de pratiques informationnelles journalistiques. À la suite d'une veille informationnelle sur l'actualité scientifique et d'une étude approfondie du fonctionnement de Twitter et de ses enjeux, les élèves doivent réaliser

une publication collaborative en réalisant un journal sur Twitter dans une dynamique d'un comité de rédaction.

Nous avons pu assister à une matinée de rédaction et de publication sur Twitter avec une des deux classes de 3<sup>ème</sup>. Nous avons mesuré l'adhésion, la motivation et le dynamisme des élèves générés par ce projet. Cette séance de diffusion du Flash Tweet Edu clôture la séquence pédagogique et l'EPI.

### **6.8.7 Établissement scolaire ES7**

#### Le contexte de l'établissement scolaire

Le septième terrain d'observation est un lycée privé hôtelier situé en Haute-Savoie en région Auvergne-Rhône-Alpes. En zone semi-urbaine, cet établissement comprend 592 élèves du CAP à la Licence. Les catégories socioprofessionnelles parentales relativement élevées, essentiellement des restaurateurs, des hôteliers ou des cadres supérieurs moyens s'expliquent par le coût des études et la sélection à l'entrée. Les recrutements diffèrent suivant les filières et sont nationaux pour le baccalauréat technologique et locaux pour le baccalauréat professionnel. Les résultats aux examens demeurent très bons avec une réussite entre 95 % et 100 %. Le site internet de l'établissement hôtelier fait la promotion de l'école hôtelière et des différents établissements attenants. Nous n'y trouvons pas d'information pédagogique ni d'information sur le CDI comme pour les autres sites d'établissements scolaires. Des liens vers des RSN y sont indiqués mais s'avèrent avant tout publicitaires et sans contenu éducatif pertinent.

#### L'enseignant documentaliste et le CDI

L'établissement compte deux postes d'enseignant documentalistes, toutes deux titulaires de leur poste et ayant effectué une reconversion il y a quelques années : leur complémentarité en termes de compétences ainsi que leur intérêt pour l'innovation en font une équipe dynamique et volontaire. Elles proposent des projets lors de la Semaine de la Presse et de la semaine de la Francophonie. Elles sont référentes culturelles et participent au conseil pédagogique dans le lycée. À titre personnel, elles n'utilisent pas les RSN, en revanche elles animent le compte Twitter du CDI de manière assez dynamique avec la diffusion de l'actualité et des animations. Nous notons qu'il est toujours actif aujourd'hui.

Le CDI semble être un lieu central dans l'établissement avec une fréquentation importante possédant un fonds très riche et spécialisé nécessaire aux élèves. Les élèves y vont en autonomie totale pour réaliser des recherches documentaires ou tout simplement y travailler.

Compte-tenu du contexte de travail, nous avons choisi de réaliser l'entretien avec les deux enseignants documentalistes en accord avec elles.

### La séquence pédagogique

Le projet étudié trouve son origine dans une recherche académique émanant d'un inspecteur pédagogique régional, ayant fait un appel à projet pour une étude des usages pédagogiques des RSN.

Les professeurs documentalistes ont construit une séquence de travail sur huit séances en insérant un usage communicationnel d'un RSN. Partant de la lecture d'un roman, des échanges sont envisagés entre deux classes de Seconde, autour des différents travaux d'écriture et artistiques sur le roman. Pour clôturer le projet, les élèves ont pu rencontrer l'écrivain.

Nous n'avons pas pu assister à une séance. En revanche, nous avons suivi les échanges entre élèves en direct sur leur compte Twitter.

## **6.8.8 Établissement scolaire ES8**

### Le contexte de l'établissement scolaire

Le huitième terrain d'observation est un collège public de Gironde en Nouvelle-Aquitaine. Cet établissement scolaire de zone urbaine, avec 470 élèves répartis sur 19 classes, offre un environnement favorable et une équipe pédagogique stable avec une réussite au brevet de 92%, largement au-dessus de la moyenne académique. Les catégories socio-professionnelles parentales sont élevées avec une majorité de 40% d'employés et de 30% de cadres supérieurs. Le collège a un site Internet présentant des informations classiques autour de la pédagogie et de la vie scolaire. Les mises à jour demeurent très anciennes.

### L'enseignant documentaliste et le CDI

L'enseignante documentaliste rencontrée est titulaire, certifiée depuis 19 ans et depuis six ans dans l'établissement. Elle est très engagée dans l'établissement et dans la profession : elle est membre du Conseil d'administration et du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté, référente médias et tutrice de stagiaires nouvellement nommés en tant qu'enseignants documentalistes. En cherchant sur les RSN, nous avons trouvé un compte professionnel sur Instagram faisant la promotion de la lecture et de livres. Elle a mis en œuvre trois projets autour de la lecture, avec les deux défis Babelio ainsi que le prix collégiens lecteurs, proposés par le Rectorat de Bordeaux.

Le CDI paraît assez récent, il est grand et ouvert avec une fréquentation importante.

### La séquence pédagogique

En partenariat avec le professeur de français, ce prix littéraire impliquant des échanges sur Babélio, un RSN littéraire, propose la lecture d'une trentaine de romans de littérature de jeunesse et met en œuvre des animations littéraires sur le RSN avec des défis autour de la compréhension de l'histoire, d'illustration ou de jeux de mots.

Nous avons pu observer une séance pédagogique de la séquence Babélio avec une classe de sixième : il s'agissait d'écrire des articles sur le projet Défi Babélio, la séance ayant lieu en mars regroupant des objectifs de la semaine de la Presse.

Le même projet ayant été conduit en 6<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup>, nous avons mené des entretiens avec les élèves des deux niveaux.

## **6.9 Précisions pour la compréhension des résultats**

### *6.9.1.1 Remarque sur le déroulement des observations et des entretiens*

#### *6.9.1.1.1 Une expérience humaine et relationnelle*

Les entretiens compréhensifs impliquent des rencontres humaines et une grande qualité d'écoute ; savoir écouter pour pouvoir apprendre est une condition in fine. La méthodologie compréhensive nécessite une relation intime d'écoute pour ne pas rester à la superficialité du discours mais aller jusqu'à un niveau de confiance du sujet.

Pour accompagner la réflexion, qu'il s'agisse des élèves et des enseignants, il nous a semblé indispensable de nous mettre à la place du sujet pour une meilleure compréhension, pour coller à la réflexion professionnelle avec les enseignants documentalistes et à la réalité scolaire des jeunes. Nous soulignons nos pratiques professionnelles d'enseignante documentaliste car elles nous ont fourni une connaissance du métier et un positionnement adéquat face aux professionnels et nous ont aidé à donner confiance aux élèves et à basculer vers un échange entre professionnels de l'information et de la documentation.

Pour les élèves, il était essentiel pour le bon déroulement de l'entretien de ne pas juger mais d'essayer de comprendre et de s'intéresser pour favoriser la confiance et pour donner envie de s'exposer. Nous avons remarqué que les élèves se sont donnés du mal pour nous satisfaire dans leurs réponses ayant une volonté claire de nous aider, certains nous souhaitant bonne chance ou bonne continuation pour la suite de notre recherche.

Pour les enseignants documentalistes, nous avons vécu de véritables moments de partage et entendu des questionnements qui sous-tendent la profession. Nous sommes restée par la suite en contact en tant que collègues.

#### 6.9.1.1.2 *Un positionnement juste ?*

Être chercheur c'est savoir se positionner par rapport à des théories mais aussi par rapport à nos sujets de recherche sans que notre travail ne pourrait aboutir et avec leurs particularités d'individu sur les terrains d'observations. Pour notre étude empirique, nous avons mis en œuvre une relation affective triangulaire sans jugement mais avec l'écoute au centre de nos préoccupations pour pouvoir par la suite analyser le discours.

Nous retenons la formule de Jean-Claude Kaufmann qui préconise d'accepter, malgré le paradoxe pour une recherche scientifique, l'empathie dans l'entretien compréhensif (Kaufmann 2011a) pour en retirer le matériau nécessaire au travail de recherche. Créer du lien fait partie du déroulement de l'entretien compréhensif et cette relation humaine peut perdurer encore après la fin de la recherche dans l'intérêt que les sujets portent aux résultats de la recherche. Nous avons cité parfois des *verbatim* en nous remémorant les moments de confessions intimes ou des individualités nous ayant marquée.

Nous nous sommes sentie soutenue par les enseignants documentalistes qui, trouvant un ancrage fort dans notre travail de réflexion, ont voulu participer au-delà de nos attentes à notre recherche. Notre thèse se situant dans un contexte professionnel et scolaire actuel, nous nous inscrivons dans un questionnement actuel.

#### 6.9.1.1.3 *Des difficultés pragmatiques*

Dans le cadre des entretiens compréhensifs, nous avons rencontré des difficultés de mise en œuvre pour l'organisation logistique.

Trouver du temps pour interroger les élèves, sans qu'ils ratent de cours ni que cela prenne sur leur temps libre, effectuer les observations des séances pertinentes pour notre recherche sans demander de modifications et s'adapter aux emplois du temps de l'établissement scolaire sans perturber le cours normal de la scolarité nous a posé des problèmes et a demandé beaucoup de souplesse et de compréhension de la part des deux parties.

Nous mettons en lumière la bonne volonté des enseignants documentalistes et de la plupart des chefs d'établissement ainsi que leur investissement et leur participation active au-delà de nos attentes. Tous les professeurs documentalistes ainsi que les élèves rencontrés se sont investis, nous ont encouragée dans notre recherche et ont facilité notre venue. Les entretiens des élèves ont été organisés en avance, les élèves interrogés ont été sélectionnés afin de respecter une

certaine diversité par les enseignants documentalistes. Certains cours ont été déplacés pour nous permettre d'y être présente. En revanche, parfois, des absences des élèves nous ont obligée à repenser l'organisation de nos entretiens et à trouver de nouveaux volontaires. Pour cette raison, nous déplorons dans un établissement scolaire (ES4) avoir pu interroger seulement quatre élèves.

Au travers des entretiens menés, nous avons découvert les aléas de la réalité du terrain d'observation entre découragement et enrichissement. Mais pour que la recherche se fasse, elle doit s'adapter à son terrain.

#### *6.9.1.1.4 Des réponses lacunaires*

Nous voulons, après avoir abordé les difficultés organisationnelles, souligner une problématique importante commune à nos deux publics-cibles et concernant les formats de réponses aux questions.

Il nous est apparu difficile d'obtenir des réponses construites et développées : parfois l'interviewé répondait à côté ou ne savait pas et n'avait rien à dire. Nous avons été confrontée à de nombreuses réponses affirmatives ou négatives sans plus de détails avec une nécessité de relancer pour obtenir une explication brève. De nombreux sujets ont également répondu à côté, citant souvent le projet dont il était question sans rentrer dans la théorie ou la définition. Il nous a été nécessaire durant le déroulement de l'entretien de requestionner ou de reformuler la question pour parvenir à une réponse construite, de demander des explications naïves pour avoir des éclaircissements complets ou de valoriser le discours du sujet élève pour le pousser à exprimer son opinion et son point de vue. Cette absence de réponse apparaît comme un réel manque dans notre matériau de recherche. Cependant, notre corpus est relativement conséquent pour que notre recherche n'en pâtisse pas.

Nous avons essayé de comprendre pourquoi et tentons de trouver la raison dans la construction de nos guides d'entretiens sans doute peu explicites ou avec des questions souvent ouvertes et très proches significativement.

### ***6.9.1.2 Comprendre l'utilisation des verbatim***

#### *6.9.1.2.1 Conventions graphiques*

Notre analyse scientifique s'appuie essentiellement sur une analyse de discours. Notre corpus se compose des transcriptions de 81 entretiens d'élèves et de dix entretiens d'enseignants documentalistes. L'analyse discursive constitue la base de notre analyse, les *verbatim* des élèves et des enseignants devenant essentiellement des preuves scientifiques pour nos



recherches. Nous voulons expliquer nos choix de présentation quant à leur utilisation tout au long de la partie Résultats.

Chaque extrait du discours des sujets interrogés, qu'il soit intégré dans la phrase ou apposé par de la ponctuation, est écrit en italique afin de visualiser rapidement ce qui constitue les citations des discours et ce qui découle d'une analyse scientifique : Charlotte (ES3EL3) déclare *Je vais sur internet*. Chaque *verbatim* sert à étayer nos arguments concernant les résultats, le discours doit être identifié de manière stricte et rigoureuse. En complément du codage, indispensable pour relier le sujet à son établissement et fournissant une indication scientifique indispensable, nous avons fait le choix de préciser un prénom pour donner un ancrage réaliste plus fort à notre analyse.

En référence à notre approche compréhensive, les élèves sont des sujets sociaux uniques et il semble naturel de les considérer comme tels. La double identification prénom et codage répond à cette évidence. Pour respecter la nécessité d'anonymat, nous avons changé le prénom de chaque sujet interrogé en gardant l'initiale du prénom d'origine pour donner du lien dans notre codage. Par exemple, Robert deviendra Romain et Candice Charlotte. Pour mieux comprendre nos conventions graphiques pour les citations, donnons quelques exemples. Les citations sont identifiées de deux manières différentes suivant la construction de la phrase. Il s'agira soit du prénom du sujet modifié plus le codage entre parenthèses *Abdoulaye (ES1EL7)* soit du prénom et du codage entre parenthèses positionné après la citation en italique (*Adeline / ES8EL5*).

Dans le cas d'un dialogue qu'il est nécessaire de citer pour une bonne compréhension des échanges et du cheminement de réponse, nous avons présenté l'intégralité du discours et avons utilisé une barre oblique / comme caractère typographique pour séparer les répliques des deux personnes à savoir le chercheur et le sujet interrogé et éviter la confusion des personnes qui parlent. Voici un exemple de dialogue cité dans nos résultats : *Silence ... / ça ne t'évoque rien ? / non* (Dialogue avec Capucine / ES2EL3). Il est impossible de confondre les auteurs des répliques compte-tenu du fait qu'il s'agit toujours d'un unique dialogue entre le chercheur et un sujet élève ou enseignant documentaliste. Les questions posées émanent de notre part et les réponses des sujets interrogés.

Il est également possible de citer des mots extraits de leur contexte lors d'un travail particulier sur les champs lexicaux et le vocabulaire utilisés pour parler d'un sujet. Dans ce cas-là, nous avons précisé entre parenthèses le codage dont est issu le *verbatim* : *Un lieu (ES6EL8 et ES4EL2)*.

La systématisation de ces conventions graphiques tout au long du Chapitre 3 donne une meilleure visibilité à nos conclusions de recherche.

6.9.1.2.2 *Des verbatim révélateurs de tendances communes ou individuelles*

Nous considérons que les *verbatim* sont des preuves scientifiques qui vont révéler des tendances communes, des représentations semblables et des pratiques analogues. À travers des exemples précis, nous avons regroupé des similitudes entre répondants sur une même pratique ou représentation. Nous en avons décrit pourtant les nuances pour conserver leur caractère propre dans le respect de notre approche compréhensive. Toutefois, des sujets se singularisent et les pratiques d'information se dessinent multiformes. Nous montrons à travers les discours que les répondants se distinguent dans leurs pratiques ou leurs représentations et révèlent des rapports multiples aux RSN et à l'école ; nous essayons d'en dégager les particularités. Ces dissemblances notoires se démarquant nettement, dénotent des pratiques et représentations à prendre en compte pour étudier les apprentissages informationnels et pointer les enjeux pour la culture de l'information.

## **Résumé**

### 6 Méthodologie

Nous avons tenté de trouver un équilibre, pour notre méthodologie empirique face à un positionnement complexe du chercheur entre proximité et objectivité, à la lumière de notre approche compréhensive afin de mettre en exergue les intentionnalités des pratiques d'information des sujets.

S'appuyant sur huit terrains d'observation répartis sur le territoire national, dans des établissements scolaires du second degré et mettant en œuvre des projets pédagogiques sur un RSN conduits par un enseignant documentaliste, notre protocole de recherche s'organise autour d'une double modularité entre entretiens compréhensifs et observations de cours, avec deux types de sujets, les enseignants et les élèves. Pour constituer notre corpus, nous avons procédé à une analyse discursive des entretiens et avons rassemblé des documents complémentaires d'origine institutionnelle, professionnelle, pédagogique, recueillis durant notre recherche.

# **Chapitre 3 Résultats et perspectives de recherche**



## **7 RSN, école et culture de l'information : quels enjeux pour quelles pratiques ?**

Pour présenter les résultats, nous avons confronté et croisé les pratiques et les représentations de nos deux publics-cibles pour reformer une culture de l'information. Tout au long de ce travail, nous les considérons comme des formes d'expression de la culture de l'information juvénile et pour les enseignants documentalistes, comme une culture de l'information projetée. Ces deux cultures de l'information sont-elles en phase ? Et quels sont les points de tension ? Nous avons dégagé trois axes émergeant de notre analyse discursive, de l'analyse des documents complémentaires et des observations des projets pédagogiques.

- Comment les pratiques prescrites et informelles d'information s'articulent-elles ?
- Comment l'objet RSN est-il appréhendé par les deux publics-cibles de notre étude ?
- Comment s'exprime la CI dans les deux sphères ?

## 7.1 Comparaison entre les pratiques d'information prescrites et informelles juvéniles

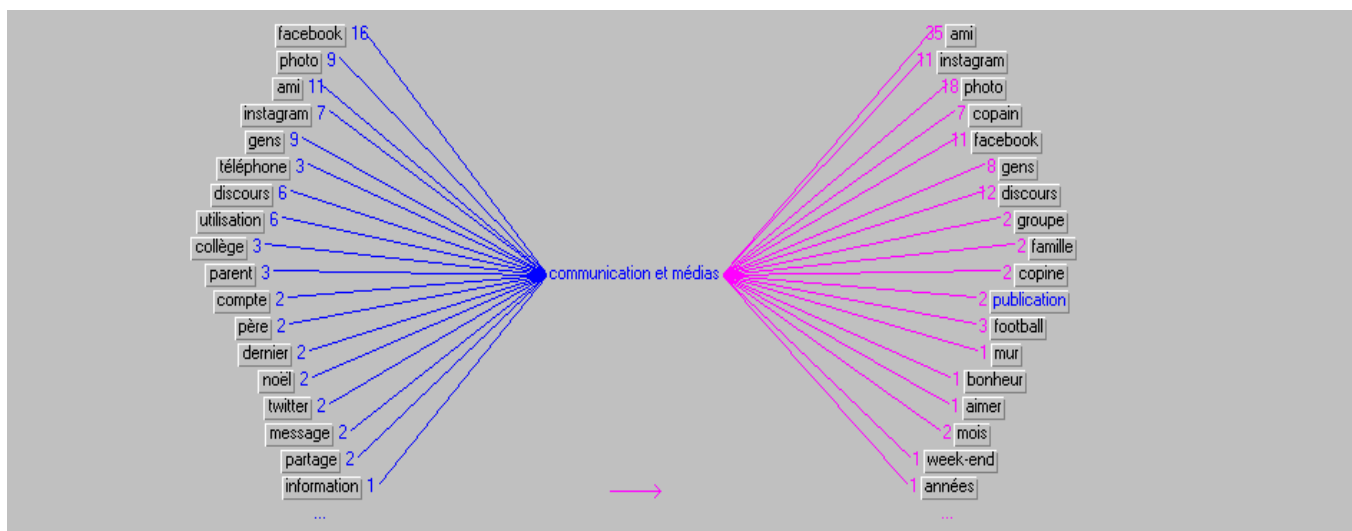
Questionner dans un premier temps, les pratiques et les représentations informationnelles juvéniles permet de saisir les enjeux sous-jacents en matière d'éducation : c'est la raison pour laquelle nous avons choisi de débiter la présentation de nos résultats par une analyse critique des *verbatim* révélant les représentations et les pratiques significatives hétérogènes des élèves. Puis, nous avons mis en perspective ces pratiques d'information juvéniles avec les pratiques d'information pédagogiques.

### 7.1.1 Des pratiques d'information plurielles sur les RSN ?

#### 7.1.1.1 Des pratiques communicationnelles

Nous avons dégagé les pratiques d'information développées par les sujets interrogés sur les RSN. La communication arrive en tête des pratiques déclarées. Cela correspond à d'autres résultats d'études scientifiques montrant l'omniprésence des pratiques communicationnelles juvéniles sur les RSN. Dans les réponses à la question 3 *Q3 Quels usages personnels ?* nous avons repéré 348 mots équivalents à Communication et Médias dont 71 mots relatifs au champ lexical de la communication. Les verbes déclaratifs *communiquer, discuter, parler, répondre* et leurs substantifs dérivés comme *discussion, communication, messages* utilisés pour décrire les pratiques personnelles engagent des pratiques de communication prédominantes pour les sujets rencontrés. Sur le total des réponses, nous observons 37 occurrences du verbe *parler* et 16 du verbe *discuter*, la plupart du temps conjuguées à la forme active du présent de l'indicatif. En relevant les principales formes de ces verbes porteuses de sens pour les sujets, nous remarquons que les élèves se situent dans une activité consciente de communication et qu'ils envisagent les RSN comme outil de communication (Annexe 10 Mots équivalents à Communication Question 3). Pour illustrer ces usages, nous avons reproduit le graphe étoilé pour expliciter les relations entre références. Le nombre affiché à côté des mots utilisés donne la quantité de relations

existant entre les classes d'équivalents. Nous notons que les *amis* ainsi que les RSN cités font partie des références en amont. En revanche, les messages et les sujets abordés apparaissent dans les successeurs. Le message et le support précèdent les relations sociales et les constituent.



*Figure 24 Graphe étoilé Communication et médias*

Afin d'illustrer nos propos, nous voulons mettre en exergue quelques *verbatim* directement liés à la communication sur les RSN. De nombreux sujets expriment que les RSN peuvent remplacer le téléphone portable ; *c'est un moyen de communication plus rapide pour discuter avec* pour Delphine (ES4EL3). Mathéo (ES4EL4) confirme cette tendance disant que *c'est fait pour discuter ses amis en dehors des cours sans avoir besoin de les appeler forcément*. Léo (ES3EL5) considère que *c'est une application pour être en contact avec des gens*. Anaïs (ES3EL4) explique que les RSN lui ont servi surtout lorsqu'elle n'avait pas de téléphone et lui permettaient de rester en contact avec son cercle amical :

*Comme avant je n'avais pas de téléphone, c'était un moyen de parler à mes amis.*

Salomé (ES7EL9) retrace son parcours pour retrouver des connaissances perdues et pour renouer le contact :

*J'aime beaucoup les RSN parce que je peux parler avec des personnes dont la distance nous a séparé, c'est quelque chose que ... j'ai pu les chercher, les retrouver parce que je n'ai pas leur numéro de téléphone.*

Jasmine (ES7EL2) nous donne une définition orientée dans ce sens mais pose des réticences quant à la praticité et aux besoins réels.



*Un réseau social c'est un moyen de communication pratique ou non accessible facilement très répandu pour des personnes qui en besoin ou pas pour, ça dépend lesquels, pour rester en contact, parler.*

Riyad (ES5EL4) parle des RSN comme d'un phénomène générationnel communicationnel. Les RSN c'est pour rester en contact avec son réseau amical :

*Pourquoi tu t'es inscrit sur d'autres ? / Je sais pas parce que c'est normal, on est jeunes, on parle avec ses potes. (Dialogue avec Riyad)*

Les pratiques d'information juvéniles sur les RSN servent dans un premier temps pour rester en contact avec son réseau. Les pratiques de communication représentent une part importante des pratiques d'information et ont un rôle central dans la sociabilisation juvénile (Aillerie et McNicol 2016b). C'est le continuum d'une pratique sociale qui a glissé de la réalité à la virtualité *via* les RSN.

### **7.1.1.2 Des pratiques sociales**

La notion de partage émerge de manière significative dans les définitions ou dans la description des usages personnels. Les échanges de photos, de vidéo ou d'informations font partie intégrante des pratiques juvéniles sur les RSN. Le réseau trouve naturellement sa place car le partage se fait avec les contacts établis au préalable. Pour Vivien (ES3EL2) c'est clairement *un site de partage*. Éloïse (ES6EL6) et Adeline (ES8EL5) ont le même point de vue :

*C'est une application où on peut partager des choses avec tout le monde. (ES6EL6) ; C'est quelque chose qui s'utilise avec internet pour partager des trucs avec des gens. (ES8EL5)*

Cédric (ES7EL7) explique qu'il partage son quotidien : *Je partage ce que je fais*. Émile (ES8EL21) rejoint cette idée de partage de la vie de tous les jours, positionnant les RSN comme un objet du quotidien :

*C'est une application qui sert à informer et divertir les gens et partager leur expérience qu'ils font tous les jours.*

Le quotidien est également présent dans la définition du RSN de Lisa (ES6EL8) :

*C'est un lieu où beaucoup de personnes se rejoignent pour soit diffuser des informations pour partager leurs idées ou juste pour partager ce qu'ils font, par exemple des photos.*

Entre partage d'idées ou du quotidien, le RSN rassemble des personnes autour de points communs.

Maelle (ES8EL3) expose son expérience et précise qu'il y a un partage à double sens, un partage de sa part et un de la part de son réseau :

*Je partage, je poste, on va dire ça comme ça, des moments ce que je fais, des moments que j'ai passés, que j'aime aussi, je parle aussi à des gens, les gens ils partagent aussi, du coup je regarde un peu ce qu'ils font et tout ça.*

Nous nous sommes questionnée sur le contenu des partages et avons relevé les *verbatim* y faisant allusion. Les items sont variés même si cela concerne en particulier des supports visuels tels que les photographies, les vidéos et des sujets communs comme les centres d'intérêts et les loisirs des adolescents (sports, musique ou culture).

Armand (ES5EL2) insiste sur son attirance pour *les trucs à la mode, les trucs qui se passent qui font le buzz* mais il complète les sujets suivis par les loisirs avec *les trucs de skateboard, le motocross*. Il cite un point particulier *par exemple une page que je suis beaucoup c'est Bike France*. Maxime (ES7EL10) explicite tous ces centres d'intérêt et mélange toutes sortes d'informations :

*Je regarde les actualités, tout ce que j'aime la voiture le sport.*

Les loisirs et les pratiques culturelles orientent les usages personnels sur les RSN. Les contenus de certains partages nous ont interrogée : entre frivolité et culture, les sujets des partages sont variés.

Les partages de Mila (ES1EL6) dénotent une dimension humoristique :

*On partage, on se dit des blagues.*

Le contenu des partages apparaît trivial et amusant. Les blagues sont des sujets qui reviennent souvent : les élèves apprécient de rigoler ensemble. Angie (ES3EL7), quant à elle, publie *des trucs marrants*. Les youtubeurs dans ce registre ont également beaucoup de succès. De nombreux sujets nous ont avoué suivre des humoristes. Romaric (ES1EL8) s'intéresse autant aux footballeurs qu'aux humoristes :

*Et après je suis des personnes connues que j'aime souvent footballeurs et après des humoristes.*

Les RSN peuvent servir de vecteurs culturels et avoir une dimension internationale. Emma (ES8EL15) y voit des opportunités de voyager et de découvrir la culture :

*C'est une plateforme qui permet d'échanger de partager aussi des photos ou même de la littérature, des idées, de voir les cultures différentes dans le monde entier.*

Cette vision utopiste des RSN ne correspond pas tout à fait à ses pratiques d'information diversifiées sur plusieurs RSN, communicationnelles sur certains, informationnelles et culturelles sur d'autres. Cette élève de 3<sup>ème</sup> a une représentation très positive des RSN.

Une minorité de sujets partage de l'information médiatique au sens d'événementielle. Lors de notre entretien avec Gaëlle (ES6EL12), nous comprenons qu'elle s'intéresse à l'actualité :

*Tu partages quoi comme type d'information ? / Des actualités que je vois.*

Les élèves suivent tout type d'information, médiatique, événementielle ou documentaire, les partagent et font ensuite le choix en fonction de leurs envies et besoins. Entre sociabilité digitale (Cardon et Delaunay-Téterel 2006) et affiliation relationnelle (Soumagnac et Capelle 2017), ces pratiques de partage semblent être un pan important de la vie relationnelle juvénile numérique.

### **7.1.1.3 Des pratiques informationnelles limitées**

Les RSN sont au cœur d'un système informationnel complexe et représentent des vecteurs des ressources informationnelles. Lisa (ES6EL8) explique comment la société génère de l'information à travers une médiatisation complexe : *la société pense de l'information, comment elle diffuse de l'information ...par médias et la télé, la radio et les journaux et des fois à l'oral, les RSN ils appartiennent aux médias*. Nous notons une confusion dans le vocabulaire : les sujets nous ont souvent confié regarder les actualités sans autre forme de précision mais en creusant un peu, il ne s'agissait pas d'une information médiatique actuelle mais d'informations récentes concernant un sujet thématique, ce que nous avons pointé dans la partie précédente. L'usage du terme actualité est biaisé car les élèves parlent souvent du fil d'actualité du RSN ou de l'information récente relative à leurs centres d'intérêts : les célébrités ou les youtubeurs par exemple. Quelques élèves consultent un peu l'actualité mais nous comprenons vite que cela n'est pas une préoccupation essentielle : Yoan (ES1EL3) regarde un *peu l'actualité* et précise *sur Twitter*. Émile (ES8EL21) déclare : *je m'informe de ce qui se passe en France*. Plusieurs élèves se rejoignent sur le fait que l'information disponible est importante voire trop importante. Nous avons retrouvé cette suggestion d'information exponentielle chez de nombreux sujets. Laurie (ES6EL10) se plaint d'une similitude informationnelle : lorsque nous lui demandons s'il y a beaucoup d'information qui circule, sa réponse est sans équivoque. Elle justifie son manque d'intérêt par une lassitude à cause du contenu : *Après c'est toujours les mêmes par exemple quand y'a des attentats ou des trucs comme ça*.

Léna (ES7EL8) utilise Snapchat pour s'informer des actualités internationales sans s'inquiéter de l'origine des informations présentes : *Tu t'informes sur ce qu'il se passe ? / Oui peu / Comment ? / Par exemple sur Snap y'a une rubrique monde avec les trucs et tout*. Gaëlle (ES6EL12) explique dans un premier temps, qu'elle *regarde parce y'a des informations qui arrivent, les attentats tout ça*. On remarque, en la questionnant davantage, que les confusions

sont nombreuses. Dans la suite de notre échange, elle affirme s’informer sur les RSN mais sa réponse nous laisse à penser que s’informer ne signifie pas pour elle, se renseigner sur ce qui se passe : *Tu t’informes sur les RSN ? / Oui et je vois ce que les gens font.* Elle suit tout simplement les actualités de ses amis. Il existe pour certains élèves, une forme de tri informationnel. Laurent (ES8EL20) déclare suivre toutes les thématiques possibles mais dit s’intéresser s’il voit passer un événement particulier : *Tu suis l’actualité aussi ? / Oui un peu par exemple les présidentielles le sport je suis quoi ! si y’a un attentat je suis.* Parfois, se dégagent une forme de passivité informationnelle et un désintérêt pour les actualités malgré des possibilités simples de s’informer. Gabriel (ESL5EL5) exprime clairement son détachement face aux événements : *c’est pas que ça m’intéresse pas mais je ne regarde vraiment pas les informations et tout ça donc, quand on me dit qu’il y a eu un attentat, j’ai jamais été au courant, en fait faut me le dire à moi plus tard.* Il est conscient qu’il passe à côté d’informations non essentielles pour lui. Pour Maëlle (ES8EL3), l’importance des RSN se mesure aux informations qu’ils véhiculent : *Ça dépend quoi ? / par exemple si y’a un attentat, on peut être au courant si non pas trop.* Toutefois, nous ignorons s’il est question d’une recherche d’actualités pour elle ou d’un échange avec les autres, la recherche d’information n’ayant pas les mêmes objectifs dans ces deux situations.

Les pratiques déclaratives informationnelles pour la majorité des élèves ne sont pas entendues au sens d’information événementielle et médiatique mais conservent des caractéristiques relationnelles prédominantes.

#### **7.1.1.4 Des pratiques ludiques**

En dernier lieu, les RSN se manifestent comme un passe-temps, un loisir, presque une passion. Fréquemment, ils ne servent à rien mais sont des sources de divertissement avec une certaine triviale, permettant parfois ne rien faire de précis, juste de regarder. Souvent, pour décrire les usages personnels, le vocabulaire employé demeure flou et vague, tout comme les attentes, les besoins et les actions faites sur les RSN. Capucine (ES2EL3) *regarde les statuts*, Calvin (ES6EL4) *regarde ce qu’il y a*, Emilien (ES8EL12) *regarde les publications*. Mariam (ES1EL4) *regarde à peu près tout*. Laurent (ES8EL20) *regarde juste ce que mettent les autres*. Iris (ES8EL1) nous apprend que les RSN prennent une place prépondérante dans sa vie, elle passe son temps à poster des photos pour s’occuper : *Quand je trouve un truc très important j’en mets / des photos de toi tu mets ? / bé oui mais personne à part mes amis peuvent voir [...] quand je trouve un événement important je mets des photos, quand je m’ennuie je mets des photos aussi.*

Nous avons comptabilisé 53 occurrences du verbe *regarder* conjuguées au présent de l'indicatif dans les réponses de la *Question 3* (Annexe 11 Verbe Regarder Question 3). Les sujets regardent les actualités, les pages, les photos, les vidéos, les statuts, les stories ... Il n'y a pas forcément d'attentes particulières, de recherches précises, juste voir ce qu'il y a. Par exemple, Sophie (ES8EL16) parle de ses pratiques sur les RSN sans spécifier ce qu'elle fait. Nous en déduisons qu'elle n'y fait rien de précis. Elle emploie à trois reprises le verbe regarder : *sur Facebook j'y vais plus trop je regarde juste une fois de temps en temps mais je pourrais m'en passer, sur Snap j'y suis tout le temps quasiment bé je parle avec, sur Instagram je regarde les photos et sur Twitter aussi enfin je regarde ce que les gens disent.*

Mila (ES1EL6) confirme à deux reprises que les RSN sont, pour elle, une forme de divertissement. La définition qu'elle donne d'un RSN ne donne aucune autre indication : *C'est pour se divertir après l'école.* Lors de la description de ses usages personnels, elle rajoute *on partage, on se dit des blagues.* Zélie (ES4EL2) associe clairement les blagues à un réseau social : *Et Snapchat c'est faire mes conneries juste rigoler.* Capucine (ES8EL6) fait de même mais avec Instagram et les photographies : *sur Instagram je regarde plutôt des photos marrantes.*

Les RSN constituent des passe-temps parfaits pour les jeunes, une sorte de compagnon pour les moments perdus grâce à toutes les potentialités qu'ils offrent, entre humour, loisirs et communication.

### **7.1.2 Trois types de pratiques d'information prescrites identifiées**

À présent, nous proposons d'étudier, en résonance à la partie précédente, les pratiques d'information pédagogiques observées sur les RSN. Nous en avons identifié trois types, à savoir des pratiques d'information informatives, des pratiques communicationnelles et des pratiques réflexives.

#### ***7.1.2.1 Des pratiques d'information informatives sur un média de masse***

Nous parlons de pratiques d'information informatives et non de pratiques d'information événementielles car elles ne sont pas uniquement tournées vers l'information d'actualité et concerne aussi l'information documentaire. À la lumière des pratiques informatives, nous allons analyser la place du RSN dans les deux projets pédagogiques suivants : le Flash Tweet Edu de l'ES6 et le Défi Babélio de l'ES8 qui utilisent deux RSN différents. Pour ces deux projets-là,

les RSN apparaissent comme un média classique d'information événementielle avec la diffusion et la publication de la part des élèves et l'interaction dans et hors l'espace scolaire. Nous voyons comment les pratiques prescrites sur le RSN trouvent leur place sur un support informel et comparons les deux projets qui donnent au RSN une visée informative.

### 7.1.2.1.1 Analyse critique du projet de l'ES6 Flash Tweet Edu

#### Un projet interdisciplinaire riche

Le projet Flash Tweet Edu s'organise autour d'une démarche de projet avec un positionnement interdisciplinaire fort. Il a été pensé par l'enseignante documentaliste en amont avec une rigueur professionnelle pour la définition des objectifs, la transmission de connaissances et de compétences aux élèves et une volonté d'innovation en raison du caractère novateur de la publication sur Twitter.

<b>Titre de l'EPI : #FlashTweetEdu</b>	
<b>Coordinateur :</b> .....	
<b>Présentation globale du PROJET :</b> Participer à la construction d'un journal de 1400 signes en ligne sur Twitter Publier et partager en ligne des actualités avec pour but d'informer un public	
<b>Références au projet d'établissement, les axes principaux ou les priorités concernées par l'EPI</b>	
Parcours citoyen et parcours Avenir / Média scolaire	
<b>Thématique de l'EPI</b>	
<input type="checkbox"/> Monde économique et professionnel	<input type="checkbox"/> Corps, santé, bien-être et sécurité
<input type="checkbox"/> Transition écologique et développement durable	<input type="checkbox"/> Langues et cultures de l'Antiquité
<input type="checkbox"/> Culture et création artistique	<input checked="" type="checkbox"/> Information, communication et citoyenneté
<input type="checkbox"/> Sciences, technologie et société	<input type="checkbox"/> Langues et cultures régionales étrangères
<b>Niveau de classe concerné par l'EPI</b>	
5ème <input type="checkbox"/> 4ème <input type="checkbox"/> 3ème <input checked="" type="checkbox"/>	
<b>Domaines du socle travaillés</b>	
<input checked="" type="checkbox"/> Les langages pour penser et communiquer	
<input checked="" type="checkbox"/> Les méthodes et outils pour apprendre	
<input type="checkbox"/> La formation de la personne et du citoyen	
<input type="checkbox"/> Les systèmes naturels et techniques	
<input type="checkbox"/> Les représentations du monde et l'activité humaine	

*Figure 25 Fiche EPI Flash Tweet Edu ES6*

**LES OBJECTIFS DU PROJET :**  
 Dans le cadre de l'EPI Information Communication Citoyenneté, les élèves en cours de français et de physique-chimie, collaborent à la construction collective d'un journal du type "flash info" en ligne. Cette production intitulée #FlashTweetEdu est publiée sur le réseau social Twitter à la manière du #FlashTweet proposé par la journaliste Emmanuelle LENEUF qui suit et soutient ce projet et que les élèves ont rencontrée le lundi 24 avril au collège.  
 Ils vont collaborer, publier et partager en ligne des actualités avec pour but d'informer le public. Cette aventure tweetée est l'occasion, en s'intéressant aux actualités scientifiques de découvrir les médias, d'apprendre à s'informer, à collaborer, à s'exprimer et à explorer l'écriture numérique à contraintes en s'initiant à un réseau social.

*Figure 26 Objectifs du projet Flash Tweet Edu ES6*

S'appuyant sur des publications journalistiques existantes sur Twitter, le Flash Tweet Edu reproduit ces pratiques médiatiques dans le cadre d'un EPI, regroupant plusieurs disciplines, le français, la physique et la documentation.

Disciplines et professeurs impliquées	Compétences travaillées
Physique-Chimie	Utiliser des outils pour mutualiser des informations sur un sujet scientifique Savoir traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats ...
Lettres	Maîtriser la structure, le sens et l'orthographe des mots Adopter des stratégies et des procédures d'écritures efficaces (Domaine 1 et 2)
InfoCom	Apprendre à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information côtoyés au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs ...

*Figure 27 ES6 Trois disciplines impliquées<sup>139</sup>*

<sup>139</sup> Le tableau recopié ci-dessus, pour une meilleure visibilité, émane d'un document intitulé Fiche Cadre EPI, fourni par l'enseignante -documentaliste. L'intégralité des compétences travaillées associées aux disciplines n'est pas lisible d'où la présence de points de suspension.

Se servant de Twitter comme support de publication pour faire une revue de vulgarisation scientifique sur l'astronomie, il s'insère dans le Parcours citoyen avec des objectifs d'apprentissage informationnels et disciplinaires dans le but de *construire et approfondir des connaissances et des compétences grâce à une réalisation concrète individuelle ou collective*<sup>140</sup>. Le RSN dans son utilisation classique joue le rôle de média servant à diffuser de l'information. Pour ce qui est des nécessités administratives, des autorisations parentales ont été demandées aux parents pour valider la participation des élèves à ces pratiques de création et de diffusion de l'information.

Le projet a été pensé en plusieurs phases. La rencontre avec la journaliste a profondément marqué les élèves. Une veille médiatique sur le thème de l'astronomie et notamment le voyage de Thomas Pesquet, a servi de point de départ pour le contenu des informations diffusées. Par la suite, avec l'enseignant documentaliste, les élèves étaient toujours en action dans une dynamique de travail de recherche et de veille documentaires. À travers les deux extraits suivants, nous voulons démontrer que les objectifs définis par l'enseignant documentaliste, quant au déroulement du projet, ont été bien compris par les élèves, leur ressenti étant en adéquation avec les attentes interdisciplinaires et la dimension globale du projet de l'ES6. Tout d'abord, Rose (ES6EL1) retrace ces différents stades résumant parfaitement le traitement effectué sur l'information :

*On a commencé à chercher sur différents trucs sur la santé sur l'astronomie, après on devait en parler à la classe et après se mettre d'accord sur ce qu'on voulait mettre, si ça nous plaisait, si on aimait pas, après on a choisi et puis après on les a refaits avec nos mots, on a reformulé.*

Elle insiste enfin, lorsque nous lui demandons le but du projet sur le fait de s'informer avec des informations fiables :

*Le projet ? / de donner des informations vraies pour que les gens ils s'informent ce que se passe en astronomie.*

Lou (ES6EL9) détaille les étapes pour mener à bien le Flash Tweet Edu commençant par une recherche en astronomie pour sélectionner des informations à publier :

*On a surtout travaillé en physique chimie sur Thomas Pesquet l'astronomie, après avec la prof doc on a été sur Padlet, on a essayé de trouver des idées, on les a mis sur Padlet, après y'a Emmanuelle Le Neuf qui est venue nous voir, elle nous a parlé comment elle fait sur twitter et puis ben voilà.*

---

<sup>140</sup> <https://www.education.gouv.fr/cid100518/les-enseignements-pratiques-interdisciplinaires-epi.html>



Les élèves ont bien noté les objectifs et les attendus du projet qui présente les spécificités d'un travail de groupe scolaire.

### Un projet ancré dans les recommandations

Nous souhaitons revenir sur la genèse du projet pour montrer l'ancrage dans les recommandations ministérielles. Lors de notre entretien avec l'enseignante documentaliste de l'ES6, elle nous a exposé sa volonté d'inscrire son action dans une dimension globale et efficiente de formation à l'EMI, tout au long de la scolarité, en se situant dans le contexte de création d'un média scolaire :

*Je trouvais ça intéressant que les 3e repartent en se disant « j'ai le droit de m'exprimer » parce que bien souvent on ne leur laisse pas trop le droit de s'exprimer. Le média scolaire faisait son chemin avec la Ministre. Maintenant on a le CVC qui vient s'ajouter comme au lycée. Toutes ces idées-là se mélangeant, j'ai acté plus orienté mon choix sur le média scolaire sauf que, quand on travaille sur un média, la conception d'un journal quel qu'il soit, qu'il soit numérique ou papier, beaucoup de temps de travail et là je n'avais pas le temps, il fallait que je trouve autre chose et la vision d'un journal comme le voit Flash Tweet de façon innovante m'est apparue être une solution efficace. (ES6DOC)*

Le projet évoqué reprend les préconisations institutionnelles, à savoir la création d'un média scolaire dans chaque école. À la suite des attentats du 15 janvier 2015, une volonté ministérielle énonce une remobilisation vers les valeurs de la République<sup>141</sup> prônant une *Éducation aux médias et à l'information renforcée*. L'EMI, une des dimensions du Parcours citoyen se distingue comme une solution pour préparer les citoyens de la société de l'information. Elle répond aux besoins d'accompagner les pratiques informationnelles sociales et culturelles juvéniles et est inscrite dans la loi d'orientation du 8 juillet 2013.

---

<sup>141</sup><http://www.education.gouv.fr/cid92069/annee-scolaire-2015-2016.html&xtmc=eacutecoledeleareacutepublique&xtnp=1&xtr=3>

### Une éducation aux médias et à l'information renforcée

---

- Inscrite dans la loi de refondation de l'École, l'éducation aux médias et à l'information contribue à préparer les élèves d'aujourd'hui à devenir les citoyens de demain. Apprendre à chercher une information et à en identifier la source, comprendre les mécanismes de fabrication de l'information et de l'image, émettre soi-même de l'information, doivent permettre à chacun d'apprendre à exercer librement son jugement.
  - L'éducation aux médias et à l'information est une composante du parcours citoyen qui se met en place à l'École à la rentrée 2015.
- ➡ Consulter la fiche "Une éducation aux médias et à l'information renforcée"

#### Figure 28 Fiche 34 EMI renforcée

La fiche explicative 34, Une éducation aux médias et à l'information renforcée focalise sur *le développement des médias scolaires et des partenariats avec les médias professionnels* en lien avec le CLEMI et recommande *la création de médias scolaires et d'outils d'information citoyens dans chaque école et établissement [...] <sup>142</sup>* (Annexe 5 Fiche EMI renforcée). En définitive, le projet Flash Tweet Edu s'enracine dans les textes officiels prenant en compte les pratiques sociales juvéniles et construisant un média scolaire original basé sur un RSN.

#### Une volonté de former les élèves à l'EMI

Intéressons-nous à la formation des élèves à l'EMI, une des premières finalités du projet pour l'enseignant documentaliste. Nous avons décelé une volonté presque exhaustive de répondre à ses missions professionnelles allant même jusqu'à s'approprier l'EMI oubliant, dans un premier temps, la dimension interdisciplinaire et ses collègues disciplinaires. L'enseignant documentaliste de l'ES6 nous a confié son cheminement vers la concrétisation de son projet :

*Le premier truc, il me fallait comme je suis arrivée au collège l'année dernière... j'ai du coup fait un peu l'historique et par rapport à ce que les élèves avaient fait, il y avait 0 en formation au niveau de la culture info-documentaire. Du coup, je me suis dit : comment je peux faire pour que chaque niveau que je n'ai pas toute l'année à disposition et puis surtout en priorité les 3<sup>ème</sup>, comment je peux faire pour que les 3<sup>ème</sup> aient une formation en accélérée sur des notions indispensables avant de partir au lycée. Du coup, ce qu'il me fallait, c'est une séquence rentable en heures en notions et efficaces pour les deux et la question du média scolaire m'intéressait aussi. [...] On est rentré en contact au début, je ne savais pas trop où je mettais les pieds. Flash Tweet comme c'est un média assez innovant, il faut d'abord le comprendre.*

Nous ne connaissons pas l'historique de l'établissement mais nous avons compris que l'enseignant documentaliste avait été nouvellement nommée sur le poste lorsqu'elle a créé le

---

<sup>142</sup>[https://cache.media.education.gouv.fr/file/DP\\_rentree/35/1/2015\\_rentreescolaire\\_fiche\\_34\\_456351.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/DP_rentree/35/1/2015_rentreescolaire_fiche_34_456351.pdf)

projet pour répondre à une carence d'apprentissage informationnel. Son éclaircissement sur son initiative clarifie ses préoccupations liées à la transmission d'une CI après un constat d'une absence totale d'EMI. Le projet est organisé autour de notions générales en information-documentation et non liées directement au RSN. L'enseignante documentaliste a centré le travail sur les notions de médias et d'information qui représentent des notions indispensables pour comprendre les enjeux de la société de l'information, dans le but de poser le fonctionnement d'un environnement médiatique complexe :

*Surtout, c'était pour qu'ils comprennent la notion de médias l'évolution des médias et surtout ce qui se passe ici, c'est pas bien différent de ce qui se passe ailleurs.*

Son discours démontre comment à travers un seul projet tout le champ de l'information documentation est abordé. Le RSN, pourtant support central du projet, arrive après les autres notions même si l'enseignante insiste sur le lien entre toutes les notions qu'elle cite :

*Ils ont travaillé sur la notion de médias de façon générale, sur la notion de hiérarchie de l'information et après sur la publication, d'où la notion d'identité numérique forcément et puis après Twitter...*

Les apprentissages informationnels ont bien été compris par les élèves. Par exemple, Candice (ES6EL2) nous donne facilement la définition de la veille pour décrire le travail réalisé puis exprime qu'elle s'est sentie mise en valeur de participer à un projet comme Flash Tweet Edu :

*On a commencé par une veille médiatique, c'est le fait de surveiller les informations et de les mettre sur un site pour qu'on en a parlé pour partager, ensuite on a voulu faire ça parce que c'était intéressant et que même les adolescents pouvaient intéresser à des trucs un peu plus grands.*

Quant à Calvin (ES6EL4), il résume le tri d'informations effectué, le traitement de l'information puis la diffusion de l'information :

*Non, y'avait plein d'information sur tout ce qui était en rapport avec les sciences / et après ? / et on les a mis tous sur un site pour qu'on puisse tous les voir et après on a repris les informations pour les remettre sur Twitter.*

Certains élèves retracent toutes les étapes de la chaîne de la recherche d'information dans ce projet et font même le parallèle entre veille et usage des RSN. Les pratiques d'information mass-médiatiques ouvrent des perspectives pour un rapport continu à une information événementielle. À travers cet exemple, nous voyons que les apprentissages en information-documentation, en particulier les notions relatives à la recherche documentaire, ont été acquis. Nous pensons que les pratiques informatives et médiatiques proposées trouvent du sens dans le projet scolaire qu'est Flash Tweet Edu.

7.1.2.1.2 *Analyse critique du projet de l'ES8 Le défi Babélio*

Un projet de lecture avant tout pour l'enseignant et pour les élèves

Le défi Babélio ne porte pas sur les pratiques d'information mais sur des pratiques culturelles identifiées clairement : la lecture, une des appétences de l'enseignante documentaliste de l'ES8, afin de favoriser le développement de la lecture et la découverte de la littérature de jeunesse.



Le Défi Babelio est une action engagée dans différents établissements de France et d'ailleurs. Elle réunit les élèves de collège et lycée autour d'une bibliothèque virtuelle constituée de 30, 35 ou 40 livres de littérature jeunesse. Les lecteurs peuvent choisir les livres en fonction de leurs goûts et de leurs capacités, car la lecture de la sélection se fait collectivement. En utilisant le réseau social littéraire Babelio, les élèves échangent, communiquent et produisent des objets littéraires à partir de leurs lectures.

Les 3 niveaux proposés sont CM2-6e pour le défi junior, 5e-4e pour le défi Ado, et 3e-lycée pour le niveau Ado+ .

Le défi niveau 5e-4e est créé pour la rentrée 2018.

*Figure 29 Défi Babélio ES8 (Extrait du site <https://sites.google.com/site/defibabelio/home>)*

Elle situe explicitement la lecture comme objectif principal de son projet et confirme ses goûts personnels :

*Après Babélio c'est pas... J'ai pas axé ce projet autour du RSN c'est d'abord lire, la lecture / Moi, après les projets qui m'intéressent c'est autour de la littérature jeunesse, c'est ce que qui me plaît et qui sont en rapport avec mon métier et donc c'est venu de là.*

Le défi Babélio est une animation proposée par des documentalistes<sup>143</sup> et l'enseignante documentaliste adhère à cette proposition sur la littérature qui émane de sa communauté professionnelle :

*La sélection est très très sympa, les organisatrices sont des profs-docs qui connaissent bien le boulot toutes nos exigences et qui connaissent notre façon de travailler. Les contraintes c'est libre, on a une liberté...*

Elle confie aussi avoir trouvé dans ce défi une solution gratuite et plus adaptée à ses pratiques pédagogiques :

*Avec ma collègue, on participait au prix des Incorruptibles, il faut payer, il faut s'inscrire, c'est cher les livres, je ne les trouve pas des fois top.*

<sup>143</sup> <http://www.defibabelio.fr/>

La proposition de lecture se construit autour d'une sélection large et variée, choisie de manière collégiale, avec une quarantaine de titres de littérature de jeunesse, à savoir des publications de fictions à destination de la jeunesse (Annexe 12 Sélection Défi-Babélio Junior 2018-2019 / Annexe 13 Sélection Défi Babélio Ado + 2018-2019). Le bilan qu'elle dresse se concentre sur la littérature dans une démarche de projet et se félicite *d'avoir créé une appétence pour la littérature de jeunesse une émulation dans la classe d'avoir fédéré la classe tous sur le même projet.*

Les ressentis des élèves sont en adéquation avec les attentes définies par l'enseignante documentaliste et détaillées en amont. Pour Thomas (ES8EL18), le Défi Babélio se caractérise par ses activités de lecture : le but *c'était de faire lire aux élèves.* Pour Émile (ES8EL21), *c'est un concours entre plusieurs établissements c'est mondial, enfin y'a des établissements partout. Sous forme de quizz ou de test, on doit lire et répondre à des questions dessiner une image par rapport à ce qu'on a lu.* Maëlle (ES8EL3) associe la lecture et le jeu pour résumer le Défi Babélio :

*On avait des livres et on a dû en lire plusieurs pour nous donner des défis à compléter.*

Rémi (ES8EL2) voit un travail sur les livres, affilié à des activités ludiques :

*On a fait des critiques sur des livres qu'on a lus et qu'on a mis en ligne, sur le site on a un nuage de mots avec tous les mots qui représentaient l'histoire et qu'on mettait dans des animaux ou dans des formes de livres et après on a fait ça s'appelle les Insta défi.*

Seule, Céline (ES8EL14) cite le mot réseau social pour montrer la finalité des lectures :

*Alors Babélio, il fallait lire plusieurs livres, trois qui étaient sélectionnés dans une catégorie de livres que nos professeurs avaient choisis, on en lisait plusieurs, on faisait la critique pour dire si on avait aimé l'histoire un petit peu et on le publiait sur le réseau social.*

Les élèves décrivent le défi Babélio sous la forme d'un réel défi littéraire. À travers les discours des répondants, nous notons que le RSN arrive en second plan et ne se démarque pas en tant que tel comme s'il constituait juste le fonds sans aucun enjeu. Les élèves ont cependant conscience de la classification de Babélio en tant que RSN.

### Et les objectifs documentaires ?

Le projet Babélio se déroule annuellement dans la classe de 6<sup>ème</sup> et sert de prétexte pour développer des pratiques médiatiques et documentaires. L'enseignante documentaliste de l'ES8

utilise les activités sur Babélio pour aborder des notions en lien avec l'EMI, nous donnant l'exemple de la semaine de la Presse :

*On fait notre année sur Babélio, là j'essaye de faire Babélio de l'intégrer un peu partout, on est en retard pour la semaine de la presse, on tourne autour chaque fois, on a fait des affiches sur des exposés sur des livres. Notre année tourne autour de ça et on s'est réuni une autre fois en classe mais pour répondre à l'Insta défi.*

La séance observée se rapporte à l'écriture d'articles qui ont été publiés sur le blog du CDI durant la semaine de la presse. Chaque groupe s'est emparé d'un des thèmes proposés par la professeure tels que des résumés de livres, l'Insta-défi, l'interview des organisatrices, le défi Babélio, le nuage de mots. Un notamment traite de la présentation du RSN Babélio. Cette activité est l'occasion d'aborder les codes journalistiques et le vocabulaire adapté de la presse. Une réflexion a été menée sur le lectorat et le public-cible.

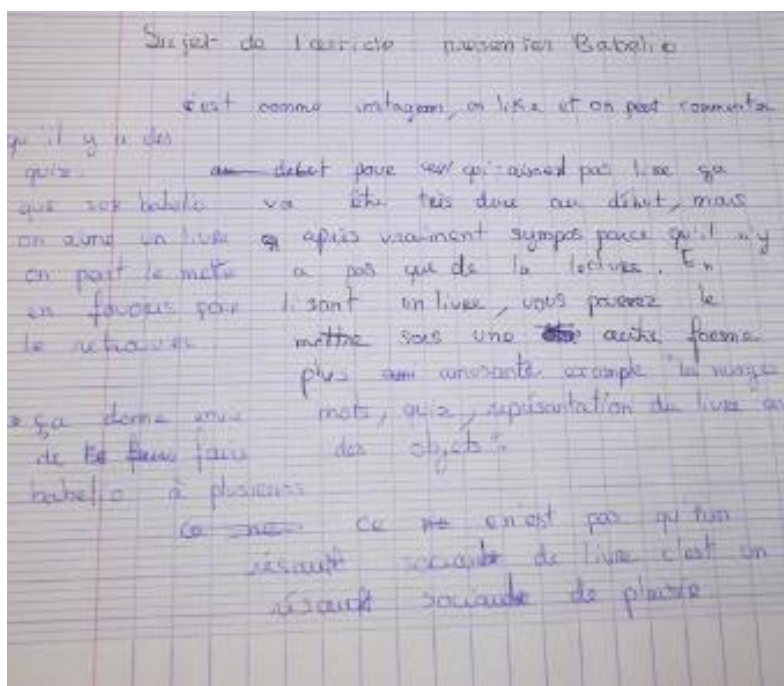


Figure 30 ES8 Écriture d'un article sur Babélio

Ici, les élèves font clairement la relation entre Babélio et les autres RSN notamment Instagram lorsqu'ils travaillent sur l'article : *c'est un peu comme Instagram* en faisant le rapport avec les photos et les commentaires pendant l'exercice d'écriture en classe.

## Deux comptes sur un RSN

Pour le projet, les deux classes impliquées dans le Défi Babélio ont dû créer deux comptes classe sur le réseau social littéraire Babélio. La création du profil a fait l'objet d'un travail en classe afin de présenter son identité. En effet, la fiche profil des deux comptes ci-dessous reprend les éléments de base d'un RSN tels que la photo et la présentation personnelle. Nous voulons souligner que l'inscription qui date du 08/11/2016 pour les 3<sup>ème</sup> et du 03/11/2016 pour les 6<sup>ème</sup> remonte au début du projet, ce qui indique que les comptes ont été créés uniquement pour le Défi Babélio.

**onsdelire**

PROFIL | LIVRES (39) | AMIS (11) | COMPARER NOS LECTURES

France  
Lecteur inscrit le 08/11/2016

VOUS ÊTES AMIS

0 livres en commun

Au collège de l'... ; notre classe de 3ème de 24 élèves a découvert le défi Babelio entre inquiétude et motivation et compte bien le relever. Pour vous faire découvrir nos différents profils de lecteurs, nous vous invitons à regarder les résultats au test : "Quel lecteur êtes-vous ?".

CONTRIBUTIONS & INSIGNES

Voir plus

5

37 Critiques  
3 Citations  
4 Quiz

ÉCRIRE UN MESSAGE

*Figure 31 ES8 Compte Babélio Classe de 3e*

**onsdelire**

PROFIL | LIVRES (30) | AMIS (11) | COMPARER NOS LECTURES

France  
Lecteur inscrit le 03/11/2016

VOUS ÊTES AMIS

0 livres en commun

Nous sommes une classe de 6ème du collège de ' de . Nous participons au défi Babelio junior.  
Notre devise : Lecteur un jour, lecteur toujours ! :)  
Notre carte ID : <https://padlet.com/ladocducdi/defibabelioJ2016>

CONTRIBUTIONS & INSIGNES

Voir plus

5 ?

17 Critiques  
1 Citations  
13 Quiz

*Figure 32 ES8 Compte Babélio Classe de 6e*

Dans la colonne de gauche, sont résumées les activités et les interactions des deux classes sur le site Babélio. Nous notons que le compte des élèves de 3<sup>ème</sup> a été plutôt dynamique avec la

publication de 37 critiques et l'ajout de 39 livres potentiellement lus par au moins un élève de la classe. En revanche, les élèves de 6<sup>ème</sup> se sont montrés moins actifs en raison, nous le supposons, d'un encadrement plus strict quant à la publication sur le RSN. Ils ont publié 17 critiques, un exercice argumenté plus difficile pour des élèves de 6<sup>ème</sup>, mais ont enregistré 30 livres sur leur profil.



*Figure 33 ES8 Exemple de critique sur Babélio*

Les critiques, malgré le dispositif que constitue le RSN, ont gardé le format scolaire. Prenons par exemple, cette contribution d'un élève en 3<sup>ème</sup> qui révèle un exercice très scolaire, ressemblant à une succession de réponses à des questions. Nous doutons d'un réel usage spontané et d'un investissement hors contexte scolaire de Babélio.

#### ***7.1.2.2 Discussion : des pratiques informatives prescrites sur un média de masse***

La possibilité de réappropriation du RSN est rendue difficile dans le contexte scolaire à cause des représentations engagées de l'objet dans les pratiques d'information juvéniles. Cependant, les pratiques d'information prennent une dimension pédagogique naturelle et les notions informationnelles s'acquièrent de manière évidente pour des élèves qui perçoivent le lien entre leurs pratiques d'information événementielle et ces pratiques pédagogiques sur un RSN. Nous y voyons le prolongement d'une pédagogie documentaire traditionnelle posant l'information comme une ressource documentaire et médiatique : après l'apprentissage de la recherche



documentaire sur la base documentaire du CDI, puis sur un moteur de recherche sur Internet, ces projets pédagogiques à visée informative sur les RSN prennent une forme actualisée de la pédagogie documentaire ; ce qui revient à une adaptation naturelle aux pratiques d'information observées puisque l'enquête du Baromètre du numérique fait le constat de jeunes consommateurs d'information d'actualité et documentaires sur les RSN (Médiamétrie 2018). En ce qui concerne le sens éducatif de ces projets, nous avançons l'idée que l'efficacité du projet pédagogique réside dans des systèmes d'intention similaires, en dépit de RSN distincts. Les pratiques d'information pédagogiques en termes de consultation et de publication ressemblent dans la démarche à celles développées par les élèves et rajoutent une plus-value de compréhension et d'intellectualisation des enjeux et des mécanismes informationnels. Twitter et Babélio offrent une contenance à des pratiques d'information uniquement reliées à la sphère scolaire et permettent de dépasser l'usage de l'outil RSN avec la découverte des RSN imposés. Il s'agit de métamorphoser les représentations de l'objet RSN dans le but de transposer un objet ludique en ressource documentaire et médiatique.

### ***7.1.2.3 Des pratiques d'information à visée communicationnelle***

#### *7.1.2.3.1 Trois projets qui mettent en œuvre des pratiques de communication sur les RSN*

Désormais, intéressons-nous aux projets qui emploient le RSN comme vecteur de communication. Sur les huit projets, trois projets insèrent les RSN en tant qu'outil de communication :

- un travail sur la Twictée en classe de 6<sup>e</sup> (ES1)
- la création d'une grainothèque en 3<sup>e</sup> DPA (ES5), en lycée agricole,
- et un projet littéraire en 2<sup>de</sup> (ES7) dans un lycée général et technologique.

Les trois projets précédemment cités ont pour point commun d'utiliser le même réseau social, Twitter, pour mettre en place un échange. La Twictée de l'ES1 a pour spécificité l'envoi d'une photo d'une dictée réalisée par un élève de la classe *via* le réseau et la correction de dictées retournées par l'établissement partenaire. Le projet littéraire (ES7) est organisé entre deux établissements et les échanges de tweets se font entre pairs. Pour l'ES5, Twitter permet à la classe créatrice de la grainothèque de communiquer autour du projet. Nous allons revenir sur chaque projet en pointant l'usage pédagogique de Twitter puis insister sur les limites communes à l'usage communicationnel d'un RSN.

ES7 Nos héros twittent

« Nos Héros twittent »...

**Genèse du projet :**

Chaque année, nous recevons un écrivain, l'échange avec un professionnel de l'écriture s'avère enrichissant. Cette année, nous avons invité Brigitte GIRAUD pour son roman « **Nous serons des héros** ». Nous avons voulu enrichir cette rencontre en utilisant les réseaux sociaux et plus particulièrement Twitter pour échanger sur le roman avec une autre classe de seconde du Lycée . . . . . Au préalable, nous avons demandé dans le cadre des journées de bassin une formation sur l'utilisation pédagogique des réseaux sociaux au Canopé d' . . . . . formatrice, a demandé à suivre nos comptes Twitter respectifs.

**Objectifs :**

- Connaître le fonctionnement d'un réseau social Twitter et adopter des stratégies de communication
- Interaction avec une autre classe sur le même projet



*Figure 34 ES7 Nos héros twittent : Genèse du projet*

Lors de notre entretien avec l'enseignante documentaliste de l'ES7 et à travers les documents fournis, nous comprenons qu'il s'agit d'une première expérimentation ayant fait l'objet d'une formation en amont. Des inspecteurs ont suivi le projet et le bilan a servi de base pour une réflexion menée dans l'Académie de Grenoble sur les RSN au niveau de l'Inspection. Pour ne pas influencer sur notre recherche, nous n'avons pas cherché à en savoir davantage sur les conclusions de cette expérimentation.

À présent, nous souhaitons nous concentrer sur les objectifs définis dans le projet de l'ES7. À travers les objectifs détaillés ci-dessous, l'acte de communication ainsi que les liens établis avec l'autre classe de 2<sup>de</sup> sont au centre de l'activité littéraire sur le RSN.

Utiliser Twitter s'organise autour de deux points : la communication et la diffusion d'information que l'on trouve à la fois dans les objectifs info-documentaires et dans le document pédagogique pour la présentation du projet. Nous interrogeons également l'expression *de manière autonome* qui sous-entend une utilisation libre. Nous allons revenir sur ce point ultérieurement.



Figure 35 ES7 Objectifs info-documentaires

### Twitter permet :

- d'échanger, de bavarder en direct ou en différé :
- de donner des informations, de signaler des choses intéressantes :



Figure 36 ES7 A quoi sert Twitter ?



Figure 37 ES7 Compte classe pour le Projet Giraud

Le compte associé à l'ES7 a été créé en février 2017 et reste toujours actif aujourd'hui. Cependant, le bandeau du compte nous renseigne sur le nombre de tweets publiés en deux années (de février 2017 à février 2019). Pour saisir les échanges réels sur Twitter sur le roman de Brigitte Giraud, nous avons voulu connaître le nombre de tweets réalisés dans le cadre du projet. Sur les 49 tweets du compte, dix tweets seulement représentent un échange avec l'autre établissement, ce qui semble peu. Nous pouvons en déduire que, malgré les objectifs définis au préalable, la communication sur le RSN sur le projet demeure limitée.

### ES1 La Twictée entre français et information-documentation

La Twictée est une utilisation classique d'un réseau social : nous avons constaté que de nombreux établissements s'investissaient dans des twictées notamment dans le premier degré. Dans le contexte de l'établissement ES1, il s'agit d'un projet expérimental : l'enseignante documentaliste s'est positionnée comme l'initiatrice de la Twictée sans pour autant bien connaître le dispositif :

*Là, je pense qu'on a passé un cap, il fallait que je comprenne bien l'enjeu de la twictée et que je l'explique à ma collègue qui ne connaissait rien du tout Twitter, elle n'est pas dans ce truc-là, elle m'a suivi dans ce truc là parce qu'on se connaît bien et qu'elle avait envie de tenter et de le faire aussi.*

L'enseignant documentaliste de l'établissement partenaire (ES1DOC2) justifie le choix du réseau social comme un choix par défaut :

*La réponse, elle est assez simple tout simplement parce que simplement la Twictée c'est un truc qui existe déjà, on s'est juste calé. Maintenant, effectivement pour ce que nous on en fait, c'était pas forcément le meilleur outil ; je peux même vous dire pourquoi, parce que l'intérêt de Twitter pour les twictées c'est de respecter le nombre de caractères mais nous on a envoyé des photos parce que sinon c'était trop court.*

Nous ne présentons pas de nouveau le principe de la Twictée déjà détaillé en amont mais nous insistons sur le fait que l'association des deux professeurs impliqués, français et professeur documentaliste, permet d'allier apprentissages disciplinaires du français avec objectifs info-documentaires :

*La twictée nous semble être une belle occasion pour améliorer la maîtrise de la langue par les élèves et pour les accompagner dans leur apprentissage 2.0.*

Lors de nos observations, nous avons assisté à une séance de correction de dictée pendant laquelle les élèves s'appuyaient sur un document support, le Dico balise, regroupant par nature les erreurs à corriger dans les dictées. Nous y voyons une adaptation des modes de

communication de Twictée avec le principe de l’hashtag, mot-clé avec un dièse introduisant un mot représentatif du contenu, dans le but de visualiser facilement le sujet évoqué (Annexe 14 ES1 Diaporama sur la Twictée/ Annexe 15 ES1 Dicobalise / Annexe 16 ES1 Déroulement d'une Twictée).

## Orthographe grammaticale

<p><b>#AccordGN</b> : Accord dans le groupe nominal</p> <p>Det    N    Adj</p> <p>Ex : <u>Les élèves</u> <u>motivés</u></p> <p>GN</p>	<p><b>#Homophonie</b> : Homophonie grammaticale</p> <p>Ex :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• On / ont</li><li>• Son / sont</li><li>• Et / est</li><li>• Etc...</li></ul>
<p><b>#AccordSV</b> : Accord entre le verbe et son sujet</p> <p>Ex : <u>Les élèves motivés</u> <u>participent</u></p> <p>Sujet                      Verbe</p>	
<p><b>#AccordPP</b> : Accord du participe passé</p> <p>Ex : <u>Les élèves</u> <u>sont</u> <u>venus</u></p> <p>PP</p>	

*Figure 38 ES1 Dico Balise Orthographe grammaticale*

Nous avons été marquée par la prédominance de la discipline français, le RSN et les apprentissages qui y sont liés étant en arrière-plan. Les réponses à la question 14 *Q14 Qu'as-tu appris pendant le projet pédagogique sur les RSN ?* de Manuel (ES1EL1), Lucille (ES1EL2) et de Yoan (ES1EL3) le démontrent nettement puisque les élèves parlent uniquement des compétences en français :

*L'orthographe des nouveaux mots (ES1EL1) / Ça m'a permis de m'améliorer en dictée aussi (ES1EL2) / l'orthographe des nouveaux mots (ES1EL3).*

Nous observons que ce projet présente plusieurs contradictions entre les activités et le choix de l'outil et entre les objectifs définis et les compétences acquises, le RSN étant un outil au service d'une dictée avec des contraintes non adaptées au projet Twictée.

#### ES5 Une grainothèque sur Twitter

Quant au dernier projet, la création d'une grainothèque, il se déroule dans un établissement agricole privé avec pour spécificité, une reconnaissance particulière de l'information-documentation en tant que discipline, l'enseignante documentaliste étant responsable de l'enseignement Technologies de l'informatique et du multimédia et Information-documentation (TIM) avec la charge d'une heure de cours hebdomadaire. Les documents d'accompagnement<sup>144</sup> en définissent les objectifs généraux : *utiliser les outils informatiques et du multimédia et rechercher, trouver, analyser et communiquer des informations* puis proposent six sous-objectifs :

- Objectif 1 : S'approprier et utiliser un environnement informatique de travail
- Objectif 2 : Créer, produire, traiter et exploiter des données
- Objectif 3 : Face à un besoin d'information, étudier comment y répondre en mobilisant des caractéristiques des systèmes d'information, analyser la qualité de l'information et communiquer les connaissances acquises
- Objectif 4 : Adopter une attitude responsable dans une société démocratique
- Objectif 5 : Découvrir l'analyse et le codage

---

<sup>144</sup> Document d'accompagnement - Inspection de l'Enseignement Agricole. Diplôme : DNB- Classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> de l'enseignement agricole. Technologies de l'Informatique et du Multimédia / Information-Documentation. Date : juin 2016.

- Objectif 6 : Appréhender les évolutions des technologies de l'informatique et du multimédia (Annexe 17 TIM Objectif 4 / Annexe 18 ES5 Objectif 6).

Le problème du positionnement disciplinaire ne constitue plus une préoccupation et un frein à la mise en œuvre d'un projet en comparaison avec les autres contextes d'établissement et pour les autres enseignants documentalistes.

Pour ce qui est de la genèse du projet, l'enseignante documentaliste de l'ES5 souhaitait mener une progression annuelle en information-documentation et mettre les élèves en action :

*Moi ce qui m'importait...c'est...je n'avais pas envie de faire de cours théorique mais je voulais trouver une situation dans laquelle les élèves puissent être acteurs donc j'ai cherché et puis ça m'est venu assez vite cette idée-là.*

Elle pose ensuite le déroulement du projet de la création de la grainothèque sur la durée en passant par la présentation et le fonctionnement de Twitter puis le travail de recherche documentaire et la publication des informations :

*Ensuite on est allés dans l'arboretum avec des conseils de mes collègues qu'est-ce que je pouvais aller récolter ? est-ce que c'était le bon moment ? ça nous a occupé quelques séances. Ensuite on les a mis dans des enveloppes et puis après là pour le coup, on a vraiment commencé à s'intéresser à Twitter, j'ai fait une séance vraiment globale où je leur ai expliqué pourquoi est-ce qu'on choisissait Twitter ? et ensuite sur le fonctionnement global de l'outil. Et dans le même temps je leur ai demandé de réaliser des fiches de reconnaissance sur le végétal parce que l'idée que j'ai... Ce que je vais mettre ces fiches-là dans un porte document à côté des boîtes comme ça les personnes sauront, auront les informations sur les graines avec une photo libre de droit parce que j'ai beaucoup insisté là-dessus aussi, tout ce qui est la notion de droit, le droit à l'image, droit d'auteur, tout ça ça été l'occasion de travailler là-dessus.*

Nous voyons que l'intégralité de la séquence pédagogique parvient à balayer tout le programme de la documentation et à aborder toutes les notions indispensables. La forme du projet répond à la spécificité des profils des élèves des classes de 3<sup>ème</sup> DPA, souvent dans une réticence scolaire et les place dans une action rattachée à un sujet en rapport avec leur formation grâce à la présence d'un arboretum dans l'enceinte de l'établissement :

*En fait, j'ai vu passer la proposition de concours, en fait c'était le libellé c'était de décrire une action écocitoyenne et donc je me suis dit avec ce que je proposais aux 3<sup>ème</sup> c'est que ça rentrait dans la thématique.*



*Figure 39 ES5 Présentation du compte Twitter pour le projet Grainothèque*

Le compte Twitter pour la communication sur la grainothèque émane du groupe- classe de 3<sup>ème</sup> DPA. Le premier tweet de présentation date du 21 février 2017, le commencement du travail sur la grainothèque se situant en début d'année scolaire.

Le projet de l'ES5 demeure un projet global porté par l'enseignante documentaliste, le RSN constituant un outil offrant une visibilité au travail effectué et un prétexte à des compétences documentaires.

#### *7.1.2.3.2 Twitter un vecteur communicationnel dans le cadre scolaire ?*

Les trois projets analysés permettent des échanges interclasses et inter-établissements (ES1 et ES7) et hors contexte scolaire (ES5). Après avoir considéré le point de vue des enseignants et les objectifs propres à chaque projet, nous voulons montrer que les élèves émettent des réserves quant à la communication sur Twitter.

Axel (ES5EL1) fait clairement le lien entre la grainothèque et sa valorisation sur Twitter comme une vitrine pour promouvoir la grainothèque :

*Le projet c'est la grainothèque, ce qu'on a fait c'est ramasser des graines pour l'arboretum pour la grainothèque / et qu'est-ce que vous faites sur Twitter avec ça ? / On publie des choses sur Twitter pour savoir comment on fait une grainothèque.*

Pour Joël (ES5EL3), Twitter joue aussi le rôle d'une vitrine mais il retient surtout la création de la grainothèque :

*On a préparé une petite grainothèque, un endroit où on met des graines, où on peut en prendre et en échanger et la prof elle nous a inscrit à un concours, j'ai pas trop compris, faut aller voter pour voir je sais pas ; et en fait l'utilisation de Twitter c'est pour montrer que y'a une grainothèque et le faire savoir.*

Gabriel (ES5EL5), après avoir décrit précisément le projet de la grainothèque et son fonctionnement, tente d'expliquer le rôle promotionnel du RSN :



*Et avec Twitter ça a servi à quoi dans le projet ? / je pense que ça peut attirer d'autres personnes.*

Les enjeux communicationnels ne lui semblent pas une évidence.

Alexis (ES5EL6) évoque l'idée de sensibilisation de l'opinion publique grâce à une diffusion large sur Twitter sans préciser qui est dans son réseau ni les raisons de la sensibilisation :

*Bon on est allé récolter des graines et on a mis ce qu'on faisait sur Twitter pour sensibiliser les gens.*

Rafael (ES7EL3) divise le projet littéraire en deux étapes :

*En fait c'était un petit peu un double projet : on avait d'une part la création d'un sujet avec l'auteur et d'autre part une petite communication pour voir d'autres points de vue avec un autre lycée.*

Pour Lise (ES7EL6), le projet c'était pour pouvoir discuter avec une autre classe de 3<sup>ème</sup> du livre qu'on avait lu et montrer après à l'auteur ce qu'on avait pensé et tout.

Lucille (ES1EL2) voit la twictée comme un vecteur d'échange des dictées :

*En fait on fait des dictées et avec une autre école qui est à xxxxxxxx voilà ... et .... / Qu'est-ce que vous faites ? / On écrit des dictées que la professeure nous dicte, ensuite on les corrige et ensuite on se connecte sur Twitter pour les envoyer.*

Mila (ES1EL6) synthétise la twictée parlant d'envoi réciproque de dictées :

*Au début, c'est quelqu'un, c'est une classe qui nous envoie une dictée et on va la corriger avec des balises et ensuite c'est nous qu'on doit la corriger et on doit l'envoyer.*

La notion de partage se situe au cœur du projet grâce au RSN, Twitter, vecteur de communication et d'échange. Tous les sujets retiennent, à travers la communication engendrée sur le RSN, la diffusion et valorisation de leur travail. Les pratiques de communication ne sont pas explicitement cernées par les élèves en raison du manque d'existence d'un réseau relationnel connu et peu visible.

#### *7.1.2.3.3 Entre objectifs en info-documentation et apprentissages informationnels*

À partir d'exemples concrets et de points particuliers, nous allons étayer notre hypothèse concernant des apprentissages informationnels hétérogènes et peu construits, mettant en lumière des décalages entre objectifs et mise en œuvre.

Le RSN Twitter, choix consensuel pour les trois projets, offre une diffusion informationnelle facilitée et une visibilité vers l'extérieur. Au-delà de la simple communication, la mise en place des projets a pour objet l'acquisition de connaissances et de compétences info-documentaires,

dans tous les cas présentés comme telles, dans l'ensemble des fiches projets auxquelles nous avons eu accès.

En dépit d'objectifs documentaires explicités clairement (Figure 34 ES7 Nos héros twittent : Genèse du projet / Figure 35 ES7 Objectifs info-documentaires), une des enseignantes documentalistes (ES7DOC2) affirme ne pas avoir fait de points méthodologiques sur le RSN en tant qu'objet, considérant que les élèves l'avaient pour acquis :

*Est-ce que vous avez fait une séance autour de Twitter ? / Non je n'ai pas fait avec eux je pense qu'ils savent ils sont grands / vous n'avez pas traité le vocabulaire ? / non ils savaient comment ça fonctionne je n'ai pas fait de séance de préparation pour introduire Twitter.*

En revanche, pour les projets de l'ES5 et de l'ES1, les enseignantes documentalistes ont insisté sur le vocabulaire avec une centration sur l'objet RSN lors de la description du projet (Q17 Description du projet avec les objectifs, le contexte, le bilan) :

*Aussi tout le vocabulaire l'hashtag, j'ai fait une séance là-dessus uniquement. (ES5DOC)*

*Je leur ai montré comment fonctionnait Twitter, j'avais projeté les interfaces de Twitter, je leur ai montré mon compte comment on créait un compte (ES1DOC)*

*On a créé des comptes Twitter, on a expliqué aux élèves ce que c'était Twitter, on a fait des petites séances au niveau charte d'utilisation des explications (ES1DOC2)*



*Figure 40 ES7 Exemple de tweet sur le roman étudié*



Figure 41 ES7 Exemple 2 de tweet sur le roman étudié

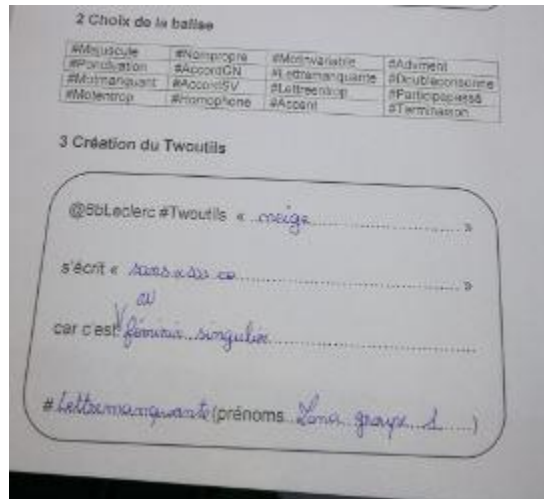


Figure 42 ES1 Construction d'un tweet à l'aide de la fiche-guide

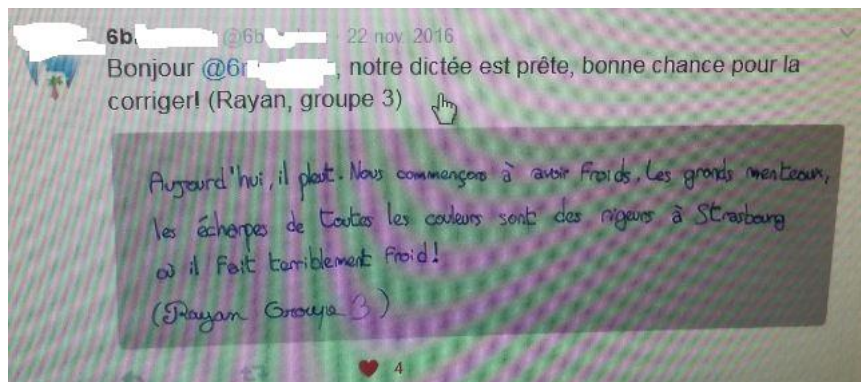


Figure 43 ES1 Exemple de Tweet n°1 Envoi d'une dictée

Utilisation des # par thèmes		
#	Thème	Exemples
#max	Relation entre Olivio et Max	-fête des pères -refus d'Océano dans la maison -refus d'Ahmed -révolte à la mort d'Océano
#ahmed	Relation entre Olivio et Ahmed	-amitié -jalousie d'Ahmed -bagarres « viniles »
#couple	Relation entre la mère d' Olivio et Max	-évolution de la relation -les colères de Max -Max vantard -mère effacée, qui « subit »
#olivio	Personnalité d'Olivio	-timidité -escalade, prend confiance -premières émotions de l'adolescence -image de son père, héros, à travers sa famille
#exil	Exil des personnages( Portugal, Algérie) la révolution des oeillet	-retour d'Olivio au Portugal -ambiguïté de Max sur son rôle dans la guerre d'Algérie -fierté des Portugais de leur oeillet

*Figure 44 ES7 Utilisation des # par thèmes*

À partir des documents pédagogiques et photographies ci-dessus, nous constatons que les compétences relatives aux RSN se résument au format de publication, respectant les contraintes propres à Twitter. Les tweets que ce soit pour l'ES1 ou ES7 contiennent des citations d'abonnés avec le caractère typographique @, des photographies des dictées ou de plantes avec légendes. Les élèves doivent se réapproprier les hashtags pour catégoriser soit les fautes d'orthographe soit les thématiques des romans, les hashtags reprennent les types de fautes ou les personnages du roman étudié. Pour l'ES1 et l'ES7, nous interrogeons la réappropriation des connaissances et des compétences lors de la construction des tweets en suivant les consignes de la fiche guide. Pour le projet de l'ES5, uniquement, s'est développée une réflexion formalisée sur le contenu informationnel avec une attention particulière au traitement de l'information et à la fiabilité de l'information, l'ES5DOC précisant le contenu de la séance :

*Ce matin, c'était les critères de validité de pertinence, critères de qualité de l'information.*

Les trois projets présentent des limites en termes de transmission des apprentissages informationnels malgré des objectifs clairement identifiés : la dictée traditionnelle déstructurée sur Twitter concerne la maîtrise de la langue ; le projet littéraire de l'ES7 est focalisé sur l'analyse du texte et la création autour de la lecture. Seule la grainothèque propose une séquence pédagogique en information documentation. Cependant Twitter et par extension, les RSN sont

à la marge et restent des outils, malgré une centration du projet sur le RSN dans les discours déclaratifs des enseignants documentalistes.

Les élèves-répondants font part de leurs réticences quant à l'apport du projet sur les apprentissages. Malgré des projets diversifiés, les réponses à la Question 14 *Q14 Qu'as-tu appris pendant le projet pédagogique sur les RSN ?* et à la Question 15 *Q15 À la suite du projet, penses-tu modifier tes pratiques informationnelles ?* révèlent des apprentissages restreints en dépit d'objectifs documentaires explicites dans les projets.

Alexis (ES5EL6) répond simplement à notre questionnement négativement et avoue ne rien avoir appris sur les RSN.

Rafael (ES7EL3) fait la comparaison avec ce qu'il savait et déclare : *Ça nous a pas apporté grand-chose parce qu'au final on connaît.* Il réfléchit et poursuit : *on n'a pas non plus appris grand-chose car on a fait que communiquer...* et pour conclure il suggère comme d'autres sujets répondants de remplacer le RSN par le mail. Gabriel (ES5EL5) assure que cela n'a rien changé à l'attractivité du travail scolaire : *ça te change rien du tout ? / non.*

Seul le discours d'Adrien (ES5EL7) en 3<sup>ème</sup> vient en opposition et exprime vraiment une modification de ses pratiques d'information en lien avec les notions traitées en classe, citant la fiabilité et le traitement de l'information et les mettant en relation avec le partage de photographies retouchées :

*Oui je ferais plus attention aux informations sur ce que les gens peuvent partager les photos ça peut être des montages, à la fiabilité et aux partages de photos et des informations.*

#### *7.1.2.3.4 Des pratiques prescrites prétextes*

Il ressort des discours des répondants que les publications sur Twitter répondent à des demandes prescrites. Ces choix ont été faits de la part des enseignants documentalistes pour gérer le contenu des tweets et maîtriser le fonds et la forme des publications.

Les publications sur Twitter dans les trois projets étaient effectuées dans le cadre scolaire sous-couvert d'un compte classe avec une vérification et une validation pour la diffusion du tweet par l'enseignant documentaliste. La construction du tweet faisait l'objet d'une méthodologie précise suivant soit un guide, soit des consignes strictes sur le contenu précis des hashtags à employer. Le contexte de publication a même été spécifié et le contenu des tweets a fait également l'objet d'une indication particulière pour l'ES7.

## Quand et sur quels sujets, allons-nous tweeter ?

Nous enverrons nos tweets le vendredi après-midi, ensemble, de **15h30 à 16h**, sur le compte classe

Les tweets porteront sur :

- Vous, qui vous êtes, ce que vous aimez lire (ou pas), ce que vous avez pensé du livre « Nous serons des héros » :
- Ce qui vous plu, déplu
- Des interrogations sur un passage du livre, des personnages, leurs relations....

***Nous créerons des # par thèmes débattus sur Twitter***

*Ex: #max pour les relations entre Olivio et Max*

*Figure 45 ES7 Consignes pour le contenu des tweets*

Pour la grainothèque, les légendes des images et les liens des sites présents ont fait l'objet d'un contrôle systématique par l'enseignant, produisant des tweets documentés. L'enseignante documentaliste semble être consciente du manque de liberté des élèves et la méconnaissance de Twitter mais n'a pas trouvé d'autre solution pour gérer le projet :

*Mais, d'un autre côté, je pense que je ne leur ai pas suffisamment laissé le champ libre, j'ai peut-être imposé trop de contraintes avec mon twitter [...] parce que là certains n'ont pas encore twitter. (ES5DOC)*

Elle se remet en cause, reconnaît que c'est un des écueils du projet et dans l'éventualité d'une reconduction du projet, semble disposée à trouver une autre alternative :

*Ça demanderait de faire .... Alors pourquoi pas... ça demanderait de faire confiance à l'élève, donner à un élève le pilotage pour un RSN, si tu veux ça crée beaucoup de contraintes parce que tu ne peux pas les laisser s'exprimer comme ils le feraient mais quelque part ils en sont conscients quand même. (ES5DOC)*

Elle exprime alors les difficultés de concilier préoccupations pédagogiques, liberté de publier sur les RSN et risques encourus pour les élèves et pour la responsabilité mais aussi pour l'image de l'établissement.



*Figure 46 ES5 Exemple de tweet avec photo et lien*

Pour le compte ES7, la stratégie de communication est encore plus fermée puisque le choix a été fait de le verrouiller pour sélectionner les abonnés en relation avec le projet ou le monde scolaire (Inspecteurs, collègue, bibliothécaire). Le niveau plus élevé des élèves en classe de 2<sup>de</sup> n'a pas impliqué une liberté plus grande des publications. Les deux enseignantes documentalistes de l'ES7 énoncent leurs craintes et leurs peurs avec pour conséquence un compte sur Twitter fermé et des publications contrôlées :

*On l'avait blindé, il n'était pas visible le compte [...] Comme c'était la première fois qu'on s'est lancé dans ce truc-là on s'est blindé au niveau administratif on avait tellement peur [...] administrativement on avait la trouille de comment ça allait se passer ; c'est vrai qu'on est resté dans le rail.*

La deuxième enseignante documentaliste (ES7DOC2), dans l'établissement partenaire, formule le même ressenti :

*Après notre projet c'était un peu différent moi je pense que c'était trop jalonné mais on avait peur des débordements.*

## #Twictée

Prénom \_\_\_\_\_  
 Groups n° \_\_\_\_\_

### 1 Texte #0erreur

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 2 Choix de la balise

#Majuscule	#Nompropre	#Motinvariable	#Advment
#Ponctuation	#AccordGN	#Lettremanquante	#Doubleconsonne
#Motmanquant	#AccordSV	#Lettreentrop	#Participepassé
#Motentrop	#Homophone	#Accent	#Terminaison

### 3 Création du Twoutils

@6bLeclerc #Twoutils « ..... »

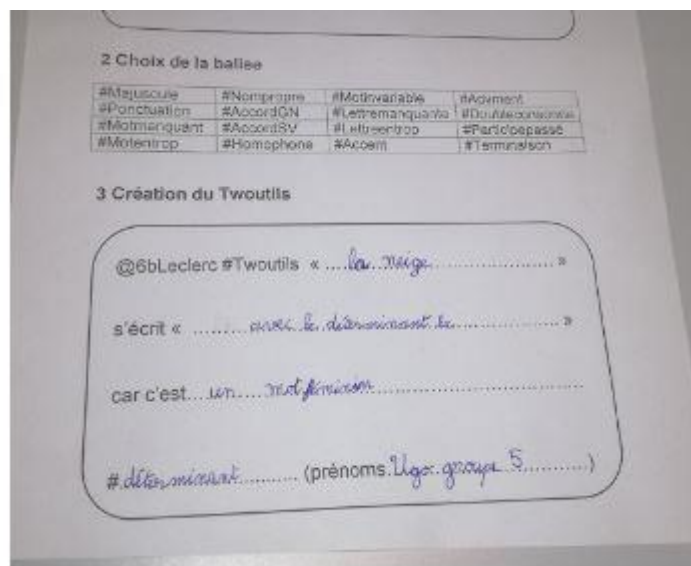
s'écrit « ..... »

car c'est.....

#..... (prénoms.....)

*Figure 47 ES1 Fiche préparatoire pour la Twictée*





*Figure 48 ES1 Fiche préparatoire Twictée*

Pour l'ES1, la fiche guide de la twictée apporte une formalisation des tweets. Le déroulement de chaque correction est aussi guidé par des étapes encadrées et répétitives, associant dictée sur papier, correction, remplissage de la fiche guide, recopiage sur l'ordinateur et publication. Ces pratiques prescriptives communes aux trois projets à usage communicationnel ne placent pas les élèves dans une démarche d'autonomie de publication.

Ces pratiques prescriptives semblent la conséquence pour les élèves d'un sentiment mitigé quant à l'utilisation scolaire d'un réseau social. Dans les discours des élèves, nous relevons une tendance : l'utilisation des RSN est considérée comme un usage prétexte dans le déroulement des projets sur les RSN. Romaric (ES1EL8) se plaint de l'usage modéré et superficiel pour la Twictée :

*Oui mais ce que je vois c'est qu'on l'utilise vraiment pas trop. C'est comme si on cherchait une dictée sur internet et après on en faisait quoi ... et après quand on va sur les ordi, là on sent vraiment qu'on utilise le RSN.*

Rafael (ES7EL3) tranche sans hésitation pour argumenter l'absence de connaissances acquises grâce au projet sur les RSN :

*On n'a pas non plus fait grand-chose car on a fait que communiquer.*

Jasmine (ES7EL2) émet des réserves sur l'utilisation de Twitter et insiste sur les créations artistiques réalisées sur le roman :

*On a utilisé Twitter pour discuter d'un livre avec un autre lycée. Nous on a envoyé deux tweets je crois on est pas du tout resté longtemps dessus, enfin moi, c'est pas ce qui m'a marqué le plus.*

Joel (ES5EL3) nous confie avoir apprécié le projet global mais pas en raison de la présence de Twitter :

*J'aime bien le projet / Le fait que ce soit sur Twitter ça te donne encore plus envie ou non ? / Pas spécialement.*

Lise (ES7EL6) soulève l'artificialité de l'utilisation du RSN et regrette le manque de spontanéité dans les échanges avec la classe de l'autre établissement :

*Bé pas trop parce qu'on ne savait pas trop quoi dire aux autres.*

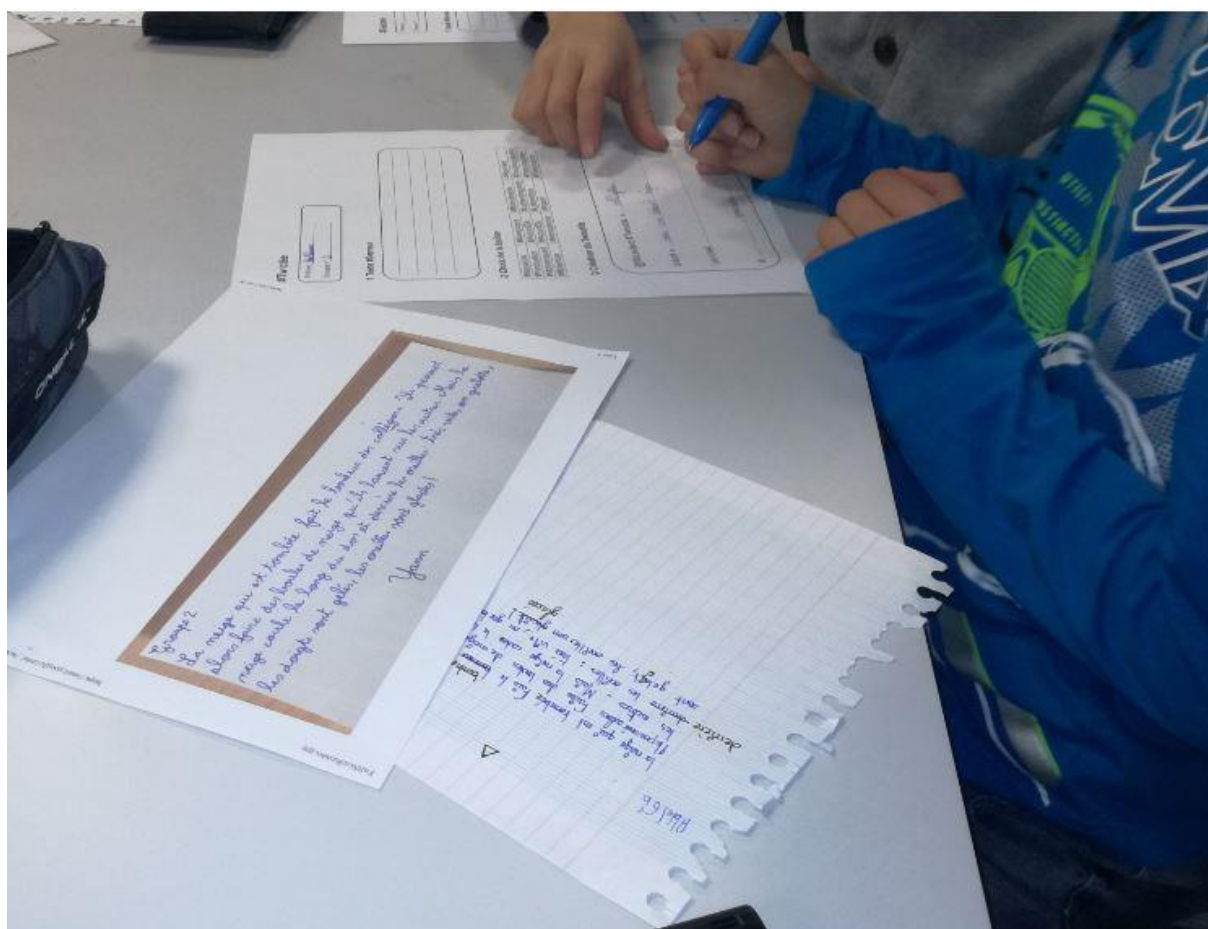
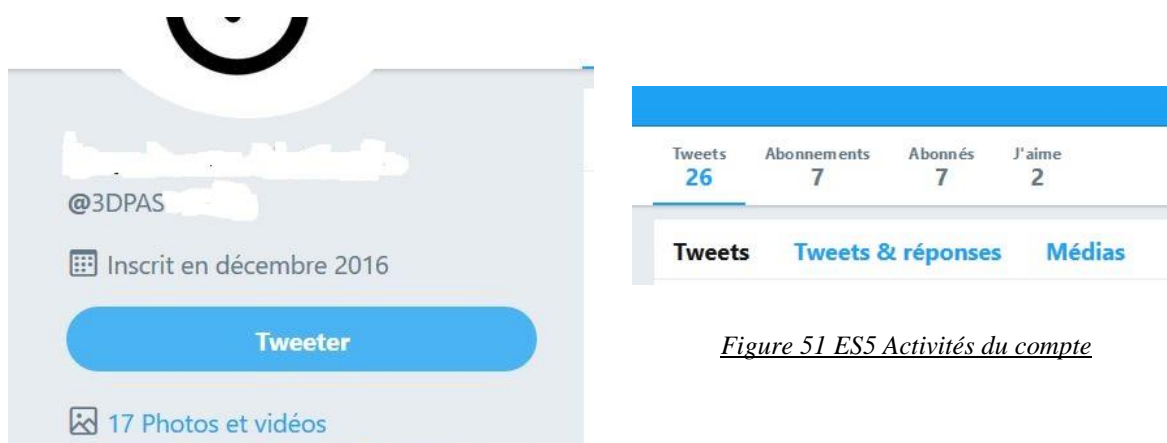


Figure 49 ES1 Préparation d'un tweet par un élève

Avec cette photographie prise durant une séance de correction de dictée, nous voyons l'élève passer du support papier, pour la préparation du tweet et enfin se diriger vers une tablette : ceci est un travers dégagé par les élèves.

Dans les faits, le nombre de tweets par projet a été minime. L'exemple de l'ES7 est probant : seulement 26 tweets ont été publiés entre décembre 2016 et juin 2017. Les activités sur les trois

comptes sont restées restreintes : peu d'abonnés, peu de photographies et une superficialité des pratiques prescrites documentaires.



*Figure 50 ES5 Compte Twitter*

*Figure 51 ES5 Activités du compte*

Les discours des répondants croisés avec la réalité de publication de tweets démontrent les limites du projet.

*7.1.2.3.5 Discussion : des pratiques communicationnelles scolaires artificielles qui freinent les apprentissages ?*

Les pratiques prescrites communicationnelles dans les trois projets (ES1, ES5 et ES7) ont été contrôlées avec des publications encadrées, relues et corrigées strictement par les enseignants documentalistes et ne permettent pas des publications libres et spontanées de la part des élèves avec des interactions naturelles entre pairs. Les apprentissages informationnels s'avèrent limités et les objectifs disciplinaires et documentaires sont difficiles à identifier pour les élèves. Pourtant, les pratiques de communication sont les premières pratiques développées par les jeunes sur les RSN. Nous l'avons vu dans nos entretiens et cela est en cohérence avec les recherches scientifiques citées précédemment.

Nous pouvons affirmer que des pratiques d'information personnelles, transposées à l'école dans des projets pédagogiques ne sont pas vectrices d'apprentissage dans un contexte scolaire. Nous interrogeons la pertinence du choix d'un RSN pour le déroulement le projet, plaçant Twitter en tant qu'outil communicationnel. Les élèves remettent en question la nécessité absolue d'utiliser le RSN et proposent le mail. Nous pensons que la constitution du réseau et les sujets scolaires imposés font partie des raisons de non-adhésion des élèves. Les affiliations artificielles scolaires sur les RSN ne fonctionnent pas sur un espace intime, où seules les affiliations naturelles en rapport avec les relations affectives ou communautaires se créent et participent à la constitution du réseau juvénile.

Si nous reprenons l'idée de socialisation informationnelle avancée par Françoise Chapron et Éric Delamotte, citée dans notre première partie, nous voyons un paradoxe résidant dans l'implémentation pédagogique : enseigner la socialisation informationnelle signifierait produire de la socialisation informationnelle. La difficulté s'établit, d'une part dans les affiliations prescrites forcées et de ce fait, arrangées par les professeurs et d'autre part dans les sujets de communication imposés. Lors de pratiques communicationnelles prescrites dans les projets, les thématiques abordées et partagées entre pairs, telles que la littérature ou l'orthographe ne produisent pas d'émulation car elles s'inscrivent uniquement dans un contexte scolaire. Les relations virtuelles sur les RSN, avec des élèves d'autres classes ou d'autres établissements scolaires se développent uniquement autour du sujet scolaire ce qui paralyse les échanges spontanés.

De ces affiliations, *forme[s] de contrat social et cognitif lié à un espace institutionnel, informationnel ou social* (Morandi 2017, 17) qui sont volontairement prescrites, ne découlent ni de lien social entre élèves, ni d'apprentissages relatifs à l'information et à la communication sur les RSN. L'artificialité des pratiques communicationnelles sur un RSN dans un contexte scolaire crée des résistances dans les pratiques prescrites ce qui amène non seulement à un questionnement sur la pertinence de l'outil mais aussi sur la cohérence du projet.

#### ***7.1.2.4 Une proposition réflexive face à des pratiques informelles***

La troisième pratique pédagogique observée est une réflexion menée dans le contexte d'un cours sur les pratiques d'information sur les RSN.

##### *7.1.2.4.1 Trois projets de sensibilisation, trois contextes différents, trois objectifs*

Trois des huit projets observés (ES2 / ES3 / ES 4) ont choisi une entrée théorique, voire critique avec des sensibilisations à deux formes de risques : ceux liés aux relations sociales avec la rumeur et le harcèlement (ES2) et ceux liés à la protection de soi avec l'identité numérique (ES3 et ES4). Ces sensibilisations réflexives sous forme de débats sans aucune manipulation d'un RSN viennent en opposition avec les pratiques actives d'information développées sur les RSN pour les cinq autres projets. Ces trois établissements présentent des environnements très variés et des problématiques contextuelles propres à ces derniers. Les raisons de la mise en place de ces sensibilisations s'expliquent par des volontés différentes de la part de la communauté pédagogique, en rapport avec les besoins identifiés des élèves de l'établissement et s'insèrent dans des dispositifs divers dans la scolarité des élèves : une thématique transversale pour l'ES2, un point du programme pour l'ES3 et une réponse à un problème survenu dans

l'établissement pour l'ES4. L'ES2 et l'ES3 sont des collèges ruraux de la région Nouvelle-Aquitaine et l'ES4 est un lycée général et technologique de banlieue parisienne. Les classes concernées sont des cinquièmes (ES2 et ES3), une quatrième (ES2) et des élèves de Seconde (ES4).

Le projet Identité numérique de l'ES3, mené en partenariat avec un professeur d'histoire géographie vient en continuité d'un cours en EMC sur l'identité et complète la réflexion sur la notion d'identité permettant d'aller jusqu'à l'identité numérique. Aborder les RSN avec une visée critique semble être primordial pour les enseignants documentalistes :

*Les RSN, j'aborde ça pour eux, plus d'un point de vue personnel parce que leur image et pour eux c'est important à cet âge-là. (ES3DOC)*

Le projet harcèlement et rumeur de l'ES2 découle d'un travail commun entre l'infirmière, la CPE et l'enseignante documentaliste, mené dans le cadre du CESC à la demande des enseignants des deux classes concernées pour résoudre des conflits internes, répondre à des besoins immédiats et apaiser le climat des classes. L'enseignante documentaliste de l'ES2 explique qu'il s'agit alors d'une réponse spontanée à une réalité de l'établissement :

*Avec l'infirmière scolaire, on voulait travailler sur le harcèlement parce que justement on est un petit collège de campagne et on s'est rendu compte qu'on avait beaucoup de problèmes à l'extérieur à l'intérieur ; y'avait pas grand-chose et pourquoi le CPE ou l'infirmière, ils étaient parfois interpellés par des parents pour régler des problèmes qui intervenaient le samedi, le dimanche à l'extérieur de l'établissement sur les RSN parce que ça s'est relativement bien canalisé ; et on s'est dit justement il faut travailler sur les climats.*

Elle fait également le parallèle entre les problèmes relationnels réels et ceux virtuels induits par les RSN pour justifier la nécessité de modifier les pratiques et les représentations des élèves :

*Parce qu'on s'est rendu compte, en fait parce que les problèmes induits par le groupe, les comportements, le respect des autres, le respect de la parole, on retrouve exactement les mêmes problèmes sur les RSN.*

Elle attribue même un rapport entre la manière d'utiliser les RSN et le comportement social :

*Y'a un lien, les élèves qui n'ont pas de souci particulier ont une utilisation relativement respectueuse sur les RSN (ES2DOC).*

Le projet de l'ES4, RSN et identité numérique, répond également à des préoccupations liées à la vie de classe :

*Non je l'ai créé et je lui ai proposé. L'an dernier c'est parce qu'une élève a été cyber harcelée dans sa classe. [...] C'est l'infirmière qui a décidé de nous prévenir enfin*

*si elle m'a dit : y'a des ordinateurs donc du coup je vous préviens [...] Non y'avait eu une intervention dans la classe de la CPE et ensuite l'enseignante m'en avait parlé et j'ai proposé la séance.*

Nous voyons une réponse à une problématique interne qui émane de l'enseignante documentaliste (ES4).

#### *7.1.2.4.2 Un objectif commun : accompagner les pratiques informelles*

Nous avons remarqué que, pour les trois projets dits de sensibilisation, la prise en compte des pratiques d'information et des représentations juvéniles constituait le point de départ du questionnement mis en œuvre dans la séance.

Dans les missions des professeurs documentalistes<sup>145</sup>, *en tant qu'enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias*, les sensibilisations aux RSN faites par les enseignants documentalistes s'insèrent dans les recommandations institutionnelles pour conduire l'élève à devenir un citoyen de la société de l'information. L'EMI répond à une prise en compte des pratiques informelles juvéniles comme indiqué dans les consignes ministérielles : *Il prend en compte l'évolution des pratiques informationnelles des élèves*<sup>146</sup>.

L'enseignante documentaliste de l'ES8 nous avoue qu'aborder les RSN s'organise de manière informelle souvent sous la forme d'un dialogue à partir des expériences rapportées par les élèves :

*Oui, parce que c'est beaucoup de discussions avec eux, on a une trace très simple après on part de leurs pratiques.*

L'enseignante documentaliste de l'ES2 débute également par un questionnement de départ sur les pratiques personnelles et concrètes pour guider les élèves vers une prise de conscience des enjeux de la notion abordée.

---

<sup>145</sup> Nous renvoyons à la présentation de La Circulaire de mission des Enseignants documentalistes.

<sup>146</sup> Ibid.

1ère séance

1. Installation, présentation de l'objectif final (mieux gérer ses profils et publications sur les réseaux utilisés) puis carte mentale en groupe classe sur ce qu'est un réseau social. Interroger les élèves sur les réseaux où ils sont inscrits en leur faisant lever la main à l'annonce d'un réseau (15 minutes)
2. Faire le point à l'oral sur les caractéristiques des réseaux sociaux en partant de la carte mentale : un profil, des liens avec d'autres individus et/ou pages par centres d'intérêt (entreprises, médias), partage de données diverses (publications, photos, vidéos, ...) (5-7 minutes)
3. Activité en groupe de 5 (voir fiche élève 1 p.2 et p.3) : créer une topologie des réseaux sociaux. Les élèves doivent identifier les caractéristiques de chaque réseau et les regrouper, lorsque cela est possible, selon leurs points communs (20-25 minutes)
4. Proposer à certains groupes de présenter leur topologie puis distribuer fiche élève 2 à coller dans le cahier et à lire (fin de l'heure)

*Figure 52 ES4 Séance 1*

L'enseignant documentaliste de l'ES4 commence les séances, en général en essayant de faire émerger les représentations mentales des élèves à l'aide de la constitution d'une carte mentale. *J'essaie de faire un petit brainstorming au début de chaque séquence sur les pratiques* ce qui lui permet d'adapter les séances en fonction des pratiques repérées : *Du coup, j'essaie d'adapter aux pratiques en dehors des cours et surtout quels besoins je ressens le plus.*

Le déroulement détaillé ci-dessus montre comment, en s'appuyant sur les pratiques personnelles des élèves, l'enseignant documentaliste de l'ES4 veut faire ressortir une typologie des usages et veut sensibiliser aux paramètres de publication sur les RSN.

L'enseignante documentaliste de l'ES2 manifeste les mêmes attentes avec l'exigence de se situer au plus près des pratiques informationnelles juvéniles :

*Par rapport au travail sur les 5èmes c'était cerner leurs pratiques sur les RSN sur un échange informel, de savoir déjà quel RSN ils utilisaient, pourquoi ils les utilisaient et ce qu'eux trouvaient d'être sur les RSN et après de les amener à réfléchir de comment s'exprimer sur les RSN.*

Le début des trois séances ouvre un espace d'expression où il devient possible de raconter ses pratiques, d'ouvrir l'intimité personnelle en toute sérénité et sans jugement et devant toute la classe.

Les remue-méninges ou brainstorming observés amènent une réflexion commune en vue de faire ressortir collectivement ou individuellement des problématiques informationnelles sous-jacentes pour formaliser les pratiques, les représentations et les enjeux, à travers l'écoute des discours des élèves. Ces espaces d'expression offrent à l'enseignant une connaissance des pratiques et une adaptation réelle aux besoins identifiés et aux problèmes rencontrés en rapport avec les pratiques d'information informelles.

7.1.2.4.3 *Entre représentation et exemples*

Après avoir vu que les séances de sensibilisation prenaient en compte les pratiques d'information juvéniles, nous allons tenter de comprendre comment s'articulent les représentations des élèves avec les apports théoriques et les ressources documentaires pour mener vers une réflexion constructive.

Faisant suite au début de la séance, les réflexions sont souvent illustrées avec des cas concrets dans une vidéo (ES3) ou dans un article de journal numérique ou papier (ES2) dans le but de s'appuyer sur des exemples concrets personnels pour amener une remise en question. L'enseignante documentaliste de l'ES4DOC dépeint les raisons de ces choix prenant l'exemple d'une séance effectuée dans une classe où un problème d'harcèlement a eu lieu. Analyser les causes et les conséquences de l'incident traité trouve sa place dans l'espace scolaire pour conduire les élèves vers la compréhension :

*Par exemple, des classes où y'a eu du harcèlement, bé je vais plus me centrer dessus : sur quelles sont les conséquences pour les personnes victimes ? / Pourquoi ? / C'est tout aussi grave que ce qui se passe en réel ?*

**Les réseaux sociaux**

Nom	Caractéristiques (utilité, contenus publiés, paramètres de confidentialité)
Facebook	- Profil - Echange/Partage - Groupe de discussion
Snapchat	- Image - Echange/Partage - Publication éphémère
Twitter	- Pourcentage de retweet + publication
Instagram	- Image - Partage

*Figure 53ES4 Caractéristiques des RSN*



**Classer les réseaux sociaux**

**Consigne :**  
Proposer une classification des réseaux sociaux en fonction de leurs caractéristiques. Certains réseaux sociaux pourront être présents dans plusieurs catégories.

Particulier / Échange / Partage	Musique	Image / Vidéo
Facebook / messenger	Youtube	SnapChat
WhatsApp	Deezer	Instagram
Twitter	Sayfunation	Tumblr
Viber	Spotify	Périscope
Imo		Maracas

Figure 54 ES4 Caractéristiques des RSN Fiche élève

**Les réseaux sociaux**

**Activité 1 – Mes traces sur le Web**  
 ➔ Complète ce schéma en précisant les types de traces que tu laisses, sur quels types de sites.

Mes traces  
Ce que je dis, ce que je partage

Traces volontaires		Traces involontaires
Données des profils remplis sur les réseaux sociaux	Message publié sur son propre mur (ou journal) ou sur celui des autres	Adresse IP
Commentaires postés sur un blog, un forum ou YouTube	Photo taguée	Cookies
Avis laissé sur un site commercial		

**Activité 5**  
Atouts et limites des réseaux sociaux  
 ➔ Liste-les.

ATOUTS	LIMITES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Communiquer</li> <li>- Partager</li> <li>- Échanger et communiquer sur ses devoirs</li> <li>- Choisir ses réseaux selon ses goûts et ses loisirs</li> <li>- Choisir ce que l'on montre et à qui</li> <li>- Développer la créativité</li> <li>- Personnaliser les contenus</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cyber-harcèlement</li> <li>- Atteintes à la vie privée</li> <li>- Escroquerie</li> <li>- Usurpation d'identité</li> <li>- Piratage</li> <li>- Complexité des règles d'utilisation</li> <li>- Addiction</li> <li>- ...</li> </ul>

Figure 55 ES4 Correction Traces, atouts et limites

À travers les documents de travail (Annexe 19 Documents de travail des élèves (ES4)) mis à disposition par l'enseignant documentaliste, nous notons comment les élèves passent de leurs pratiques individuelles concrètes sur les RSN à une classification et à une conceptualisation des RSN.

À la suite du cours sur l'identité en EMC (ES3), le professeur documentaliste introduit la 3<sup>ème</sup> partie consacrée à l'identité numérique avec une réflexion sur la définition. Elle questionne les élèves *Vous êtes tous absents du web ? / ah non bien sûr*. Ils comprennent petit à petit où elle veut les mener : *ce que l'on pense de vous pose problème ? pourquoi ?* La notion d'identité numérique émerge. Les  $\frac{3}{4}$  de la classe se sentent concernés par la problématique, ce qui provoque des discussions : les réactions des élèves sont spontanées, ils rigolent, parlent d'exemples personnels. Elle formule sa volonté de ne pas donner d'injonctions quant à des pratiques informelles mais d'offrir des explications pour comprendre les fonctionnements et les enjeux internes :

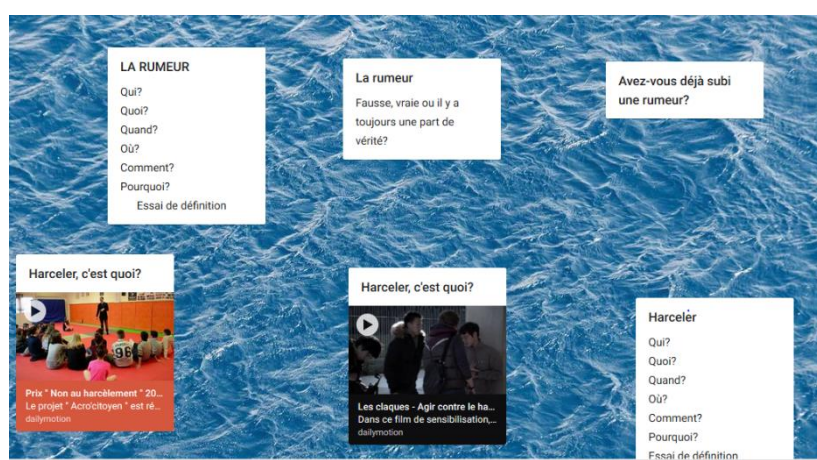
*C'est sous forme de conseils, de voir les logiques qu'il y a derrière, comme ça ils se l'approprient je trouve ça plus productif. (ES3DOC)*

Pour le projet mené sur les rumeurs sur internet et le harcèlement (ES2), les formatrices voulaient remédier au climat scolaire en traitant les pratiques extrascolaires et poser les concepts par rapport à des utilisations de vocables fausses :

*On s'est dit justement il faut travailler sur les climats ; au départ c'était sur la parole à l'intérieur ...et puis quand on a vu qu'il y avait des choses qui se passaient à l'extérieur on s'est dit il faudrait qu'on pense à leurs pratiques un peu plus générales. [...] de bien remettre que le harcèlement c'est quelque chose de punissable par la loi c'est pas parce qu'on est embêté régulièrement par ses petits camarades, ça peut être du harcèlement ou ça n'en est pas, y'a une notion bien claire.*



*Figure 56 ES2 Padlet Ressources Harcèlement*



*Figure 57 ES2 Padlet Ressources sur la rumeur*

Le déroulement de la séance observée (ES2) s’articule autour de ressources apportées par l’enseignant documentaliste et l’infirmière et d’un dialogue dans la classe. Les réactions à partir d’exemples concrets sont ponctuées d’expériences personnelles puis en découle une définition de la rumeur obtenue à l’aide d’un questionnement Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ? suivie de vidéos illustratives et explicatives qui conduisent les élèves à s’interroger sur la réalité dans leur vie de collégien.

La séance sur l’identité numérique (ES3) croise des supports vidéo qui suscitent des débats au sein de la classe privilégiant un dialogue : l’enseignante documentaliste est là pour recentrer les discussions et apporter des points théoriques précis. Elle remarque aussi que les échanges entre élèves prennent le pas sur le déroulement prévu mais reconnaît que les contenus abordés restent riches :

*Après cette séance pour l'identité numérique, c'est modeste c'est une séance de sensibilisation de deux heures, sur le moment y'a tellement d'échanges, j'ai pas le*

*temps de dire ce que j'avais prévu mais je préfère privilégier l'interaction.*

*(ES3DOC)*

L'association entre formalisation conceptuelle et questionnements spontanés sensibilise les élèves dans le but de modifier les pratiques et les représentations vers une modélisation notionnelle et une réflexion critique. Même s'il s'agit d'une seule séance, à l'échelle d'une classe, nous pensons que ce début de réflexion s'inscrit dans une EMI globale sur toute la scolarité de l'élève. Cela initie des modifications culturelles bien ancrées.

#### *7.1.2.4.4 Des séances de sensibilisation qui modifient les pratiques informelles des élèves*

Les séances de sensibilisation servent à attirer l'attention des élèves sur des points particuliers et à amorcer une réflexion sur les pratiques personnelles. Ces séances illustrées avec des vidéos ouvrent la discussion vers des cas concrets rencontrés par les élèves qui témoignent d'un vif intérêt lorsqu'il s'agit de parler des RSN.

Léo (ES3EL5) donne un point de vue positif sur la sensibilisation *parce que ça nous apporte des informations et des choses qu'on savait pas vraiment*. Il précise qu'il a appris ce qu'étaient les cookies et à quoi ils servaient : *par exemple les cookies je ne savais pas ce que c'était avant [...] puis détaille comment les sensibilisations sur les RSN peuvent l'accompagner dans ses pratiques quotidiennes lui permettant d'éviter les risques :*

*On a parlé des RSN enfin de l'utilisation d'internet enfin de comment on pouvait se protéger de ce que ça pouvait faire sur notre vie ... aggraver et voilà.*

Imène (ES4EL1) associe un bon usage des RSN à une bonne connaissance des dangers :

*Si on sait pas comment bien sécuriser ça sert à rien de poster des choses qui peuvent nuire à nous [...].*

Pour elle, les sensibilisations lui font prendre conscience de certaines pratiques risquées, oubliées en raison de sa jeunesse :

*Ça peut nous mettre en garde envers beaucoup de choses parce que pour le moment, dans nos têtes, on est petit, on se préoccupe pas de ce que ça peut des répercussions ça peut avoir.*

Maeva (ES2EL2) a retenu trois points importants, à la suite du projet rumeur et harcèlement, le respect des personnes, le contenu des publications et l'identité des amis :

*Si quelqu'un te parle bien ou mal on l'ignore ou le bloque pour pas qu'il recommence [...] une autre chose qu'il ne faut pas poster n'importe quoi [...] parce*

*que ça reste dans... ça reste sur Instagram [...] je vais accepter moins de personnes que je ne connaissais pas.*

Elle résume le projet avec ces deux questions :

*Comment se protéger ? / comment faire si quelqu'un t'harcèle ?*

Quintin (ES2EL1), lui, remet en question les paramètres de confidentialité sur son compte :

*Déjà j'étais en privé et là j'ai dû changer quelque chose donc là apparemment je suis en public / Donc tu vas quand même vérifier ? / Je vais me mettre en privé. Oui j'ai pas envie que tout le monde voit ce que je publie.*

Léo (ES2EL4) garde des préoccupations à propos de la publication de photographies : *il ne fallait pas mettre des photos d'autres personnes qui pourraient blesser.*

Vivien (ES3EL2) à la suite de la sensibilisation sur l'identité numérique va *vérifier beaucoup les cookies* et poursuit retenant que les cookies, sans pouvoir les définir, peuvent avoir un effet négatif : *je vais éviter de les autoriser parce que ça peut faire plein de trucs très bizarres.*

*Les élèves retiennent des notions très précises et des principes de précautions dichotomiques, l'opposition privée / public par exemple, à travers des sensibilisations qui pointent surtout les dangers, thème que nous développerons par la suite.*

#### *7.1.2.4.5 ES3 Le cas d'un enseignant documentaliste référent ?*

Pour continuer l'analyse des pratiques pédagogiques avec entrée réflexive, nous voulons focaliser sur le cas d'un établissement (ES3) où l'enseignant documentaliste semble être devenu le référent en matière de questionnement sur les pratiques d'information sur les RSN.

Durant une observation, à deux reprises - puisque nous sommes restées pour assister à la même séance avec deux classes différentes - nous avons été témoin de conversations personnelles à la fin des cours, à la récréation, entre des élèves et l'enseignante documentaliste, pour partager des expériences, raconter des moments précis et demander des conseils à l'adulte devenu référent.

Le premier extrait met en scène une élève qui confie à l'enseignante documentaliste ses envies de créer un compte sur les RSN en compagnie de sa mère. Elle parle à sa professeure comme à une confidente.

---

*(À la fin du cours après la sonnerie)*

*(Beaucoup de bruit, des élèves qui discutent encore dans la classe et un petit groupe autour de l'enseignante documentaliste)*

*ED* *Ne te prive pas en fonction des risques dis-toi que de toute façon les RSN ça fait partie de la vie mais voilà toi tu sais l'utiliser à ton avantage et profiter des avantages sans avoir souffrir des inconvénients qui peuvent arriver là. C'est juste pour nous apprendre à paramétrer comme vous pouvez le faire.*

*Une élève* *De toute façon maman... (Il y a trop de bruit, on imagine qu'elle raconte que sa mère lui a déjà parlé des risques)*

*E-D* *Par contre, tu décides que c'est un usage privé. Quand tu seras plus grande ... Après elle peut se retirer. Mais c'est bien qu'elle le crée avec toi comme ça, elle pourra bien paramétrer, comme ça tu pourras en profiter en toute sécurité.*

*(On entend des élèves parler des vidéos mais sans comprendre exactement de quoi il s'agit.)*

---

Le deuxième extrait propose l'exemple d'un élève amateur de vidéos sur YouTube qui questionne l'enseignante documentaliste sur ses pratiques : il s'adresse à un adulte qu'il considère compétent pour apporter des réponses claires et sûres à ses doutes.

---

*E-D* *Regarde-moi par exemple la vidéo de la Cnil j'ai pu la télécharger parce que c'était libre de droit et c'était bien spécifique un usage pédagogique ... et je peux la réutiliser*

*Un élève* *Et quand on regarde sur YouTube on peut ... on a le droit ?*

*E-D* *Tu peux regarder c'est télécharger que tu n'as pas le droit après sur YouTube faut pas se leurrer y'a des vidéos qu'on ne devrait pas trouver c'est comme ça.*

*Un élève* *Au revoir*

---

Lors de notre entretien avec l'enseignante documentaliste de l'ES3DOC, nous avons reparlé de ces échanges particuliers. Elle rapporte qu'elle a un rôle à jouer sur les pratiques d'information personnelles. Elle raconte ce qui se passe souvent à la fin de ses cours et à la récréation :

*J'en ai même qui sont venus me voir, ça c'était l'année dernière après même une semaine : tiens y'a eu ça j'ai créé ça j'ai modifié ça ils savent où je suis. Des fois, ils aiment bien me prendre un peu à part comme là, j'avais quatre élèves qui attendaient pour me voir mais je sais qu'ils vont revenir à une récréation pour personnaliser la chose et ça je me dis que c'est peut-être gagné, ça les a au moins interpellés.*

Elle nous décrit un projet ayant eu lieu auparavant mais qui n'est plus renouvelé, sur des heures de présence au CDI d'une classe de 5<sup>ème</sup> :

*L'année dernière, c'était différent puisque les 5èmes avaient dans leur emploi du temps une heure, cette 1/2 heure-là vous êtes au CDI mais y'avait rien de prévu, c'était ce que ma collègue quand je la remplaçais avait mis en place et j'ai vu ils tournaient un peu en rond. Je suis allée les voir et je leur ai proposé : je vous propose de faire des cours sur tout ce qui est numérique, moteur de recherche, mot clés, identité numérique, je leur ai développé le programme, par contre si on le fait il faut que vous soyez tous volontaires ils l'ont tous été donc je les ai eu en cours mais ils étaient partants donc c'est vrai que l'approche n'était pas la même, d'ailleurs ils regrettent que ça soit pas refait, je leur ai expliqué que ça n'était plus possible. Donc là, tous les 5èmes étaient d'accord, je n'ai pas eu un refus même si je leur donnais de temps en temps un petit exercice pour qu'ils appliquent, ils le faisaient vraiment c'était très très bien passé.*

Cet extrait relate une proposition de progression documentaire en accord avec des élèves volontaires pour accompagner les pratiques de recherche d'information sur Internet ou des activités sur les RSN. À travers le discours de l'enseignante documentaliste de l'ES3, nous pouvons en conclure qu'elle a tissé une relation de confiance avec les élèves lors des séances de sensibilisation. Au fil des années et abordant des sujets auxquels les élèves sont sensibles, elle est devenue une adulte référente, en matière de pratiques d'information, avec laquelle il est aisé de se confier. Elle devient alors une médiatrice entre adolescents et RSN, au carrefour de la sphère scolaire et privée, dans un rôle que lui confère naturellement sa posture d'enseignant (Liquète (Dir) 2010). Néanmoins, elle a su instaurer une relation de confiance pour donner envie aux élèves de venir se raconter à une personne qui fait autorité. Ses choix pédagogiques abordent des cas concrets au plus près des élèves lui offrant un positionnement intime qui facilite les confidences.

#### 7.1.2.4.6 *Discussion : une entrée réflexive pour ouvrir le débat sur les pratiques d'information*

Ces trois séances de sensibilisation mettent en avant les pratiques d'information juvéniles sur les RSN, sans utilisation réelle d'un RSN, ce qui peut apparaître paradoxal. L'approche réflexive des RSN se déroule à partir des déclarations des pratiques et des représentations. Elle reste théorique, uniquement sous forme de débats et de discussions. Cependant, l'usage réflexif, dans les *verbatim* des répondants se révèle efficient pour une modification des pratiques d'information grâce à un réel ancrage dans la réalité adolescente. Nous pensons que le fait de ne pas reproduire les pratiques d'information juvéniles permet de pénétrer la sphère privée sans blocage de la part des élèves. Alors que, dans les représentations, les interventions moralisatrices des associations sur le bon usage d'internet et par extension des RSN sont refusées, la plupart du temps, par les enseignants documentalistes car pensées comme vécues par les élèves comme une intrusion dans leur vie privée, elles répondent à une demande juvénile de créer des espaces d'expression dénués de jugement et avec une personne-ressource vue comme un référent sur le sujet.

La mise en place d'un débat et l'introduction d'un accompagnement moralisateur propre à l'école donne à cette entrée à visée critique sur les RSN une approche classiquement scolaire. En définitive, l'entrée réflexive semble être la meilleure option pour transmettre un esprit critique et pour sensibiliser à des pratiques d'information raisonnées ce qui est une attente et un besoin de la part des jeunes. Ces mises en place pédagogiques font écho aux objectifs professionnels et officiels de l'EMI. La rubrique EMI du site Éduscol et le BO spécifique qui concerne l'EMI citent la formation à l'esprit critique comme principale finalité :

*L'objectif d'une éducation aux médias et à l'information est de permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain.*<sup>147</sup>

En outre, ces prescriptions réflexives, scolaires, parentales et personnelles répondent aux attentes juvéniles vers une parole de référence prescriptive et faisant résonance à la notion de risque. Nous allons voir ultérieurement que les préoccupations des jeunes viennent en écho de ces propositions pédagogiques réflexives<sup>148</sup>. Pourtant, nous voyons une contradiction dans cette moralisation des usages avec la transmission de l'esprit critique : comment guider l'élève vers

---

<sup>147</sup> Nous renvoyons aux parties La rubrique EMI sur le site Éduscol et Le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 sur l'Éducation aux médias et à l'information.

<sup>148</sup> Nous renvoyons à la partie Quelles limites déclarées par les élèves ?



le doute et le discernement individuel ? Comment les pratiques pédagogiques peuvent-elles l'amener vers une normativité des pratiques ? Nous décrirons plus longuement ce point à la lumière des représentations des élèves.

### **7.1.3 Étude de cas spécifique : comparaison entre deux contextes d'établissement**

Nous avons observé des pratiques d'information prescrites dans la sphère scolaire et personnelles juvéniles ; à présent, nous avons choisi de comparer les pratiques d'information des sujets dans les mêmes classes de deux établissements car nous nous interrogeons sur l'existence d'un effet contextuel. À partir des deux contextes d'établissement et des spécificités des pratiques d'information personnelles, quelles sont les influences sur les pratiques d'information pédagogiques ? Le contexte d'établissement déteint-il sur le projet, sur la CI ? L'enseignant documentaliste est-il conditionné par cet environnement contextuel ?

#### ***7.1.3.1 Contexte d'établissement ES8***

Dans ce collège public de la région Nouvelle-Aquitaine en zone urbaine, nous avons rencontré 21 sujets répartis dans deux classes, en 6<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup>, la professeure documentaliste ayant mis en place le même projet dans les deux niveaux différents. Nous voulons centrer notre propos en particulier sur les onze élèves en classe de 6<sup>ème</sup>. Nous pensons qu'il est important de préciser que l'établissement scolaire ES8 draine une population au profil particulier : nous attirons l'attention sur les CSP relativement élevées des parents des élèves de cet établissement.

#### ***7.1.3.2 Données chiffrées de l'ES8***

Nous regroupons dans les deux tableaux ci-dessous des indications chiffrées concernant la répartition des profils d'utilisateurs en termes de notation et de pourcentage.

Elève	Note	Profil	Classe
ES8EL1	9	Profil 4	6e
ES8EL2	4	Profil 2	6e
ES8EL3	5	Profil 3	6e
ES8EL4	9	Profil 4	6e
ES8EL5	4	Profil 2	6e
ES8EL6	10	Profil 4	6e
ES8EL7	4-5 / 0 note corrigée	Profil 1	6e
ES8EL8	5 / 0 note corrigée	Profil 1	6e
ES8EL9	10	Profil 4	6e
ES8EL10	0	Profil 1	6e
ES8EL11	7	Profil 3	6e
ES8EL12	0	Profil 1	6e
ES8EL13	4 / 0 note corrigée	Profil 1	6e
ES8EL14	5	Profil 3	3e
ES8EL15	6-7	Profil 3	3e
ES8EL16	10	Profil 4	3e
ES8EL17	8	Profil 4	3e
ES8EL18	6	Profil 3	3e
ES8EL19	3	Profil 2	3e
ES8EL20	5	Profil 3	3e
ES8EL21	7	Profil 3	3e

*Figure 58 Utilisateurs de l'ES8*

Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
5 sujets	3 sujets	7 sujets	6 sujets
23,8 %	14,28%	33,33 %	28,57%

*Figure 59 Répartition des profils d'utilisateurs pour le terrain ES8*

### **7.1.3.3 Contexte d'établissement ES1**

L'établissement scolaire ES1 se rapporte à un collège public de la région Grand-Est situé en zone urbaine. Nous voulons attirer l'attention sur les CSP très défavorisées des parents de près de la moitié des 500 élèves de cet établissement. Les réalités familiales et sociales présupposent des difficultés scolaires presque généralisées à l'ensemble des élèves. Nous avons mené onze entretiens semi-directifs avec des élèves de 6<sup>ème</sup>.

### **7.1.3.4 Données chiffrées de l'ES1**

Nous regroupons dans les deux tableaux ci-dessous des indications chiffrées concernant la répartition des profils d'utilisateurs en termes de notation et de pourcentage.

Elève	Note	Profil	Classe
ES1EL1	6	Profil 3	6e
ES1EL2	6	Profil 3	6e
ES1EL3	8	Profil 4	6e
ES1EL4	7	Profil 3	6e
ES1EL5	4	Profil 2	6e
ES1EL6	8	Profil 4	6e
ES1EL7	6-7	Profil 3	6e
ES1EL8	6	Profil 3	6e
ES1EL9	9	Profil 4	6e
ES1EL10	7	Profil 3	6e
ES1EL11	3-4	Profil 2	6e

*Figure 60 Utilisateurs de l'ES1*

Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
0 sujets	2 sujets	6 sujets	3 sujets
0 %	18,18%	54,54 %	27,27%

*Figure 61 Répartition des profils d'utilisateurs pour le terrain ES1*

#### **7.1.3.5 Comparaison des données chiffrées des deux terrains d'observations**

Pour l'ES8, le pourcentage d'utilisateurs assidus, 28 % correspond à la répartition globale de notre corpus des 81 sujets interrogés. En revanche, le profil 1<sup>149</sup>, c'est-à-dire la part de non-utilisateur, 23,8 %, est nettement plus significative et représente presque le double des non-utilisateurs de notre corpus, ce qui a attiré notre attention. Pour l'ES1, c'est l'inverse. Il n'y a aucun non-utilisateur et les profil 3 et 4 cumulés regroupent presque la totalité des sujets interrogés sur l'ES1, soit 82 %. Nous tentons de comprendre en quoi les contextes d'établissements scolaires et l'environnement plus général jouent un rôle sur les pratiques et les représentations informelles et formelles ?

<sup>149</sup> Nous détaillons notre typologie d'utilisateurs dans la partie Typologie d'utilisateurs

### 7.1.3.6 *Établissement Scolaire 1*

#### 7.1.3.6.1 *Des utilisateurs très impliqués sur les RSN*

Sur les onze sujets rencontrés sur le terrain d'observation ES1, neuf élèves font partie des profils 3 et 4, c'est-à-dire des utilisateurs réguliers ou assidus. Ils sont inscrits sur plusieurs RSN et ont des usages diversifiés sur chaque RSN. Leur âge entre 10 et 12 ans n'a pas d'incidence sur leurs pratiques d'information et rien n'indique dans leurs discours que ce sont des utilisateurs récents. Ils expriment même une certaine facilité d'utilisation.

Mila (ES1EL6) a un profil 4 et des pratiques sur trois RSN :

*sur Instagram, on a des comptes pour tout le collègue, sur Snapchat je prends des photos, sur Facebook je vois les photos des gens.*

Romarc (ES1EL8), utilisateur de Instagram et Snapchat développe des pratiques d'information communicationnelles et s'en sert également pour ses loisirs :

*souvent, je parle avec mes amis et après je suis des personnes connues que j'aime, souvent footballeurs et après des humoristes.*

#### 7.1.3.6.2 *Des pratiques informationnelles qui ne posent pas question*

Nous avons constaté que contrairement aux sujets de l'ES8, les élèves de l'ES1 ne manifestent pas de recul vis-à-vis de leurs pratiques. Les réponses à la question *Q5 Penses-tu que tu utilises les RSN correctement ?* demeurent lacunaires comme si ce n'était pas un questionnaire pertinent. Cinq élèves sur onze répondent naturellement par l'affirmative. Macéo (ES1EL9) minimise le problème et nuance ses pratiques :

*Oui, je poste pas des trucs non plus choquants mais je ne poste pas trop de trucs.*

Yoan (ES1EL3) ne comprend pas notre question, pensant qu'il n'utilise pas correctement les RSN et fait référence à une utilisation exploitant toutes les potentialités d'un réseau social :

*Non parce les RSN parce que ...normalement Twitter c'est pas que fait pour regarder, c'est aussi... on peut aussi... c'est mieux de poster des photos ou d'envoyer des messages.*

#### 7.1.3.6.3 *Un apprentissage ludique et motivant*

Le projet pédagogique mis en œuvre sur l'ES1 est une twictée, une dictée sur Twitter entre deux établissements. Cet enseignement en partenariat avec un enseignant de français permet d'engager des objectifs documentaires et informationnels vers la découverte d'un réseau social et des objectifs disciplinaires pour l'acquisition de compétences en langue française. Les *verbatim* des sujets permettent d'affirmer que l'association d'un RSN à une dictée aide à

repenser des apprentissages traditionnels et fastidieux liés à l'acquisition de l'orthographe, la grammaire et la conjugaison. Mila (ES1EL6) trouve que Twitter a donné une nouvelle forme attrayante à la dictée : *parce qu'on invente la dictée.*

Les difficultés associées peuvent être contournées par le support ludique et motivant que représente les RSN dans le but d'accrocher les élèves : Ulrik (ES1EL5) et Yoan (ES1EL3) n'ont pas l'impression de travailler de manière conventionnelle :

*Oui, j'aime bien ben parce qu'on peut parler on n'est pas forcément tout le temps en train d'écrire une leçon (ES1EL5) / ça change oui voilà. (ES1EL3)*

Il est possible de découvrir une nouvelle fonction des RSN : Lucille (ES1EL2) semble satisfaite de pouvoir travailler avec les RSN :

*Parce qu'en même temps ...ça montre qu'on n'est pas toujours obligé d'avoir... des RSN pour des discussions avec des amis on peut aussi avoir des RSN pour travailler.*

Seulement un seul élève attend, d'une telle mise en œuvre, les clés pour un bon usage : Yoan (ES1EL3) désire une sensibilisation *pour pas faire n'importe quoi dessus.*

### 7.1.3.7 Établissement Scolaire 8

#### 7.1.3.7.1 Une présence parentale forte

Pour comparaison, les non-utilisateurs des RSN de l'ES8 sont en majorité des élèves de sixième. Cependant, les pratiques d'information de ces deux établissements sur les RSN sont en opposition. Contrairement à l'ES1 où l'interaction parentale était inexistante, nous discernons, dans l'ES8, une présence parentale qui implique un suivi et une participation dans les pratiques de leurs enfants. Cet investissement parental est respecté par les jeunes. De plus, nous supposons que le facteur de l'environnement familial repéré avec les marqueurs relatifs aux catégories socio-professionnelles aisées joue un rôle non négligeable dans l'accompagnement des jeunes et de leurs pratiques d'information sur les RSN. Se situant au-dessus de la moyenne académique, il semble évident que le niveau social et culturel des parents peut conditionner leur implication dans les choix d'éducation de leurs enfants et dans les pratiques d'information.

Pour preuve de nos dires, nous avons comparé les occurrences des termes (Annexe 20 Cercle familial Question 3) relevant du cercle familial dans les entretiens des sujets de la classe de 6<sup>ème</sup> de l'ES8 avec ceux de la classe de 6<sup>ème</sup> de l'ES1 et nous décelons une différence significative : 43 termes font référence à la famille élargie pour l'ES8 et seulement 6 pour l'ES1. Notre hypothèse en rapport avec l'influence parentale et les pratiques d'information semble correcte.

Pour continuer notre démonstration, nous proposons quelques *verbatim* en relation avec l'implication parentale dans la vie informationnelle juvénile.

Iris (ES8EL1), pourtant déjà utilisatrice depuis quelques mois de Instagram et Snapchat, précise qu'elle a dû attendre l'entrée en 6<sup>ème</sup> en réponse aux craintes parentales et formule elle-même des réticences concernant une inscription précoce comme si l'entrée en 6<sup>ème</sup> constituait une sorte de passage symbolique :

*Six mois, j'ai pas eu le droit avant, y'en a qui me demande de l'année dernière mais qui sont en CM2 mais je me dis c'est tôt quand même alors / pourquoi c'est tôt ? / Je sais que j'ai eu pas le droit avant / Pourquoi ? / parce que ma mère elle avait peur. Elle regrette également de ne pas pouvoir être présente sur Facebook mais obéit à l'interdiction parentale : Facebook ? / non mes parents ne veulent pas [...]*

Rémi (ES8EL2), un élève de 6<sup>ème</sup> nous expose les raisons de son inscription récente :

*Ça fait longtemps ? / Non deux trois semaines / Pourquoi tu as voulu t'inscrire dessus ? / parce que je voulais être en communication avec mes amis pour ceux que je n'ai pas en contact les prendre sur Instagram / Et c'est tes parents qui ne voulaient pas avant ? / Non c'est moi qui ai choisi.*

Les parents de Rémi ont joué aussi un rôle important dans la création du compte sur un réseau social. Il nous semble qu'il s'agit d'une décision prise en accord, acceptée et explicitée avec l'enfant.

Corentin (ES8EL7) partage totalement l'avis de sa mère en tout cas, dans son discours :

*Tu n'as pas de téléphone ? / Non ma mère elle ne veut pas ... ben moi non plus je ne veux pas [...] du coup c'est un choix avec ta maman ? / Oui.*

Nous comprenons qu'il attend patiemment de pouvoir se servir de YouTube.

En revanche, Lola (ES8EL10) déplore l'avis de ses parents et attend de pouvoir s'y inscrire :

*C'est mes parents qui ne veulent pas / Toi tu aimerais bien ? / Oui.*

Nous constatons aussi que plusieurs sujets sont des utilisateurs récents des RSN : l'entrée en 6<sup>ème</sup> a été décisive pour commencer à se servir des RSN. Maelle (ES8EL3) par exemple, nous dit que malgré l'utilisation de deux réseaux, elle s'y est inscrite depuis seulement trois mois :

*Non, ça fait pas très longtemps / ça fait combien de temps que t'es inscrite dessus ? / environ 3 mois.*

#### 7.1.3.7.2 Des pratiques distanciées et raisonnées sur les RSN pour les sujets de l'ES8

Les réponses à la Question Q5 *Penses-tu que tu utilises les RSN correctement ?* dévoilent des pratiques méfiantes, parfois systématiques dues à une prescription parentale précédant

l'inscription sur les RSN ou en accord avec des pratiques d'information quotidiennes. Par exemple, Maelle (ES8EL3), avant de répondre et d'expliquer ses usages personnels, pose le paramètre de son compte montrant une certaine sensibilité aux risques encourus sur les RSN :

*Non de toute façon c'est un compte privé.*

Paola (ES8EL11) parle des conseils donnés par ses parents et des précautions prises sur les RSN :

*On m'a dit de ne pas mettre mon visage quand même / qui t'a dit ? / mes parents.*

Paula (ES8EL4) décrit des pratiques presque obsessionnelles laissant deviner des peurs liées à son réseau :

*Je fais attention à ce que personne me suive et quasiment toutes les semaines je vais voir si y'a pas des personnes qui auraient essayé de me demander en amis.*

Céline (ES8EL14), Emma (ES8EL15) et Sophie (ES8EL16) déclarent des précautions prises en amont par rapport à leur image et à la confidentialité de leurs comptes sur les RSN qu'elles utilisent :

---

*Céline (ES8EL14) Penses-tu que tu utilises les RSN correctement ? / oui je fais attention / à quoi ? / Je fais attention à ce que pas toutes les personnes puissent voir mon compte sur Instagram et sur Facebook et aux photos que je mets.*

*Emma (ES8EL15) Oui je fais attention / à quoi ? / Je fais attention aux personnes qui me suivent moi aussi je regarde bien les personnes que je suis, à ce que je publie je fais attention aussi parce que je ne mets pas n'importe quoi.*

*Sophie (ES8EL6) Oui je pense oui / tu fais attention à certaines choses ? / Oui / à quoi ? / Aux gens qui me parlent à ce que je publie par rapport aux personnes que j'ai.*

---

Rosalie (ES8EL9), elle, a un parcours quelque peu différent puisqu'elle reconnaît avoir eu des usages déviants qui sont devenus raisonnables grâce à l'accompagnement parental :

*Au début, je faisais vraiment n'importe quoi dessus et après franchement maman, elle surveillait énormément, on a effacé beaucoup de trucs je ne savais pas vraiment utiliser les RSN avant et maintenant je fais vraiment attention.*

À la suite des prescriptions parentales, elle a reconstruit des pratiques d'information dites de bon usage et porte une attention quotidienne à ses comptes sur les RSN.

Emma (ES8EL15) affirme le rôle complémentaire de l'école et des parents dans cette sensibilisation et cet apprentissage sur les RSN :

*C'est à l'école qu'il faut faire ça ? / oui et les parents aussi.*

### *7.1.3.7.3 Un projet pédagogique comme un autre sur Babélio*

Le projet pédagogique mis en œuvre dans l'ES8 est un défi littéraire sur Babélio, avec une classe de 6<sup>ème</sup> et une classe de 3<sup>ème</sup>, avec deux objectifs principaux, développer la lecture et faire découvrir la littérature de jeunesse. Les élèves ont accueilli cette proposition comme un travail ludique autour de la lecture, malgré une vision très traditionnelle du travail scolaire. En effet, dans un premier temps, ils ne voient pas l'intérêt de travailler sur un RSN à l'école : pour Sophie (ES8EL16), *non ça sert un peu à rien* et pour Capucine (ES8EL6), *c'est impossible, les RSN non pas pendant les cours*. En revanche, lorsque l'on parle spécifiquement du travail fait en classe, Émile (ES8EL21) voit une motivation pour encourager les élèves à lire :

*Est-ce que tu appréciais le projet ? / Oui, j'ai trouvé que c'était une bonne initiative tout le monde dans la classe ne lisait pas forcément et ça a permis aux gens de s'intéresser à la lecture,* tout comme Céline (ES8EL14) qui trouve que ce défi littéraire sur Babélio donne envie aux élèves de lire :

*Oui j'ai beaucoup apprécié parce que ça nous permet de lire alors que chez nous pas forcément et c'est intéressant.*

Emma (ES8EL15), enfin, pense que c'est grâce à Babélio que certains non-lecteurs ont tout de même participé et réussi à lire quelques livres :

*Oui je pense que ça permet de s'ouvrir au monde déjà de découvrir d'autres cultures : avec Babélio on a pu voir pleins de nouveaux livres [...] des personnes qui ne lisaient pas ont commencé à lire pour Babélio parce que.... / C'est grâce au RSN ? Ça les a motivés.*

On peut en conclure une approche motivante de la lecture mais une appétence restreinte des RSN.

### ***7.1.3.8 Discussion : des pratiques d'information formelles et informelles***

Dans cette dernière partie, nous avançons les conclusions liées à la comparaison des pratiques d'information juvéniles des sujets de l'ES1 et de l'ES8. Des tendances liées au contexte familial et social viennent s'articuler aux mises en œuvre pédagogiques avec des apprentissages informationnels orientés. Les pratiques d'information de nos sujets sont contradictoires : d'un côté, pour l'ES1, elles apparaissent diversifiées sur plusieurs RSN et se déroulent en autonomie et de l'autre, pour l'ES8, elles posent question et sont contrôlées par une présence parentale importante. Le degré d'implication des parents dans l'éducation juvénile influence directement



leur comportement sur les RSN. Pour une partie, l'accompagnement parental permet une meilleure prise en compte des risques sur les RSN alors que pour les sujets de l'ES1, cet encadrement inexistant les laisse libre d'utiliser les RSN comme ils le souhaitent, sans avoir conscience des risques. La formation est alors adaptée aux besoins et aux spécificités des publics, les projets pédagogiques n'étant pas reçus de la même façon. Les choix de formation avec les RSN ont été faits avec leurs spécificités : pour l'ES1, il s'agissait d'un apprentissage des connaissances fondamentales, à savoir l'orthographe et la grammaire avec l'aide d'un RSN. Dans les discours, les RSN offrent une dimension ludique et motivante et rendent l'orthographe et la grammaire beaucoup plus attractives. Pour l'ES8, l'enseignante documentaliste a favorisé une ouverture culturelle avec la lecture de romans de littérature de jeunesse et la découverte d'un RSN littéraire particulier. Les élèves ont montré un vif intérêt pour la forme et pour le fond du projet et se sont investis dans le projet car le support novateur leur a donné envie de lire. La comparaison de ces deux contextes d'établissement laisse transparaître une influence notoire du contexte social et familial sur les besoins de formation. Les pratiques documentaires prescrites n'engagent pas les mêmes objectifs et s'adaptent au contexte de l'établissement. Dans les discours, les ressentis des élèves se rejoignent : le RSN est moteur d'apprentissage et facilite également l'adhésion à un projet. L'importance donnée au RSN en tant qu'outil est en adéquation avec les pratiques d'information de ces sujets. Pour certains, c'est le dispositif qui prend le dessus, pour les autres, la lecture trouve toute sa place et le dispositif reste connexe. L'effet famille dépassent la sphère privée et a aussi une influence notoire indirecte sur les pédagogies documentaires des enseignants documentalistes sur les RSN. Appréhender les RSN à l'école de manière efficiente nécessite de prendre en compte les pratiques d'information informelles des élèves. La prescription reste toujours présente et aide les élèves à se positionner en tant qu'utilisateur sur les RSN, qu'elle provienne des enseignants ou des parents, elle semble indispensable pour réguler les pratiques.

#### **7.1.4 Porosité entre les pratiques prescrites et les pratiques informelles**

##### ***7.1.4.1 Nouveaux usages***

###### ***7.1.4.1.1 Découverte d'un RSN : Twitter***

Quatre projets pédagogiques observés se sont déroulés sur le réseau Twitter : la dictée de l'ES1, la création de la grainothèque de l'ES5, le Flash Tweet Edu de l'ES6 et l'échange littéraire de l'ES7. Le choix de ce RSN n'est pas délibéré et nous avons déjà étudié les raisons qui ont poussé plusieurs enseignantes documentalistes à utiliser Twitter : c'est un réseau social que les

jeunes n'investissent pas ce qui appelle à travailler en parallèle des pratiques informelles tout en gardant les mêmes codes. L'une des enseignantes documentalistes (ES7DOC2) est satisfaite d'avoir permis la découverte de Twitter tout comme celle de l'ES5 :

*L'utilisation de Twitter, c'était plus de communiquer et d'échanger les impressions sur un livre, ça montrait comment Twitter peut être utilisé (ES7DOC2) / Je suis un peu partagée je suis satisfaite de moi dans le sens où ils ont découvert un autre RSN sur lequel où ils sont pas forcément pour lequel ils étaient pas forcément d'accord au départ (ES5DOC).*

La volonté d'exposer des pratiques prescrites complémentaires des pratiques informelles juvéniles explique le choix de Twitter : les pratiques prescrites vont au-delà des pratiques juvéniles communicationnelles et diversifient les usages des RSN vers un média devenant une source informationnelle fiable.

Du côté des élèves, lorsqu'elle répond à la question *Q10 Penses-tu qu'il est intéressant de les utiliser à l'école ?* Candice (ES6EL2) résume parfaitement les objectifs pédagogiques des projets observés :

*Oui, ça nous apprend comment bien s'en servir et ça fait apprendre d'autres réseaux qu'on aurait pas exploités tout seul.*

Cédric (ES7EL7) ne se sert pas de Twitter car son réseau amical n'est pas présent :

*Tu as découvert Twitter ? / Oui mais ça me tente toujours pas car personne est dessus.*

Nous nous demandons en quoi la mise en œuvre de pratiques prescrites en décalage avec les pratiques informelles trouve une pertinence dans un apprentissage informationnel ? La question reste ouverte et pour certains élèves, la frontière est restée opaque, d'autres investiront dans l'avenir Twitter.

Mila (ES1EL6) et Axel (ES5EL1) ont tous deux découvert Twitter :

*En fait, à la base je ne savais pas utiliser beaucoup Twitter et là je sais l'utiliser et je sais à quoi sert. (ES1EL6) / de manière générale : j'avoue j'ai appris je ne sais pas j'ai appris comment ça marche Twitter. (ES5EL1)*

Calvin (ES6EL4) lors des publications, a comparé Twitter avec Facebook, le RSN sur lequel il est présent et considère que Twitter a un fonctionnement différent sûrement en raison des hashtags, des mentions et des liens présents dans les tweets :

*Ben moi, j'ai pas Twitter donc j'ai pu voir comment ça marchait / tu ne connaissais pas du coup ? / non / Ça t'a paru comment facile compliqué ? / C'est pas pareil que Facebook.*

Mariam (ES1EL4) a approfondi ses connaissances sur Twitter :

*Je savais déjà comment ça fonctionne mais je trouve ça intéressant de faire sur Twitter.*

Pour les deux élèves suivants, l'approche de Twitter n'a pas été bénéfique : Léna (ES7EL8) suite au projet, va garder une image négative de ce RSN aux contraintes multiples :

*Je ne connaissais pas Twitter déjà j'ai appris comment ça marchait et j'ai trouvé ça embêtant parce qu'on peut pas écrire tout ce qu'on veut.*

Le projet de la grainothèque a provoqué un blocage pour Armand (ES5EL2) qui nous l'avons vu auparavant, ne veut pas entendre parler de Twitter en raison de son ignorance et refuse de lui reconnaître une quelconque utilité :

*Ça ne sert à rien, tout le monde passe sa vie sur Twitter je comprends pas ça.*

#### 7.1.4.1.2 ES6 Découvrir le fonctionnement d'un média

Certaines pratiques prescrites introduisent la découverte de Twitter comme un média pour s'informer et saisir le fonctionnement du système médiatique. Le Flash Tweet Edu, par la création du média scolaire au format spécifique a montré que les RSN servaient aussi à s'informer au sens médiatique et événementiel, de manière fiable puis à diffuser de l'information. Au-delà des pratiques d'information juvéniles, communicationnelles, ludiques, Lou en 3<sup>ème</sup> (ES6EL9) indique qu'elle a découvert les potentialités médiatiques de Twitter :

*Avant je ne savais pas que Twitter ça servait à ça qu'on pouvait s'informer comme ça sur Twitter / Tu pensais pas qu'il y avait des journaux qui diffusaient de l'information ? / Non / pas sur Twitter.*

Laurie (ES6EL10) remarque que c'est un vecteur d'informations au même titre que la télévision ou la radio. Elle voit dans Twitter une ressource informationnelle fondée sur l'actualité et la réactivité :

*Oui parce que y'a plein de gens qui trouvent des informations sur Twitter dès qu'il y a un truc qui passe à la télé c'est directement sur Twitter et même des fois quand y'a des informations on les voit aussi sur Twitter.*

Lisa (ES6EL8) a compris des notions fondamentales comme les mots-clés facilitant le référencement documentaire qui participe au principe de la veille médiatique. L'interaction entre individus permet aussi des échanges et ancre les RSN dans une réalité dynamique concrète :

*Sur Twitter, j'ai appris qu'on pouvait mentionner des gens, par exemple si on fait un tweet sur Thomas Pesquet on pouvait le mentionner dedans donc lui il pouvait*

*le voir il pouvait répondre s'il souhaitait. J'ai appris que les hashtags c'était pour si quelqu'un faisait une recherche globale, si quelqu'un cherchait Flash Tweet, y avait toutes les actus où c'est marqué Flash Tweet dedans qui s'afficheront du coup, c'est pour faire des recherches globales donc ça facilite le travail.*

Les élèves par le projet Flash Tweet Edu ont pu appréhender Twitter comme une source informationnelle et un média comme les autres sur lequel les médias classiques adaptent leurs publications. S'informer sur les RSN permet de suivre des flux d'actualité fiables en découvrant une forme particulière de média.

#### *7.1.4.1.3 ES8 Le défi Babélio : entre RSN et littérature*

Nous avons déjà présenté le Défi Babélio de l'ES8 avec des angles d'approche complémentaires. À présent, nous démontrons que les pratiques prescrites engagées sur le RSN Babélio ont influencé l'appétence pour la lecture. Ce site web organisé comme un RSN consacré à la littérature, est peu connu des élèves, à l'exception des passionnés de littérature. Il offre des ressources thématiques et un espace d'interaction entre usagers sur les romans et les auteurs.

Estéban (ES8EL17) assure que la forme du projet lui a permis d'adhérer à la lecture alors qu'il ne l'apprécie pas en temps normal. Le partage au sein de la classe et sur le RSN lui a donné envie de s'investir :

*Oui c'était intéressant, on pouvait discuter avec les autres utilisateurs de livres.  
[...] De base je ne suis pas un très grand lecteur mais le fait qu'il y ait un objectif et de partager un peu ça m'a donné plus envie de lire.*

Le partage des avis sur la littérature fournit un objectif incitatif. Thomas (ES8EL18) qui donne une définition, bien qu'erronée, édifiante - *C'est une plateforme informatique qui captive plus les élèves*- affirme que le projet lui a permis de participer au projet lecture bien qu'étant faible lecteur : *oui car ça m'a permis de lire un peu*. Ethan (ES8EL19) qui a apprécié le projet et l'approche littéraire - *j'aimais bien Babélio les concepts et tout ça les quizz le défi et aussi le fait de découvrir de nouveaux livres* - nous confie que Babélio lui sert pour ses choix de lecture : *maintenant je l'utilise des fois quand j'ai envie de lire un livre mais je ne le fais pas trop je vais aller lire les critiques des fois sur Babélio*.

Émile (ES8EL21), avec la création d'un compte personnel, a commencé à se réappropriier le RSN même s'il hésite vis-à-vis de ses pratiques futures :

*Tu vas réutiliser Babélio ? / je me suis fait un compte après je ne sais pas si je vais l'utiliser forcément.*

Emma (ES8EL15) juge Babélio utile et les livres à lire bien choisis. Malgré des réserves sur son utilisation future de Babélio, le projet lui a révélé son goût pour la lecture :

*Euh oui après les livres ils étaient vraiment bien je trouve que c'est un réseau qui sert / Tu connaissais avant ? / Non / Et tu vas l'utiliser après ? / Je pense pas mais je vais continuer à lire.*

Céline (ES8EL14) souligne le rôle du RSN pour encourager la lecture chez les jeunes :

*Oui j'ai beaucoup apprécié parce que ça nous permet de lire alors que chez nous pas forcément et c'est intéressant.*

Paola (ES8EL11) va plus loin et réagit aux avantages offerts par le Défi Babélio :

*En fait, on pouvait partager les livres qu'on avait lu et faire des critiques et faire des quizz, au tout début je croyais que ça allait vraiment être ennuyant. / Et le fait d'utiliser Babélio ça t'a donné envie ? / Oui.*

Iris (ES8EL1) exprime son enthousiasme face à un commentaire publié sur le RSN qui recommande son livre préféré à ses camarades :

*Alors que là j'ai lu un livre que j'adore c'est mon préféré et j'ai fait un commentaire, j'ai pu dire aux gens il est très très bien ils peuvent le lire c'est ça que je trouve qui est bien après pas plus.*

Ces extraits prouvent que c'est l'articulation entre l'outil RSN, la forme originale du projet et la thématique de la lecture qui fait la réussite du projet et favorise le transférabilité des pratiques prescrites vers des pratiques informelles. Les pratiques formelles accompagnent, orientent et influencent les pratiques informelles et ouvrent à de nouveaux usages des RSN.

#### ***7.1.4.2 S'appuyer sur les usages informels pour favoriser l'apprentissage***

##### *7.1.4.2.1 Ancrer le projet dans une réalité informationnelle*

Mettre en œuvre un projet sur les RSN signifie publier sur les RSN et par conséquent donner une visibilité au travail scolaire dans une réalité informationnelle, un espace public que tout le monde est susceptible de suivre. C'est cette dimension de visibilité qui donne du sens au projet. Anouk (ES6EL7) reconnaît que les recherches documentaires sur l'astronomie du Flash Tweet Edu (ES6) lui ont apporté des connaissances mais insiste sur l'extériorisation du projet et la projection de l'activité en dehors de l'école :

*Ça a un lien avec l'astronomie, on l'a vu en cours, c'est intéressant de partager ce qu'on a appris ou ce qu'on a partagé, un travail qu'on a fait. Après c'est peut-être intéressant parce que ça va devenir quelque chose.*

Lou (ES6EL9) reconnaît que sa motivation vient de la visibilité extérieure du projet :

*Ça t'a motivé ? / Oui parce qu'y a beaucoup de gens qui suivent et puis c'était intéressant de voir autant de gens suivre un petit collègue comme ça et tout.*

Il en est de même pour Joel (ES5EL3) qui conçoit le RSN comme une simple vitrine pour les projets de l'établissement scolaire afin de communiquer sur une réalisation. *Si c'est des projets comme on vient de faire et que y'a besoin de voter ou ce genre de choses, ça peut être important pour se faire connaître.* Pour Luc (ES6EL3), twitter en direct signifie changer de statut et être capable de donner de l'information : *C'est bien pas que pour s'informer mais pour informer les gens aussi.* Devenir auteur et publier n'est pas commun pour un élève dans un processus d'apprentissage traditionnel. Laurie (ES6EL10) a apprécié le fait de reproduire des pratiques journalistiques existantes déjà médiatisées :

*C'était issu de quelqu'un Emmanuelle Le Neuf qui avait déjà fait ça c'était intéressant de reproduire un peu comme elle.*

En parallèle, le point de vue d'une enseignante documentaliste (ES6DOC) rejoint la même vision positive : une publication dans un contexte médiatique et non dans un contexte uniquement scolaire. Elle vante les mérites de Twitter et estime qu'il a permis un lien privilégié et motivant pour les élèves avec une journaliste et une mise en pratique de pratiques d'information dépassant le cadre de l'établissement scolaire :

*Et puis l'avantage de Twitter c'est qu'on a une interaction immédiate et virale.*

*Un partenariat avec un professionnel qui suit les élèves en temps réel ce qui n'est possible qu'avec Twitter c'est quand même magique ! un projet à relancer ! (ES6DOC)*

De même, l'enseignante documentaliste (ES4DOC) affirme que la diffusion sur un RSN joue un rôle direct sur le travail de l'élève, comme un moteur :

*Un usage de valorisation des travaux d'élèves c'est très important c'est vraiment un moteur de motivation même dans mon établissement relativement difficile quand on dit aux élèves qu'ils vont être publiés même sur le site du lycée quand on leur dit en plus ça va être valorisé sur Twitter ils sont super contents et vraiment ils travaillent mieux parce que y'a un public y'a une audience qui n'est pas celle des enseignants.*

Léna (ES7EL8) sous-entend que les publications sur le RSN Twitter ont offert la possibilité de dépasser le jugement de l'enseignant et de se situer dans une sphère plus large :

*Franchement c'était intéressant d'avoir les autres avis des autres élèves parce qu'on peut déteindre sur l'avis du prof alors que comme ça on peut voir ... les autres élèves ils le voient différemment.*

Pour Cédric (ES7EL7) et Maeva (ES7EL1), confronter leur opinion avec les pairs se révèle remarquable :

*Après on partageait sur Twitter ce qu'on faisait, on supposait des choses sur le livre, après d'autres étaient de notre avis d'autres peut être pas. (ES7EL7)*

*Oui ça permet de voir ce que les autres pensaient et d'échanger avec eux. (ES7EL1)*

Ce nouvel espace de diffusion procure une valorisation personnelle et une reconnaissance scolaire dans un espace extra-scolaire. L'inscription des pratiques prescrites dans la réalité médiatique avec Flash Tweet Edu par exemple, ouvre les publications à un ancrage dans une réalité mass-médiatique de la société de l'information.

#### *7.1.4.2.2 Proposer un support informel pour motiver les élèves*

Associer un support informel à un projet scolaire a pour objectif, au début, d'accentuer la motivation des élèves. Nous voulons nous arrêter sur les origines de la motivation induites par la manipulation du RSN. Romaric (ES1EL8) s'arrête sur la forme du projet et non le fond et juge que la collaboration, dans le cadre du travail de correction de la dictée, est bénéfique :

*Avec la Twittée, c'est mieux, souvent on partage parce quand on fait une dictée, c'est chacun pour soi et après on donne les copies alors que là on corrige ensemble du travail en groupe c'est mieux.*

Céline (ES8EL14) trouve la motivation à travers le dispositif rattaché à la lecture, le RSN Babelio :

*Oui j'ai beaucoup apprécié parce que ça nous permet de lire alors que chez nous, pas forcément et c'était intéressant.*

Émile (ES8EL21) généralise à tous les élèves de la classe le RSN à un vecteur suscitant l'intérêt :

*J'ai trouvé que c'était une bonne initiative ; tout le monde dans la classe ne lisait pas forcément et ça a permis aux gens de s'intéresser à la lecture.*

Léna (ES7EL8) fait le parallèle entre pratiques personnelles informationnelles et pratiques prescrites :

*Bé ça parle aux jeunes parce qu'ils utilisent déjà les RSN / c'est motivant ? / Oui voilà.*

Les RSN passent d'un contexte privé à un contexte scolaire donnant envie à certains élèves de s'investir davantage. Vivien (ES2EL3) juge le projet pédagogique sur un RSN ludique et original :

*Le fait d'utiliser un RSN c'est chouette, ça change un peu.*

Pour Maeva (ES7EL1), *ça rend plus dynamique*. Selon Yoan (ES1EL3), faire une twictée à la place d'une dictée, *ça change oui voilà*.

Ulrik (ES1EL5) associe les RSN à un moment de plaisir totalement opposé à un travail traditionnel en classe et n'a pas l'impression de travailler.

*Oui j'aime bien bé parce qu'on peut parler on n'est pas forcément tout le temps en train d'écrire une leçon, c'est pas mal.*

De la même façon, Luc (ES6EL3) indique que c'est le support du RSN qui parvient à lui donner l'envie de travailler :

*Oui je n'arrive pas à me motiver sur le papier.*

C'est la représentation non-scolaire du RSN qui déclenche l'intérêt de ces deux sujets. Le fait d'utiliser un RSN crée de la motivation pour les élèves. Riyad (ES5EL4) avoue que c'est un facteur important pour sa motivation :

*Et le fait d'utiliser le RSN ça te motive pas plus ? / Si beaucoup plus.*

Nous voyons, à travers ces *verbatim*, comment les représentations, associées à cet objet informel qu'est le RSN, interfèrent sur l'implication de certains sujets dans un projet scolaire. Même si l'attractivité des supports technologiques n'est plus à démontrer, nous notons que les RSN, vecteurs d'apprentissage, offrent à la fois un aspect ludique et une dimension motivante pour des élèves par le biais d'une articulation pertinente de l'informel et du formel.

#### 7.1.4.2.3 Communiquer en respectant les règles de bonne conduite

Les pratiques communicationnelles composent aussi les usages informels et les pratiques prescrites s'en emparent : comment concevoir la communication dans une sphère scolaire sur un RSN et quelle est la vision des élèves ?

Léna (ES7EL8) a aimé comparer des avis différents et partager avec d'autres pairs :

*Franchement c'était intéressant d'avoir les autres avis des autres élèves parce qu'on peut déteindre sur l'avis du prof alors que comme ça on peut voir ... les autres élèves ils le voient différemment mais à la question Q14 Qu'as-tu appris pendant le projet pédagogique sur les RSN ? elle répond peut-être l'orthographe.*



Mariam (ES1EL4) a des difficultés à s'expliquer sur les raisons de son adhésion à la twictée mais nous comprenons que parler à d'autres élèves représente vraiment une reconnaissance de son travail d'élève. Notre échange lors de la Q11 révèle bien ce qu'elle a retenu de la Twictée :

*Apprécies-tu les cours où tu utilises un réseau social ? Pourquoi ? / oui j'aime bien parce que je trouve ça intéressant de faire ça sur un RSN ou comme en primaire ou d'autres classes, on fait ça avec des autres classes, communiquer avec d'autres personnes qu'on ne voit pas, la dictée elle est plus intéressante.*

Avec Twitter ce qui était intéressant c'était de communiquer avec l'autre lycée affirme Jasmine (ES7EL2) qui place la communication avec les élèves d'un autre établissement comme le point central du projet de l'ES7. Thomas (ES8EL18) concède que, grâce au RSN, il a communiqué avec d'autres élèves sans être totalement convaincu :

*Oui ça nous permet de communiquer avec d'autres écoles, pas tellement.*

Au regard de ce que nous dit une enseignante documentaliste, l'une des préoccupations premières lors des publications sur le RSN était de veiller à l'orthographe et à la grammaire et de développer pour les élèves des compétences en français :

*Le respect de l'orthographe et de la grammaire car on écrit à d'autres personnes ça va être lu donc on fait attention après qu'ils retiennent ça quand ils communiquent sur internet. (ES1DOC2)*

Diffuser de l'information, c'est prendre en compte le lectorat et tenter d'obtenir une crédibilité. Cela passe par le respect de la forme de la langue française. Publier sur les RSN s'apparente à communiquer avec des tiers dans le but de diffuser de l'information sur n'importe quel média d'où la nécessité de veiller à ne pas faire de fautes et à écrire dans un français correct. Les pratiques d'information sur les RSN s'orientent majoritairement vers la communication. L'échange entre pairs donne du sens aux apprentissages et en calquant les pratiques d'information juvéniles, motive *via* une interaction communicationnelle qui valorise et favorise un apprentissage collaboratif. Le public engagé sur les publications des RSN oblige l'élève à sortir de son statut et à devenir auteur ce qui augmente la crédibilité de son travail.

### 7.1.5 Synthèse : divergences et convergences d'intention des pratiques d'information prescrites et informelles

H1D1	La CI sert à préparer les jeunes à notre société informationnelle et à les aider dans leurs pratiques d'information.
H1D2	Connaître les pratiques informelles juvéniles permet d'accompagner leurs pratiques sur les RSN.
H2D2	Considérer la complémentarité entre pratiques prescrites et informelles permet de modifier les représentations et les pratiques d'information juvéniles.
H3D2	Nous nous demandons si une articulation est possible entre savoirs scolaires et pratiques personnelles.
H5D2	Nous questionnons le positionnement des RSN dans le monde scolaire. Utiliser les RSN en tant qu'objet scolaire et d'apprentissage donne du sens à une pédagogie documentaire.

Sphère scolaire	Sphère privée	Convergences d'intention	Divergences d'intention
Pratiques pédagogiques informatives	Pratiques informationnelles	Découverte de l'environnement médiatique et des mécanismes informationnels sociétaux	Pratiques informationnelles juvéniles disparates
Pratiques pédagogiques communicationnelles	Pratiques sociales communicationnelles	Visée communicationnelle	Artificialité des pratiques pédagogiques
Pratiques pédagogiques à entrée réflexive	Retours critiques sur les pratiques d'information personnelles	Attentes moralisatrices Apprendre à utiliser correctement	Récurrences et Redondances des sensibilisations

*Figure 62 Comparaison des convergences et des divergences d'intention des pratiques d'information*

La figure 62 a pour vocation de synthétiser les convergences et les divergences d'intention relatives aux sphères scolaire et privée en réponse aux hypothèses posées en amont. Nous avons détaillé les différentes pratiques pédagogiques d'information et les avons mises en rapport avec celles de la sphère privée. En fonction des types de pratiques, informationnelles, communicationnelles ou réflexives, les finalités divergent ou se rejoignent, ce qui explique en partie les acquisitions ou non-acquisitions en termes d'apprentissage informationnel. Pratiques prescrites et informelles sont complémentaires mais ne doivent pas être compartimentées (H2D2) afin de parvenir à une articulation entre les deux sphères (H3D2). Cependant, le cadre théorique d'usage que nous avons choisi de maintenir pour une meilleure compréhension de nos objets de recherche conserve du sens à l'analyse des pratiques d'information, prescrites ou informelles. Il semble difficile à dépasser dans la réalité. Le dispositif RSN, par essence

informel, engendre une situation d'apprentissage informelle et confronte alors les deux sphères, scolaire et privée. Au sujet du numérique, Cédric Fluckiger prône l'acceptation réciproque et la mise en visibilité de la pluralité des pratiques pour penser une ouverture à tous les usages du numérique (Fluckiger 2014).

Les pratiques pédagogiques avec une entrée réflexive répondent aux attentes moralisatrices des adolescents en questionnement d'un usage correct des RSN. Toutefois, les récurrences des sensibilisations ou les sensibilisations trop soutenues ou théoriques freinent parfois l'acceptation juvénile des prescriptions scolaires. En réponse à l'hypothèse H1D2, nous avons vu qu'il était effectivement nécessaire de s'intéresser aux pratiques d'information juvéniles pour les orienter vers une réflexivité pertinente.

Plusieurs tendances se dégagent : privilégier l'autonomisation face à la gestion du risque dans les pratiques d'information ou favoriser l'expression des risques et les discours individuels sur les pratiques. Prenons des exemples qui entrent en résonance avec les caractéristiques de l'objet RSN que nous avons mises en évidence dans le premier chapitre : savoir gérer la visibilité des identités numériques en fonction des réseaux et des finalités (Figure 7 Cinq formats de visibilité (Cardon 2009, 105), concevoir les enjeux d'une exposition de sa vie privée dans un espace public (boyd 2007a; 2007b), ou développer des relations virtuelles sur les RSN menant vers de nouvelles formes de sociabilité juvéniles (Granjon 2011).

Les pratiques pédagogiques informatives s'opposent aux pratiques informationnelles juvéniles très hétérogènes et favorisent la découverte de l'environnement médiatique et des mécanismes informationnels. Les jeunes s'emparent peu du RSN en tant que ressource médiatique. Les pratiques pédagogiques communicationnelles investissent des pratiques de communication identiques à celles des jeunes : c'est cette superposition qui rencontre des résistances car les échanges communicationnels doivent se développer au sein de leur propre réseau pour nourrir les relations entre pairs ; l'artificialité des mises en œuvre pédagogiques de communication sur les RSN bloquent les apprentissages en raison d'un manque d'adhésion des élèves.

Les pratiques pédagogiques, qui reprennent des intentions similaires dans un espace prescrit recréé sur les RSN, rencontrent alors des freins. En revanche, celles qui se servent uniquement des codes des RSN pour proposer une mise en œuvre différenciée trouvent une adhésion favorable des élèves. Nous préconisons une réappropriation et non une reproduction par l'école des pratiques d'information sur les RSN dans une contextualisation spécifique, dans le but de différencier les pratiques d'information dans la sphère scolaire et dans la sphère privée. En effet, le réinvestissement des pratiques d'information personnelles informelles dans le contexte scolaire se heurtent aux représentations juvéniles liées avec cet objet rattaché premièrement aux

loisirs. Nous posons le fait que le dispositif RSN donnait du sens à la pédagogie documentaire (H5D2) : nous nuancions ces propos car le projet pédagogique se construit artificiellement, reproduisant des pratiques d'information personnelles. Il a toujours été difficile pour l'école de s'approprier un objet et de l'appliquer à des pratiques pédagogiques, nous pouvons citer le numérique ou l'informatique pour lesquels les approches méthodologiques ou procédurales participent à des dérives technicistes.

## **7.2 Comment sont appréhendés les RSN dans la sphère scolaire ? Discours d'élèves et d'enseignants**

### **7.2.1 Typologie d'utilisateurs**

Dans un premier temps, nous avons travaillé sur la réalisation d'une typologie d'utilisateurs pour tenter de comprendre les adéquations existantes entre pratiques d'information, représentations informationnelles et attentes pédagogiques diverses sur les RSN et acquisition d'une culture de l'information.

#### ***7.2.1.1 Objectif et explication de la méthodologie***

Au regard de notre corpus conséquent et désirant obtenir une vision globale et éclaircir les tendances de pratiques, nous avons rassemblé les convergences parmi les pratiques et les représentations informationnelles pour montrer l'existence de similitudes : nous avons décidé de catégoriser des profils d'utilisateurs. Tout au long de nos travaux de recherche, nous avons travaillé sur l'individu avec l'analyse discursive de *verbatim*. Présenter ce tableau synthétique typologique change notre point de vue analytique, dans un objectif de complémentarité. Notre fil conducteur constitue la note de départ demandée aux sujets en tout début d'entretien. En effet, comme expliqué au préalable, nous avons demandé à chaque élève de s'auto-évaluer avec une note sur 10, en référence à l'utilisation quantitative des RSN. En fonction de cette note, nous avons réparti nos 81 sujets interrogés en quatre profils d'utilisateurs. Nous avons voulu savoir si des corrélations existaient entre les degrés d'usages des RSN et la transmission d'une CI à travers des pratiques prescrites en lien avec les RSN. Il s'agit de créer des profils d'utilisateurs pour comprendre les attentes de formation relatives à des usages différents des RSN.

Profil n°	Nom du profil	Note sur 10
Profil 1	Non-usagers	0
Profil 2	Utilisateurs occasionnels	1-2-3-4
Profil 3	Utilisateurs réguliers	5-6-7
Profil 4	Utilisateurs assidus	8-9-10

*Figure 63 Rapport entre la note et le profil d'utilisateur*

La répartition en quatre profils s'est révélée complexe et fastidieuse à effectuer. Pour dégager les profils, nous avons appliqué une méthodologie de lecture attentive à chaque retranscription puis nous avons combiné et regroupé les analogies. Dans un premier temps, une évidence s'est imposée à nous : le profil 1 des non-utilisateurs. L'absence de pratiques d'information sur les RSN entraîne des représentations communes et des attentes éducatives identiques. Le profil 4, que nous avons nommé utilisateurs assidus, a aussi des corrélations facilement repérables. Le temps passé sur les RSN a été caractéristique de tous les marqueurs adjacents : les représentations, les pratiques, les attentes éducatives... Pour poursuivre notre travail de répartition en profils, nous avons travaillé pour faire émerger d'autres axes significatifs des pratiques et représentations informationnelles : le profil 2 utilisateurs occasionnels et le profil 3 utilisateurs réguliers se sont révélés avec leurs spécificités et leurs limites, laissant toutefois ouvertes des passerelles entre ces deux profils. Nous renvoyons au tableau synthétique des quatre profils d'utilisateurs à la page suivante. Nous allons détailler chaque profil d'utilisateurs dans une partie ultérieure.

#### ***7.2.1.2 Tableau synthétique des quatre profils d'utilisateurs***

	Profil1 NON Utilisateur	Profil 2 OCCASIONNELS	Profil 3 RÉGULIERS	Profil 4 ASSIDUS
Utilisation des RSN	Aucune pratique	Pratiques orientées et objectivées relatives à un besoin précis	Utilisateurs d'un à trois RSN Un RSN préféré	Utilisateurs de plusieurs RSN depuis longtemps Equipement technologique multisupport
Nombre d'élèves	11 élèves	9 élèves	35 élèves	26 élèves
En pourcentage	13,58 %	11,11 %	43,21 %	32,10 %
Note sur 10	0	1-2-3-4	5-6-7	8-9-10
Accompagnement	Influence parentale	Pairs et famille : un rôle important Prescription d'usage raisonné		
Activités sur les RSN	En manque de communication	En rapport avec les loisirs ou pour une communication précise avec quelques personnes	Un usage pluriel Communication / Information / Loisirs	
Discours	Un usage facile Espace fantasmé mais dangereux	Un usage compliqué puis maîtrisé grâce à des pairs Une société sur - informationnelle	Image positive voire nuancée mais floue sur les enjeux et le fonctionnement interne Des RSN importants	Image positive mais floue sur les enjeux et le fonctionnement interne Des RSN importants
Représentations	Faussées et transmises par la famille et par l'institution		RSN Utiles mais futiles	Les RSN restent dans le domaine intime
Projet pédagogique	Découverte		Motivant ou inutile	Ludique et motivant
Quelles attentes ?	Sensibilisation et apprendre à s'en servir		RSN Réflexion	

*Figure 64 Profils d'utilisateurs des RSN*

### **7.2.1.3 Remarques globales du tableau des profils d'utilisateurs**

Nous choisissons de présenter chaque profil dans la partie Études de cas spécifique : les profils des utilisateurs. Au préalable, nous voulons juste préciser trois points importants nécessaires à la bonne compréhension du tableau :

Nous avons nommé les profils *profil d'utilisateurs* : ce choix de vocable n'est pas anodin car nous retenons que l'utilisation est *la manière dont un utilisateur particulier, dans sa singularité propre, découvre, appréhende et manipule un dispositif* (Chaudiron et Ihadjadene 2011, p.8). Malgré notre typologie globale, chaque individu existe en tant qu'utilisateur différencié dans son profil. Nous avons repéré des concordances entre différents points des quatre profils, ce qui explique les rapprochements, par exemple dans les attentes en termes de formation, dans les activités sur les RSN, ou encore pour l'accompagnement. Entre le profil 3 et le profil 4, les usages sont à peu près identiques. La différence se situe surtout dans le temps passé sur les RSN. Les sujets du profil 3 et 4 mobilisent au minimum deux à trois RSN avec une utilisation régulière. Ils différencient souvent les usages engagés.

### **7.2.1.4 Limites de la typologie**

Au-delà de notre volonté de repérer des typologies d'utilisateurs, entre la référence aux notes déclaratives et l'aspect artificiel des profils d'usagers, nous sommes conscients des limites d'une telle typologie.

#### *7.2.1.4.1 Des notes représentatives ?*

Revenons sur la question de la note auto-attribuée en référence à l'utilisation quantitative des RSN. Le marqueur méthodologique précis, qui nous a permis, au préalable, de faire émerger les profils d'utilisateurs, est la note propre donnée et déclarée par les sujets : elle représente l'évaluation quantitative de l'utilisation personnelle des RSN. Au début de chaque entretien, nous avons rempli une fiche d'identité avec chaque sujet et lui avons demandé de se noter sur 10. Nous avons obtenu une note sur 10, représentant, selon leur jugement, leur degré d'utilisation des RSN. Pour aider les élèves dans leur notation, nous avons de manière récurrente, précisé oralement que 0/10 correspond à *je n'utilise pas* jusqu'à 10/10 *j'utilise tout le temps* (Annexe 21 Notes auto-attribuées par les élèves sur l'utilisation quantitative des RSN). Avec ce résultat chiffré, se dessine une vision quantitative critique, comme une auto-évaluation, de manière générale correcte, des pratiques d'information juvéniles sur les RSN. Souvent, nous

l'avons remarqué en mettant en rapport les discours et les notes, les sujets sont sévères sur leur degré d'implication sur les RSN. Pour exemple, Mélissa (ES2EL6), qui se donne 5/10, précise *en ce moment c'est limite si j'y vais, minimum maximum 1h par jour, je sais pas*. Et dans un dialogue, nous la questionnons pour savoir ce qu'elle en pense, sa réponse laisse entendre qu'une heure lui semble beaucoup.

Armand (ES5EL2) s'accorde une note assez élevée, 7/10, décrivant toutefois des pratiques relativement peu soutenues : *Mais je n'y vais pas tous les jours enfin si mais j'y vais un peu le soir pour regarder ce qu'il se passe*. Thomas (ES8EL18) fait de même se mettant 6/10, il raconte que *ça dépend parce qu'en semaine je regarde un peu le matin et un le soir, j'essaie de regarder une fois tous les jours*. Riyad (ES5EL4) s'accorde le maximum 10/10 et argumente nous disant *J'utilise beaucoup*.

Alexis (ES5EL6) et Adem (ES1EL11) s'attribuent tous deux une note de 3-4/10, malgré l'inscription sur trois RSN. Cela peut paraître en décalage mais en regardant l'ensemble de l'entretien, nous comprenons qu'ils ont développé un usage des RSN distant et s'en servent uniquement pour discuter. Leur jugement montre un certain réalisme vis-à-vis de leurs pratiques.

#### 7.2.1.4.2 Dégager des profils artificiels à partir des notes

Cette vision générale correspond à une répartition artificielle des pratiques et des représentations informationnelles de nos sujets interrogés. Nous précisons qu'il est, cependant, question d'une réalité humaine en mouvement présentant les tendances d'utilisation des RSN de notre corpus. Nous pointons le fait qu'il ne s'agit pas d'élargir ces théories à l'ensemble des utilisateurs des RSN. Ces regroupements ayant rapport à des constantes, nous avons croisé la note représentative de l'utilisation quantitative des sujets sur les RSN avec des repérages dans les discours tout en essayant de conserver notre réalité de recherche, cela pour respecter au mieux la méthodologie compréhensive engagée. Il a été difficile de concilier typologie et compréhension. Par exemple, pour préciser le profil 3 et le profil 4, la différenciation nous est apparue difficile voire impossible ce qui nous a poussée à créer des champs communs. Cette description globale, reposant sur une méthodologie différente en termes de résultats, nous permet d'avoir un panorama informationnel intéressant pour la poursuite de nos analyses.



**7.2.1.5 Études de cas spécifique : les profils des utilisateurs***7.2.1.5.1 Profil 1 : un profil particulier : non utilisateur des RSN*

Codage	Note donnée par l'élève
ES1EL5	4
ES2EL7	0
ES3EL1	5
ES3EL3	0
ES5EL7	0
ES6EL9	0
ES8EL7	4-5
ES8EL8	5
ES8EL10	0
ES8EL12	0
ES8EL13	4

*Figure 65 Profil 1 Non-utilisateurs des RSN*

Le profil 1 regroupe les non-utilisateurs des RSN. Pour nous, ce sont les utilisateurs les plus significatifs de notre corpus car ils n'ont pas de compte sur un RSN. Pour les repérer, nous avons commencé par examiner la note donnée par les sujets eux-mêmes puis pour continuer, nous avons regardé, dans les entretiens, les sujets qui n'avaient aucun compte sur un RSN.

Ce qui nous a surpris dans un premier temps, c'est un décalage récurrent entre la note attribuée et les pratiques d'information réelles. Paradoxalement, la moitié n'a pas donné une note significative contrairement à la moyenne du corpus pour qui la note déclarée correspondait à la réalité : sur les onze utilisateurs de ce profil, cinq notes ont été requalifiées de 4-5/10 à 0/10. C'est le profil pour lequel le jugement des élèves est le plus faussé et le moins juste selon la consigne donnée en amont. Nous avançons deux raisons possibles : un manque de connaissance de ce qu'était un RSN ou un refus de la situation de non-inscription sur les RSN.

Seulement onze élèves constituent le profil 1, soit 13,58 % ce qui représente un petit pourcentage mais une partie significative de notre corpus. Nous pensons que ce profil 1 est le

groupe d'utilisateurs dont les pratiques d'information demeurent les plus marquées. En effet, les sujets ont pour point commun de ne pas avoir de compte sur un RSN et donc n'ont aucune pratique sur les RSN. L'influence parentale dans leur vie joue un rôle important. Le manque le plus important se situe dans la communication avec les pairs. Le RSN apparaît comme un espace fantasmé où tout est possible mais dangereux. Les représentations liées aux RSN souvent faussées, déformées et exagérées, viennent des prescriptions parentales et / ou institutionnelles. Nous avons noté deux tendances dans les raisons invoquées, explicitement ou non, de ne pas être présent sur les RSN ; il est question dans les *verbatim* soit d'un refus parental, la raison la plus claire pour les sujets, soit d'une inutilité des RSN, expérimentée ou non. Nous avons travaillé sur les raisons pour lesquelles les sujets n'étaient pas présents sur les RSN et avons dégagé trois groupes au sein des non-utilisateurs. Nous illustrons le portrait de chaque groupe avec des *verbatim* significatifs.

#### Les non-utilisateurs par choix

Une minorité d'utilisateurs correspond à cette catégorie des non-utilisateurs par choix. Prenons l'exemple de Quassim (ES2EL7) qui affirme avec la note de 0/10 qu'il est non-utilisateur des RSN. Quassim (ES2EL7) refuse la technologie et le numérique :

*T'as un smartphone ? / non je le prends pas au collège, je trouve ça inutile.*

Pour parler des RSN, il commence par un discours très négatif :

*Euh déjà c'est que je trouve pour l'instant y'a pas de mal de dangers y'a pas mal de personnes qui ne sont pas très nettes dessus faut faire vraiment attention dessus. [...] On croit qu'on va tchater avec nos amis mais non faut faire assez attention ça peut être assez dangereux si on n'y fait vraiment pas attention.*

Les dangers sont décrits de manière excessive en opposition avec les mots-clés donnés sans aucune consonance négative : *discuter / partager / on peut faire des "rencontres virtuelles"*. Les représentations de ces espaces sont fantasmées et paradoxales entre les risques et les potentialités des RSN.

Le deuxième sujet a un profil légèrement différent : Ulrik (ES1EL5) est un utilisateur assidu de YouTube :

*YouTube et c'est tout, pour regarder des vidéos : ben je regarde des vidéos / tu partages des choses ? non je regarde seulement / est-ce que tu communique avec des gens ? non vraiment pas.*

Sa note de 4/10 est en adéquation avec son statut de spectateur. Cependant, nous avons requalifié sa note car YouTube n'est pas considéré comme un RSN comme nous les avons définis dans la partie théorique. Nous qualifions Ulrik de non-utilisateur des RSN. Dans ses

représentations, il pose à travers les mots-clés, le partage comme un point central des pratiques sur les RSN même s'il reconnaît ne pas le faire :

*regarder / lire / partager ça me vient, mais je ne le fais jamais, on peut le faire ...* Il ne ressent pas le besoin d'investir les mêmes RSN que ses camarades :

*Je pense que sur Facebook et Twitter, je n'irai pas ça me dit vraiment rien.*

Albin (ES3EL1) présente le même profil et utilise également YouTube. Il a une vision très négative des RSN et déclare pouvoir s'en passer dans sa vie :

*D'après ce que j'ai entendu c'est quand même très surveillé c'est quand même assez dangereux, internet c'est un endroit assez dangereux [...] j'ai pas Snapchat j'ai rien de tout et franchement ma vie ça change pas c'est pas très important.*

Malgré une note de 5/10, il se positionne nettement en retrait de ces pratiques d'information considérées comme dangereuses d'après des rumeurs. Cette méconnaissance des RSN ne l'empêche pas de juger sévèrement cet outil et le fait qu'il soit non-utilisateur explique la distance qu'il désire garder entre lui et les RSN.

#### Les utilisateurs « repentis »

La deuxième catégorie regroupe des utilisateurs nommés repentis c'est-à-dire ayant déjà été inscrits sur un RSN mais qui, par décision personnelle, ont arrêté leurs pratiques. Les deux utilisateurs repentis ont modifié leurs pratiques d'information sans raison apparente et ne nous ont pas donné d'explication précise.

Les représentations et les pratiques d'Adrien (ES5EL7) semblent en accord avec ses choix : avec la note 0/10, il affiche son choix de ne plus utiliser les RSN et s'inscrit indéniablement dans le groupe des repentis. Il suggère que sa jeunesse est à la base de ce revirement de situation :

*Tu n'as aucun compte aucun profil ? / Si J'en ai mais je n'y vais jamais / tu t'es inscrit sur certain mais tu ne les utilises pas ? / Ouais voilà / Sur lesquels tu t'es inscrit ? / Twitter et Facebook / Pourquoi tu t'es inscrit ? / Parce qu'avant je l'utilisais beaucoup j'avais commencé quand j'étais très jeune mais vraiment jeune.*

Mathieu (ES8EL13), notre deuxième utilisateur repentis se donne la note de 4/10 et l'argumente comme suit :

*Parce je n'utilise pas beaucoup les RSN ; il est selon ses dires, un ancien utilisateur des RSN : avant / tu utilisais quoi ? / Instagram / pourquoi avant / Parce que maintenant je trouve que ça sert pas à grand-chose / je vois pas trop l'intérêt.*

Il avait un compte sur un RSN avant l'entretien mais il déclare l'inutilité des RSN après avoir testé une semaine. Les raisons de ce brusque revirement transparaissent dans la suite de notre entretien :

*Je l'ai téléchargé une semaine et après j'ai arrêté / ça n'a pas duré longtemps ? / Non. ...En fait si c'est juste pour regarder des photos je vois pas trop l'intérêt / pas intéressant y'a pas trop d'intérêt.*

Il met en avant le contenu inintéressant sur les RSN et par conséquent leur inutilité.

#### Les utilisateurs contraints par les prescriptions parentales

Le troisième groupe concentre les non-utilisateurs à cause des prescriptions parentales. Ils sont au nombre de six. Les sujets de ce groupe n'ont pas de compte sur un RSN parce que leurs parents ne veulent pas.

Lou (ES6EL9) attend que ses parents changent d'avis :

*Bé si un peu ça me manque mais dès que j'aurai un portable je m'en créerai un c'est sûr / pourquoi tu n'as pas de portable ? / Parce que mes parents ils ne veulent pas / sinon j'aimerais bien en avoir un.*

tout comme Lola (ES8EL10) qui regrette la décision parentale due à son jeune âge et aux risques encourus :

*C'est mes parents qui ne veulent pas / Toi tu aimerais bien ? / Oui / sur quel RSN ? / Je sais pas / pourquoi ils ne veulent pas ? / je sais pas, ils disent que je suis trop petite, que c'est dangereux.*

Emilien (ES8EL12) et Charlotte (ES3EL3) dans leur discours, partagent les restrictions parentales et nous disent qu'ils sont d'accord avec leurs parents, n'ayant pas besoin des RSN :

*Un peu les deux enfin plus moi / tu n'en as pas besoin ? / Non. (ES8EL12) / tu n'es pas inscrite sur un réseau social parce que tu ne veux ou parce que tes parents ne veulent pas ? / pourquoi ? / parce que mes parents ne veulent pas et parce que je trouve ça inutile d'être sur (ES3EL3).*

Nous remarquons que les sujets se réapproprient souvent les discours formatés et prescriptifs des parents et refusent eux-aussi les pratiques d'information sur les RSN. Les prescriptions parentales veulent préserver les jeunes face aux risques sur les RSN.

#### RSN et École

Les non-utilisateurs ont développé un rapport méfiant ou désintéressé aux RSN et attendent d'un projet pédagogique sur les RSN, une découverte et une confirmation de leurs craintes de cet outil. Pour autant, la réponse à la question *Q10 Penses-tu qu'il est intéressant de les utiliser*

à l'école ? se révèle pour la majorité spontanément négative dans un premier temps ; puis se dessine un discours nuancé vers la nécessité d'une sensibilisation et d'une réflexion pour comprendre les risques et pour apprendre à s'en servir.

Pour Charlotte (ES3EL1), les RSN à l'école *c'est comme si on voyait les derrières des RSN, le côté la face cachée qui est plus ou moins dangereux, parce y'a tous les cookies, les harcèlements comme quoi internet c'est plutôt vicieux en quelque sorte, la face cachée du coup. / Tu la connaissais / un petit peu je connaissais les risques suicide....*

Selon Mathieu (ES8EL13), le cours sur les RSN devient un besoin puisque *faut bien parce que y'a des gens ils font n'importe quoi avec*, il modifie ensuite son point de vue et ne comprend pas l'intérêt d'un usage des RSN pour des pratiques pédagogiques sur les RSN.

Il subsiste toujours un doute quant aux RSN même dans le contexte scolaire : Lola (ES8EL10) trouve l'idée pertinente mais garde des distances : *oui mais faut faire attention*. À l'école, Albin (ES3EL1) souhaite un réel accompagnement pour une utilisation sans danger et des publications sans risque, comme un mode d'emploi pour un usage correct des RSN :

*Bé oui parce que par exemple, un débutant, quelqu'un qui vient juste d'aller sur Facebook, il va consulter un truc et plus tard ça va le gêner dans sa vie, donc maintenant il peut savoir comme quoi il faut faire attention.*

À la suite des projets, les non-utilisateurs gardent pourtant un ressenti positif de l'usage pédagogique des RSN à l'école. Quant à l'effet des apprentissages, les discours autour des pratiques d'information futures sur les RSN s'orientent vers une prise en compte des risques. L'approche méfiante parfois s'amplifie après les discours prescriptifs et confortent les utilisateurs réfractaires dans leurs distanciations avec les RSN. La CI acquise demeure faussée en rapport avec les représentations négatives sur les RSN.

#### 7.2.1.5.2 Profil 2 Des utilisateurs occasionnels

Le profil 2, les utilisateurs occasionnels, comptent neuf élèves sur les 81 de notre corpus. Ils représentent 11,11 % de notre corpus, à savoir le profil le moins représenté. Ce sont les élèves qui se sont notés de 1 à 4 sur 10. Nous les avons nommés *utilisateurs occasionnels* car ils se connectent sur les RSN dans une temporalité précise, dans le but de faire quelque chose. Nous retrouvons le sens originel du mot *occasionnel* : *qui est l'occasion de faire quelque chose*<sup>150</sup>. Ce sont des utilisateurs ponctuels souvent contraints par des manques ou des prescriptions familiales, présents sur un seul RSN, avec des pratiques précises et orientées.

---

<sup>150</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/occasionnel>

Codage	Note
ES3EL2	3
ES5EL3	1
ES5EL5	3
ES5EL6	4
ES6EL3	3
ES7EL2	2
ES8EL2	4
ES8EL5	4
ES8EL19	3

*Figure 66 Profil 2 Utilisateurs occasionnels*

### Caractéristiques des pratiques des utilisateurs occasionnels

Leurs usages quotidiens sont difficiles à quantifier et sont très hétérogènes. Les RSN se dessinent parfois comme une solution demandée pour entrer en communication avec des personnes lointaines, perdues de vue ou tout simplement n'ayant pas de téléphone portable. Ils peuvent servir également les loisirs et les passions. Les utilisateurs occasionnels dans leurs pratiques d'information sont entourés d'une forte prescription de la famille ou des pairs, intervenant dans les choix.

Joel (ES5EL3) nous y décrit des pratiques limitées :

*Et qu'est-ce que tu fais dessus ? / rien enfin si je vais voir de temps en temps sinon je fais rien,* ce qui est en contradiction avec ses représentations observées à travers les trois mots-clés déclarés : *partage / liberté / amis*. Lorsque nous l'avons questionné sur le terme *liberté*, il nous a répondu *parce qu'on est libre de ce qu'on fait dessus* alors qu'il n'a pas paradoxalement de pratiques d'information précises.

Ethan (ES8EL19), lui, est sur Snapchat pour avoir un moyen de communication avec des amis précis qui n'avaient pas de portable :

*Pourquoi tu t'es inscrit sur Snapchat ? / Parce que y'avait certains de mes amis qui n'avaient pas de portable donc on pouvait pas parler vraiment donc je me suis inscrit pour pouvoir parler.*

Jasmine (ES7EL2) est une utilisatrice récente d'un réseau social à cause de restrictions parentales, elle n'est inscrite que depuis un mois sur Snapchat pour un usage bien précis : *Parce mes parents ils ne voulaient pas trop. C'est pour discuter avec des amis que je n'ai pas vus depuis longtemps.*

Alexis (ES5EL6) possède deux comptes sur les RSN exclusivement pour de la communication avec ses amis :

*J'ai des amis qui sont pas dans ce collège et qui habitent pas près de chez on fait des discussions dessus. Il a voulu reproduire les pratiques de ses pairs et faire comme eux.*

Luc (ES6EL3), avant présent sur quatre réseaux, a supprimé ses comptes par désintérêt :

*Quels RSN utilises-tu ? / Twitter / Tu utilises que Twitter ? / Be avant j'utilisais beaucoup d'autres RSN mais j'ai pas accroché du coup je suis resté sur Twitter / Tu as déjà utilisé quoi comme RSN ? / Snapchat, Instagram .... Facebook, YouTube. Contrairement aux sujets du profil 2, il n'a pas de pratiques communicationnelles sur Twitter, le seul réseau sur lequel il est présent aujourd'hui. Il s'en sert pour s'informer. Son profil pourrait s'apparenter à un utilisateur repent.*

### RSN et école

L'insertion des RSN à l'école ne s'inscrit pas dans les logiques représentationnelles des utilisateurs du Profil 2 et il en ressort des discours paradoxaux. Comme pour le profil 1, le projet pédagogique sur les RSN a été reçu positivement mais de prime abord, le RSN n'est pas un objet qui doit être présent dans la sphère scolaire. Les *verbatim* suivants nous montrent des pratiques distanciées et détachées des RSN : Rémi (ES8EL2) dit une chose puis son contraire *euh c'était une nouvelle expérience que j'avais pas fait à l'école, pour moi ça sert pas trop à l'école.* Vivien (ES3EL2) veut bien réfléchir aux pratiques d'information dans un cadre scolaire mais ne désire pas les intégrer à des pratiques scolaires en tant que telles : *intéressant d'en parler non / intéressant de les utiliser non.*

#### 7.2.1.5.3 Profil 3 Des utilisateurs réguliers

Le profil 3 rassemble 34 élèves sur les 81 élèves. Il représente 43,21 % de notre corpus soit la part la plus importante. Il concerne les individus ayant une note de 5 à 7 sur 10.

Nous avons choisi de les appeler ainsi car les *utilisateurs réguliers* utilisent les RSN de manière régulière à savoir *dont la constance, l'uniformité (de rythme, de périodicité, de forme, de mesure) dans le temps ou dans l'espace, constituent une sorte de règle*<sup>151</sup>. Il existe chez les utilisateurs réguliers, une forme de dépendance légère aux pratiques développées sur les RSN.

---

<sup>151</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9gulier>

### Caractéristiques des pratiques des utilisateurs réguliers

Nous avons décelé quelques caractéristiques significatives de ce profil que nous présentons à l'aide de *verbatim* évocateurs. Les individus du profil 3 sont utilisateurs d'un à trois RSN mais ils ont souvent un RSN préféré. Ils ont des usages différenciés et très hétérogènes, adaptés à chaque réseau social utilisé. Nous avons identifié les trois usages prédominants confortant les pratiques d'information juvéniles sur les RSN, déterminées par l'analyse de notre corpus global, ce qui n'est pas le cas pour les profils 1 et 2. Nous citons trois extraits d'entretiens illustrant comment les sujets organisent leurs pratiques d'information en fonction de leurs besoins et de leur réseau. Mariam (ES1EL4), par exemple décrit des pratiques sur trois RSN :

*Sur Instagram en fait j'ai un compte avec ma sœur, c'est des sortes de compte où on met des photos, des concours, des trucs comme ça parfois je l'utilise sinon c'est pour communiquer avec les gens de ma classe ou de l'école. Sur Snapchat c'est pareil et sur Twitter j'utilise pour regarder les tweets que mettent les gens mais c'est tout / Et c'est sur quoi que tu regardes l'information ? / Sur Twitter car c'est plus détaillé et sur Facebook je regarde à peu près tout.*

Pour continuer, même si les usages déclarés ne sont pas strictement sensu sur des RSN, les pratiques décrites par Léo (ES3EL5) se différencient en fonction des supports :

*Sur Skype je parle avec des amis, sur Snapchat je fais des photos, et sur Musically je fais des vidéos avec de la musique.*

Rafael (ES7EL3), lui, organise ses pratiques de la même façon et intuitivement, ses thèmes de prédilection émanent de ses loisirs :

*Je regarde beaucoup de pages / Quoi ? / Drôles, des pages de handball, de cuisine, de mes loisirs des actualités un petit peu pas beaucoup / Ça tu le fais sur quoi ? / Facebook, Snapchat conversation et Instagram je regarde les photos des autres des cuisiniers ou d'handball.*

Les pratiques de Fabien (ES2EL5) sont également orientées par ses loisirs :

*Moi je voulais Facebook pour ... parce que j'ai un ami qui est parti en Australie et c'était pour contacter avec les gens et pour voir ce que les autres gens font et pour .... / Tu partages des choses dessus ? / Oui mais que pour la moto, ou pêche ou chasse que des trucs comme ça.*

À leurs yeux, les RSN sont importants dans leur vie, ils les définissent comme utiles mais futiles. Léo (ES3EL5) affiche une distance vis-à-vis des RSN, ne les jugeant pas indispensables :



*Je les ai pour me divertir mais si y'en avait pas je ne pense pas que ça me viendrait à l'idée d'en avoir.*

Dans leurs représentations, les RSN possèdent une image positive parfois nuancée mais floue sur les enjeux et le fonctionnement interne. La connaissance et la maîtrise de l'outil restent superficielle. Chez les utilisateurs réguliers, nous remarquons une présence parentale importante et une sensibilisation aux risques due à une mise en garde de l'entourage ou aux formations déjà rencontrées dans la scolarité : Léo (ES3EL5) dénote une certaine sensibilisation : *tous mes comptes ils sont déjà privés alors nous déclare-t-il spontanément comme si cela était une évidence.* Rafael (ES7EL3) nous détaille son mode de fonctionnement pour repérer des informations fiables ce qui montre une préoccupation informationnelle assez poussée :

*Comment tu fais pour vérifier ? / D'abord je regarde les commentaires si y'a des gens qui disent que c'est faux et puis après sur internet je vais vérifier sur d'autres sources.*

### RSN et école

Les utilisateurs réguliers expriment le souhait d'une réflexion sur les RSN à l'école. Ils n'aspirent pas à les utiliser comme des outils mais plutôt comme des objets. Les RSN ont du mal à trouver leur place à l'École dans l'imaginaire des utilisateurs du Profil 3. La représentation d'Éloïse (ES6EL6) qui émerge spontanément, s'avère une représentation scolaire traditionnelle puis lorsque nous approfondissons, parler des RSN à l'école pourrait se révéler utile : *Penses-tu qu'il est intéressant de les utiliser à l'école ? / À l'école non je ne pense pas / Pourquoi ? / On n'a pas besoin des RSN pour travailler à l'école ...* et de répondre à la question suivante *Penses-tu qu'il est intéressant de les utiliser à l'école ? / Oui ça je pense / [...] et ça t'a paru utile ? / Bé oui tu as utilisé ce que tu avais appris ? / Oui.* Paola (ES8EL11) attend qu'un apprentissage sur les RSN lui apprenne comment les utiliser, comme s'il y avait un mode d'emploi du bon usage des RSN : *ça peut être important pour montrer ce qu'on peut faire ce qu'on peut pas faire.*

Pour Léo (ES3EL5), intégrer les RSN c'est une solution pour résoudre les problèmes rencontrés par les adolescents au quotidien : *d'en parler bé si on a des problèmes par rapport à ça oui des solutions.*

La culture de l'information attendue par ces utilisateurs réguliers se compose de prescription réflexive mise en œuvre à travers un débat au sein de la classe.

#### 7.2.1.5.4 Profil 4 Des utilisateurs assidus

Les utilisateurs assidus sont au nombre de 27 ce qui fait 32,10 %, soit un tiers de notre corpus.

Les sujets faisant partie du profil 4, se sont attribués une note allant de 8 à 10 sur 10.

Nous prenons l'adjectif *assidu* au sens de *qui se rend fréquemment auprès de quelqu'un ou en quelque endroit où le conduisent son penchant, son plaisir ou son intérêt*<sup>152</sup> ce qui souligne la notion de temps passé sur les RSN. Nous aurions pu les nommer les utilisateurs accros mais nous ne voulions pas intégrer une forme de jugement négatif, faisant référence à une addiction ou de dépendance, phénomène que nous ne sommes pas en mesure d'affirmer.

#### Caractéristiques des pratiques des utilisateurs assidus

La différence avec le profil 3, les utilisateurs réguliers, réside dans le temps passé sur les RSN. Les pratiques d'information sur les RSN sont très chronophages avec des pratiques d'information relativement similaires. Les utilisateurs assidus ont un compte sur plusieurs RSN. Les trois RSN les plus investis par les utilisateurs du Profil 4 sont Snapchat, Instagram et Facebook, ce qui correspond aux pratiques des 81 sujets de notre corpus. Le profil 4 concerne en majorité les sujets les plus âgés de notre corpus, les élèves des classes de 3<sup>ème</sup> et de 2<sup>de</sup> ayant des pratiques plus développées et plus construites. Cette remarque n'est pas une tendance de nos résultats mais une considération descriptive entrant dans une logique des pratiques d'information.

Laurie (ES6EL10), par exemple, déroule ses usages différenciés en fonction des réseaux :

*Instagram je regarde les photos des personnes célèbres j'aime bien aussi tout ce qui est inspiration .... Snap c'est surtout pour parler les amis la famille les amis du collège ... Facebook bé pour parler comme Messenger et pour regarder les publications des personnes l'utilisation normale de Facebook.*

Voici les usages de Delphine (ES4EL3) :

*Facebook c'est pour voir les informations / d'accord quels types d'informations ? / les photos de mes amis / Ce qu'ils partagent ? / oui voilà Snapchat c'est pour parler avec eux / Et le reste tu l'utilise pourquoi ? / Pour partager les photos j'ai Instagram, Twitter c'est pour les informations plutôt sur le foot, Messenger c'est pour discuter.*

Estéban (ES8EL17) admet qu'il utilise trois RSN depuis plus de deux ans et qu'il privilégie la communication avec son réseau :

---

<sup>152</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/assidu>

*Quels RSN utilises-tu ? / Instagram Snapchat Facebook Messenger / ça fait longtemps ? / Depuis que j'ai 13 ans / et tu en as 15 ans ? / Oui / ça fait 2 ans / y'en a un que tu utilises plus que les autres ? / Snapchat.*

On note les potentialités multiples et les usages pluriels sur des RSN identiques, même si, par exemple, Snapchat se démarque comme un réseau social pour communiquer. Malgré des pratiques d'information développées, nous avons été étonnée par la connaissance superficielle que possèdent les utilisateurs du profil 4 tout comme les utilisateurs des autres profils. La définition du réseau social donnée n'est pas plus aboutie pour les utilisateurs assidus, l'expression *société de l'information* est une expression inconnue pour eux aussi. Par exemple, malgré une utilisation assidue, Sophie (ES8EL16) avoue son ignorance concernant ce qu'est exactement un RSN :

*Quels RSN utilises-tu ? / Facebook Instagram Twitter / après je sais pas trop si c'est des RSN... Snapchat.*

Zélie (ES4EL2) doute de sa connaissance des RSN, en dépit d'une utilisation différenciée mise en place sur les RSN : *euh ... je sais pas*. Nous avons essayé de la pousser à développer son raisonnement sans succès :

*Je pense que tu comprends le fonctionnement vu que tu différencies déjà des listes d'amis que tu fais des usages différents je pense que tu comprends bien le fonctionnement. / Oui / Mais tu n'es pas sûr de bien les utiliser ? / oui voilà.*

Cette élève a créé trois types d'usages différents sur trois RSN et adapte ses publications en fonction du réseau, ce qui prouve qu'elle a conscience des principes de diffusion. Nous pensons qu'elle maîtrise les codes du RSN pour bien adapter ses pratiques.

Les représentations des RSN sont positives mais fondées sur une connaissance floue de cet outil. La culture de l'information des utilisateurs assidus se divise entre des savoirs théoriques difficiles à exprimer et à conceptualiser avec des définitions des RSN lacunaires et des pratiques qui montrent une certaine conscience des enjeux informationnels.

### RSN et école

Les attentes des utilisateurs assidus par rapport à l'école sont semblables aux attentes du profil 3 mais les avis nous semblent plus tranchés, moins nuancés. Ces utilisateurs en apparence *experts* prennent de la distance quant aux attentes d'une formation. Ils regrettent souvent l'usage du réseau social, outil et prétexte, et lui préféreraient un RSN objet avec une formation sensibilisante sur un bon usage. Cependant, pourtant indispensable pour nos sujets, ils ne se sentent pas concernés et n'en tirent aucun bénéfice.

Elena (ES7EL4) pense que ça ne sert à rien et que les jeunes savent utiliser les RSN : une formation à l'école est inutile. Cédric (ES7EL7), quant à lui, parle des sensibilisations déjà eues, tout au long de sa scolarité, souvent en fin de premier degré ou au début du second degré : *Bé on a eu des sensibilisations bé pour moi je trouve pas ça intéressant*. Il déplore l'inefficacité quant aux pratiques d'information informelles.

À l'opposé, Angie (ES3EL7) et Delphine (ES4EL3) trouvent nécessaire de prévenir les dangers dans un cadre scolaire :

*Angie (ES3EL7) d'en parler oui / pourquoi ? / parce que ça peut être dangereux mais y'en a qui ne le savent pas forcément / du coup c'est bien de les sensibiliser ? / oui / utiliser à l'école ? / pas forcément.*

*Delphine (ES4EL3) oui (sans hésiter) / pourquoi ? parce que l'utilisation d'internet il y a des impacts surs, enfin je veux dire ...c'est pas bien, c'est pas trop bien.*

Zélie (ES4EL2) acquiesce tout autant lorsqu'on lui demande son avis pour une sensibilisation contrairement à un projet pédagogique avec un RSN :

*Par contre, ça c'est vraiment nécessaire.*

Il existe une prise de conscience des risques mais cela reste difficile pour les utilisateurs de les décrire. Grâce au dialogue instauré lors de ces séances pédagogiques, les sujets ont alors l'occasion de parler de leurs pratiques d'information personnelles mais ne veulent pas les investir concrètement. À travers ce paradoxe, entre sphère privée et sphère scolaire, nous pouvons en conclure que les élèves souhaitent alors préserver une certaine distance entre les RSN et l'école.

## **7.2.2 Émergence de la place des RSN pour une culture de l'information**

### ***7.2.2.1 Des freins représentationnels pour les élèves : entre sphère privée et sphère scolaire***

#### *7.2.2.1.1 Des pratiques informelles dans un espace scolaire ?*

Pour continuer notre analyse des pratiques d'information et des représentations d'information juvéniles, nous voulons savoir comment les élèves se positionnaient face à un usage pédagogique des RSN. À travers les réponses aux deux questions suivantes, *Q10 Penses-tu qu'il est intéressant de les utiliser à l'école ?* et *Q11 Apprécies-tu les cours où tu utilises un réseau social ? Pourquoi ?* nous remarquons qu'une frontière se dessine entre l'espace d'utilisation des RSN, à savoir la sphère privée et extra-scolaire et la possibilité d'intégration des RSN dans les cours, la sphère scolaire. Ces indices vont nous aider à esquisser des facteurs

explicatifs pour les tensions relevées entre les pratiques pédagogiques sur les RSN et les pratiques d'information effectives juvéniles. Il existe une vraie difficulté, dans les représentations juvéniles, à intégrer les RSN dans les pratiques scolaires : les sujets n'arrivent pas à dépasser les freins représentationnels existants pour eux-mêmes. Ils reportent leurs blocages sur les pratiques pédagogiques des professeurs et ne parviennent pas à faire l'association entre RSN et école. Cela vient du fait que les RSN appartiennent à leur vie personnelle.

Rémi (ES8EL2) nous donne un avis tranché opposant sans aucun doute RSN et école :

*Pour moi, ça sert pas trop à l'école.*

Maeva (ES2EL2) insinue que, sur les RSN il n'y a pas d'apprentissage possible :

*Bé ça va rien apporter plus tard.*

tout comme Laurent (ES8EL20) qui pense qu'apprentissage et RSN sont incompatibles :

*Euh non / pourquoi ? / C'est pas... ça sert pas à grand-chose / tu penses qu'on apprend rien avec les RSN ? / Pas grand-chose.*

Pour Axel (ES5EL1), les RSN ne sont d'aucune utilité :

*On va dire pas vraiment, si tu rentres chez toi on va dire tu vas l'utiliser mais ça sert à rien au final.*

Pour Lily (ES2EL9), *si on est au collège c'est pour apprendre pas pour s'intéresser à nos téléphones.*

Quintin (ES2EL1) n'est pas franchement convaincu puisqu'il est impossible de travailler avec les RSN :

*Vaut mieux travailler qu'utiliser les RSN / Et si on travaille avec les RSN ? / ça dépend pourquoi.*

Charlotte (ES3EL3) a du mal à croire au caractère pédagogique d'une utilisation des RSN :

*Après si c'est pédagogique, si c'est pour les enfants pour qu'ils apprennent à corriger ça peut être bien, mais si après s'ils s'en servent pour envoyer des messages amicaux avec les autres.*

Anaïs (ES3EL4) souhaiterait l'existence de RSN spéciaux pour l'école :

*Pour un travail pédagogique ... Silence... si y'a des RSN spécialisés pour l'école oui mais si c'est quelque chose comme Instagram non .../ Tu vois pas l'intérêt ? / Non je pense pas.*

Imène (ES4EL1) met en lumière les limites d'un tel outil et semble très réaliste sur les difficultés :

*Ça peut être intéressant après si on fait ça, ça reste pas dans le cadre de l'école, enfin comme nous on connaît les RSN on se dit ouais c'est un jeu on va pas prendre ça au sérieux... parce que je pars du principe que les cours c'est fait pour nous cultiver si personnellement on me met un RSN, je vais passer mon temps à parler au lieu d'étudier.*

Paula (ES8EL4) et Paola (ES8EL11) n'arrivent pas à envisager que les professeurs puissent proposer des pratiques prescrites sur les RSN, elles rappellent à cet égard, les prescriptions relatives aux RSN et nous font part de leurs réticences :

*Non, je pense pas, déjà les professeurs ils demandent pas trop d'utiliser les RSN ils disent plutôt de faire attention et je ne pense pas trop que ça arriverait / et si ça arrivait ? / Je serais contente mais je trouverais ça un peu bizarre / pourquoi ? / Parce que c'est pas comme d'habitude ça change / et tu aimerais bien le cours ? / oui. (ES8EL4) / Si un prof dit on fait un projet avec Instagram ? ça ne t'intéresserait pas ? Si mais ça serait bizarre quand même / Pourquoi ? / parce qu'on n'a pas l'habitude. (ES8EL11)*

Laurie (ES6EL10) ne voit pas l'intérêt d'utiliser les RSN à l'école et invoque les prescriptions scolaires :

*Ça ne me dit rien à l'école / Ça ne doit pas rentrer à l'école ? / Non ça ne me dit pas grand-chose surtout que quand on en parle avec les profs ils sont un peu contre même quand on avait les règles pour aller sur le téléphone portable, on est censé pas avoir le droit d'y aller sur les RSN parce qu'on est pas censé aller sur internet ... donc je pense que c'est un peu contradictoire de ne pas aller et après ne pas y aller en cours.*

Gaëlle (ES6EL12) met des barrières entre ces deux espaces en tension et ne veut pas dévoiler sa vie à l'école :

*Ça regarde personne de ce qu'on fait à l'école c'est notre vie.*

Certaines réponses révèlent des contradictions entre représentations et pratiques : Éloïse (ES6EL6), Laurie (ES6EL10) et Sophie (ES8EL16) affichent des réactions paradoxales. Toutes les trois affirment que les RSN n'ont pas leur place à l'école mais avouent avoir vécu une expérience positive, appréciant le projet sur les RSN. Cela dénote que les représentations à l'égard de l'objet RSN sont résistantes malgré des propositions de pratiques prescrites novatrices.

Éloïse (ES6EL6) pose que *l'on n'a pas besoin des RSN pour travailler à l'école* mais a bien aimé le projet Flash Tweet Edu. Laurie (ES6EL10) va dans le même sens : *ça n'a pas d'intérêt*

mais déclare : *ce matin j'ai trouvé que c'était bien*. Pour Sophie (ES8EL16), les RSN sont inutiles et intéressants : *non ça sert un peu à rien / oui moi j'ai trouvé intéressant*.

Anis (ES1EL10) a l'air de ne pas réellement comprendre la question nous réfutant *Si j'utilise on peut me confisquer* ; il se situe dans une logique d'utilisation du téléphone portable interdit dans les établissements scolaires et en déduit donc que s'il s'en sert pour aller sur les RSN, il risque la même sanction : la confiscation du téléphone.

Paradoxalement, formalité et informalité sont incompatibles pour les sujets élèves : difficile alors de dépasser ces barrières entre scolaire et extra-scolaire. Les blocages résistent même pour des sujets qui ont des pratiques d'information très développées sur les RSN. Nous notons des paradoxes représentationnels relatifs à l'existence d'une frontière entre la sphère scolaire et la sphère privée. Les RSN constituent un vecteur de communication central pour les jeunes : faire glisser des pratiques communicationnelles de la sphère informelle à la sphère formelle pour valoriser des projets scolaires soulève la question de l'effacement potentiel des résistances.

#### 7.2.2.1.2 *L'école doit s'adapter aux pratiques sociétales*

Une autre tendance s'oppose qui corrobore l'hypothèse H1D3 Insérer les RSN dans la CI permet de s'adapter au contexte informationnel actuel : certains sujets imaginent logique d'intégrer les RSN à l'école, ces derniers faisant partie de leur vie quotidienne, pourquoi les laisser en dehors de l'école ?

Lou (ES6EL9) et Luc (ES6EL3) songent que l'école doit s'adapter au monde dans lequel on vit et prendre en compte la société de l'information et les pratiques de sociabilité :

*Franchement ça peut être intéressant parce que les jeunes ils connaissent vraiment ça au lieu de travailler sur des livres etc, ça peut bien pour travailler sur ça ; ça apporte faut s'habituer à ça parce que notre monde il est beaucoup numérique maintenant il se développe de plus en plus. (ES6EL9) / Oui ça commence la technologie tout ça ; ça commence à peser dans le monde à se généraliser / Tu penses que c'est bien de les intégrer à l'école parce que dans la société ils sont présents ? / Oui c'est ça oui ça j'aime bien. (ES6EL3)*

Rafael (ES7EL3) pense que cela permet de rapprocher les pratiques scolaires des pratiques adolescentes *parce que ça permet de se sentir un petit peu soi-même*, comme si l'école le comprenait mieux. Lucille (ES1EL2) et Macéo (ES1EL9) ont découvert un autre aspect des RSN :

*Oui / Pourquoi ? / Parce qu'en même temps...ça montre qu'on n'est pas toujours obligé d'avoir... des RSN pour des discussions avec des amis, on peut aussi avoir*

*des RSN pour travailler. (ES1EL2) / J'ai appris qu'on pouvait utiliser les RSN à l'école et que ça pouvait être culturel (ES1EL9).*

Rosalie (ES8EL9) veut moderniser l'image de l'école, avec l'utilisation des RSN :

*Je pense qu'en fait, l'école ça a plutôt la réputation nulle, tu fais que des devoirs tout ça alors si on peut donner une autre image de l'école, je pense que c'est mieux.*

Anaïs (ES8EL2) et Corentin (ES8EL7) vont plus loin et pensent que les enseignants peuvent les aider à régler leurs problèmes sur les RSN :

*Oui parce que si on a des difficultés, on peut les régler avec un prof (ES8EL2) / Je trouve que c'est important d'en parler en classe (ES8EL7).*

Les RSN se positionnent alors, pour certains sujets, comme un objet à insérer naturellement à l'école en raison de son omniprésence dans la société de l'information, l'enseignant pouvant être si besoin un accompagnateur des pratiques personnelles.

### ***7.2.2.2 Les RSN, objets de prescription pour les enseignants documentalistes***

Après avoir vu comment les résistances des élèves influençaient leurs points de vue sur l'appréhension du RSN à l'école, nous allons mettre en avant les représentations des RSN des enseignants documentalistes dans un souci de comparaison.

#### *7.2.2.2.1 Des pratiques prescrites en construction complémentaires des pratiques informelles*

Pour l'enseignant documentaliste de l'établissement scolaire 6 (ES6DOC), les RSN *ne sont ni plus ni moins qu'une façon de communiquer d'échanger de partager ils font partie du coup, de la vie de tous les jours et donc on peut pas en faire l'impasse à l'école.* Les pratiques pédagogiques sont à construire au quotidien, en rapport avec les pratiques informelles juvéniles. Il y a des impondérables à aborder avec les élèves pour transmettre une culture de l'information. L'enseignante documentaliste de l'ES1 nous les présente sous la forme d'une liste de questions très prescriptives :

*Au moins leur présenter les différents types de RSN.*

*Qu'est qu'on a le droit de faire ?*

*À partir de quand on peut s'inscrire ?*

*Qu'est-ce qu'on y laisse comme traces ?*

*Comment se protéger ?*



Elle nous confie sa volonté de continuer à développer des pratiques prescrites et d'ouvrir les projets à d'autres RSN :

*Moi je referais bien mais peut-être autre chose d'autres RSN ou alors faire une autre séance avec Twitter ou alors avec Instagram, Snapchat je connais pas ; j'ai vu que le monde avait un compte Snapchat, pourquoi pas le collègue aurait pas un compte. (ES1DOC)*

Nous décelons une volonté de coller à la réalité informationnelle avec l'usage de certains RSN. Les pratiques prescrites sur les RSN remettent en cause les pratiques pédagogiques documentaires et appellent les enseignants documentalistes à repenser et à renouveler leurs approches éducatives, à se mettre en danger dans leurs pédagogies :

*Les élèves ils vont adhérer à ce compte ? / Je sais pas du tout parce que pour eux j'ai vraiment l'impression qu'il y a clairement ce qu'ils font eux qui n'a rien à voir avec ce qu'il se passe à l'école donc je ne suis pas sûr du tout qu'ils investissent ce compte twitter pour moi je suis très sceptique. (ES5DOC)*

Les usages constatés des RSN, même s'ils demeurent en décalage avec les pratiques informelles, s'insèrent toujours dans un objectif de transmission d'une culture de l'information proche des pratiques informelles des élèves. L'ensemble des enseignants documentalistes rencontrés affirment que les RSN trouvent une place à l'école même si elle reste à définir et nécessite encore de faire changer les représentations des élèves.

En revanche, deux enseignantes estiment que les RSN ont une légitimité limitée au collège : l'enseignante documentaliste de l'ES8 argumente le manque de cohérence à publier sur les RSN dans le cadre scolaire notamment dans les petites classes :

*Je trouve que ça n'a pas forcément de place. Au lycée peut-être utiliser un RSN qu'ils utilisent et mettre des choses dessus, je sais que ça se fait beaucoup et après au collège franchement, je vois pas trop l'intérêt.*

Elle met alors l'accent sur une forme de résistance rencontrée dans les *verbatim* des élèves et dont les autres enseignantes documentalistes ont tout à fait conscience.

Celle de l'ES5 oppose le cadre d'usage des pratiques d'information entre sphère scolaire et sphère privée et reconnaît qu'il est difficile de faire cohabiter les deux : *il ne peut pas y avoir de passerelle c'est comme l'eau et l'huile ça ne se mélange pas. (ES5DOC)*

Élaborer des pratiques prescrites entraîne de penser les pratiques d'information des élèves et d'accepter l'informalité dans le scolaire.

7.2.2.2.2 *Aspirer à modifier les pratiques et les représentations : vers une forme de sensibilisation*

Même si les enseignants documentalistes s'accordent sur la place des RSN dans la sphère scolaire, il est difficile de les intégrer naturellement dans les projets pédagogiques. Les pratiques prescrites sur les RSN sont difficiles à mettre en œuvre. Le RSN, outil d'apprentissage et de publication, rencontre des obstacles dans la sphère scolaire. Cependant, les enseignantes documentalistes partagent un objectif commun : celui de mener vers une réflexion sensibilisatrice et de se fonder sur les pratiques juvéniles pour modifier les représentations. La forme rejoint dès lors les finalités et c'est *en éduquant* à qu'il est possible d'avoir une influence sur l'informalité.

- Aborder les RSN donne l'occasion d'engager le dialogue :

*C'est sous forme de conseils de voir les logiques qu'il y a derrière comme ça ils se l'approprient je trouve ça plus productif (ES4DOC) / C'est un questionnement qui doit s'opérer de manière autonome chez eux si ce que je fais en cours peut mener à s'interroger sur mes pratiques alors oui c'est efficace (ES6DOC),*

- de former aux bonnes pratiques et d'offrir un mode d'emploi :

*C'est vraiment aussi pour eux plus tard qui sachent comment ça fonctionne qu'ils aient les bonnes habitudes la bonne posture (ES3DOC),*

- ou de transformer la classe en un lieu d'échanges sur les pratiques d'information :

*Je pense que pour certains parents, ils n'utilisent pas les RSN et c'est le rôle que notre rôle de donner des pistes là-dessus en sachant que parfois ça peut permettre d'engager un dialogue parce qu'ils peuvent aussi nous poser des questions par rapport à la gestion d'un compte ou comment faire par rapport à une application bien particulière je pense qu'ils en sont demandeurs. Moi ce que j'essaie de faire, c'est être le plus honnête possible (ES5DOC).*

Il est question parfois de remplacer les prescriptions parentales inexistantes à cause de pratiques informelles différentes. Nous avons vu, dans l'ES1, le rôle des prescriptions enseignantes en lieu et place des prescriptions parentales. Certaines enseignantes documentalistes espèrent modifier les comportements et amener les élèves à adapter les pratiques prescrites mises en œuvre à l'école. Une professeur documentaliste évoque les comportements voulant modifier en profondeur les habitudes sur les RSN :

*C'est plus une question de comportement. (ES2DOC)*

Une autre ne sait pas si ces pratiques pédagogiques ont une quelconque influence mais elle persévère néanmoins désirent grâce à la transmission d'une CI influencer sur les pratiques d'information des élèves :

*Et après, ils en font ce qu'ils veulent en fonction de leurs pratiques. (ES6DOC)*

Une troisième se persuade que cela modifie leurs pratiques et les représentations des élèves amenant à les reconsidérer :

*Moi je pense quand même que ça modifie quand même leur façon de voir ils repensent quand même à l'analyse qu'on a pu en faire lors d'une séance pédagogique. (ES7DOC1)*

Des sensibilisations aspirent à améliorer le climat scolaire établissant un rapport incontestable entre les sphères scolaire et privée sur les RSN. Deux enseignantes documentalistes partenaires de l'ES1 visent des savoirs-être tels que *le respect de l'autre* (ES1DOC1) valables à la fois dans les relations réelles et virtuelles à partir des expériences juvéniles :

*Ah oui je leur demande parce que je ne fais pas un cours magistral parce que c'est pas le but (ES1DOC1) / C'est pour ça quand on travaille sur le climat scolaire travailler sur les RSN c'est aussi important car tu ne peux pas modifier l'un sans toucher l'autre. (ES1DOC2)*

L'EMI ambitionne de revenir sur les usages informationnels en jeu dans les pratiques d'information pour repenser les relations entre pairs ou préparer les rapports à une information documentaire ou médiatique.

### ***7.2.2.3 Discussion : les RSN à l'école, un espace en tension***

Il existe des convergences d'intention qui donnent du sens à une prescription de pratiques d'information sur les RSN. Les blocages à l'origine des représentations des RSN, outils de la vie intime pour les jeunes et objets de réflexion appartenant aux pratiques d'information juvéniles pour les enseignants documentalistes, empêchent de déplacer les frontières d'utilisation des RSN et bloquent les apprentissages lors de pratiques d'information pédagogiques. Ces tensions évoquées révèlent des pratiques communicationnelles scolaires restées au stade de prétexte puisqu'elles demeurent calquées sur des modèles n'appartenant pas à la sphère engagée. En revanche, des pratiques d'information informatives sur un média de masse fonctionnent dans un contexte scolaire se situant dans une approche classique de création d'un média scolaire. Les élèves sont perméables à une entrée critique sur les RSN car ils offrent du crédit à la parole moralisatrice de l'enseignant documentaliste, malgré un objet d'apprentissage extérieur à l'école. En réponse à notre hypothèse H1D2, connaître les pratiques

informelles juvéniles permet d'accompagner leurs pratiques sur les RSN. Il est nécessaire de prendre en compte les pratiques des élèves afin de mettre en place une EMI en concordance avec les modes d'utilisation juvéniles.

### 7.2.3 Les RSN : un objet de réflexion

#### 7.2.3.1 Vers une prescription réflexive

Après avoir décrit et analysé les pratiques d'information pédagogiques prescrites dans les projets observés et étudié la place des RSN à l'école pour les élèves et les enseignants documentalistes, la notion de réflexion s'est distinguée pour les huit projets. Quels que soient les objectifs des projets, les enjeux rejoignent toujours un mode réflexif et une entrée à visée critique. Nous pouvons d'ores et déjà affirmer que notre hypothèse H4D1, Adapter un positionnement réflexif face aux RSN semble être la clé pour une meilleure utilisation et compréhension pour les jeunes, trouve du sens dans les pratiques et les représentations des enseignantes documentalistes. L'une des enseignantes documentalistes de l'ES7 ayant participé au projet, pose comme une évidence, une certaine forme d'enseignement des RSN :

*Be oui pour être conscients des dangers parce qu'un RSN ça peut être bien mais après c'est toutes les dérives qui peuvent être ..., les pièges qui sont peut-être un peu tendus et la facilité on diffuse une photo pour rigoler et au final on s'aperçoit que ça finit en drame donc bien être conscient que si ça peut paraître privé au final ça reste public c'est un espace public.*

Le but est de faire prendre conscience des conséquences des pratiques informelles juvéniles sur les RSN. Dans la même veine, une enseignante documentaliste (ES4DOC) exprime la nécessité de mettre en place une médiation des pratiques d'information sur les RSN :

*Les élèves, ils maîtrisent les RSN, on ne peut pas dire le contraire mais c'est une maîtrise très incomplète, très parcellaire parce qu'en fait y'a aucune médiation en dehors de celle des pairs.*

Une autre (ES1DOC1) parle de bon usage précisant tout de même que Internet et RSN ne doivent pas être synonyme de dangers dans les apprentissages informationnels. Elle considère les RSN comme un outil qu'il faut apprendre à utiliser :

*On n'est pas en danger quand on va sur internet ; on n'est là pour apprendre à les utiliser conformément au bon usage. C'est comme quand ils font une recherche sur Google.*

Pour deux enseignantes documentalistes (ES2DOC et ES4DOC), la solution réside dans la répétition, ce que nous pouvons nommer une réflexion systématique :

*C'est pour ça qu'on a envie de continuer pour que ça devienne des habitudes (ES2DOC)*

*Je pense que si c'était régulier et adapté au niveau des élèves, ils se braqueraient moins (ES4DOC).*

L'une des professeurs documentalistes (ES4DOC) indique la nécessité d'un équilibre difficile à atteindre entre réflexion et pratiques pour parvenir à une formation efficiente. La transférabilité des apprentissages ne peut se faire qu'à cette condition et les systèmes d'intention doivent être nécessairement convergents pour modifier les représentations des élèves :

*Je pense que faut que ce soit répétitif pour créer des automatismes, c'est à dire un prof dans leur scolarité leur dit qu'ils doivent faire attention ça ne suffira pas, si en plus on leur dit juste faut faire attention mais sans leur montrer ça suffira encore moins bref faut le temps pour le montrer une première fois faire une première approche de certains points par la suite comme pour la recherche d'information il faut qu'il y ait des automatismes qui se créent et surtout qui soient adaptables en fonction de l'univers informationnel et des outils qu'ils utilisent. [...] en fait il faut les obliger à réfléchir c'est plus des compétences de réflexion que des compétences très précises c'est les obliger à réfléchir sur ce qu'ils veulent renvoyer au monde en général à leur futur employeur ou même à leur famille et les obliger à réfléchir à ce qu'ils veulent maintenant.*

Pour l'enseignante documentaliste de l'ES2, le verbe réfléchir, répété trois fois, est la clé pour accompagner des pratiques informelles clairement identifiées en dehors de l'école :

*Leur faire réfléchir à toutes les possibilités ;*

*De les amener à réfléchir de comment à s'exprimer sur les RSN ;*

*On est parti à base d'exemples et pour eux les faire réfléchir.*

Elle donne un exemple concret de découverte d'autres RSN et d'autres usages :

*Ils utilisent Snapchat ils discutent ; c'est une des utilisations mais on va essayer de regarder avec eux d'autres applications.*

La formation aux RSN est pensée comme une ouverture d'esprit pour un réinvestissement dans la sphère privée par le professeur documentaliste de l'ES6. Elle engage dans ses pratiques pédagogiques une transférabilité de la réflexivité du projet pédagogique vers les pratiques personnelles :

*Si on leur montre d'autres usages pour les inciter aux bons usages, qu'après ils peuvent utiliser dans leur vie privée dans leurs loisirs qu'ils peuvent réinvestir.*

*C'est un questionnement qui doit s'opérer de manière autonome chez eux si ce que je fais en cours peut mener à s'interroger sur mes pratiques alors oui c'est efficace (ES6DOC).*

Elle nous décrit un exemple concret qui plonge les élèves dans leur réalité virtuelle sur les RSN et qui les confronte parfois à des situations qu'ils auraient voulues éviter :

*Par exemple, qu'il y a des paramètres de confidentialité pour chaque..., qu'il faut, ils sont conscients que certaines photos peuvent être publiques et puis je leur demandais de se googliser assez souvent pour voir comment ils apparaissent sur le net, je leur dis parfois vous êtes vigilant mais quelqu'un peut vous avoir tagger ou diffuser une photo de vous en citant votre nom ... donc ça aussi faut être...*

De la même façon, on note que l'enseignant documentaliste de l'ES5 veut les conduire vers une réflexion constructive *en les mettant dans des situations qui posent problème par exemple.*

Proposer une séance sur les RSN pour le professeur documentaliste de l'ES4, c'est offrir un espace d'expression :

*Avant de créer la séance c'était de faire en sorte que les élèves aient un temps de parole sur les RSN pour qu'ils puissent poser leurs questions à la base c'était ça leur laisser la possibilité de poser leurs questions à un adulte qu'ils ne voient pas forcément tout le temps et où ils oseront plus. Après en termes de compétence c'est qu'ils puissent c'est de pouvoir paramétrer leur compte sur les RSN.*

Elle définit tout de même des objectifs d'apprentissage très procéduraux en rapport avec les RSN. Il s'agit en outre d'amener les élèves vers un questionnement personnel :

*Certains quand ils se sont rendu compte sur Facebook en mettant leur nom que y'avait pleins d'images qui apparaissent ils étaient vraiment choqués ils ne comprenaient pas comment c'était possible parce que c'était pas eux qui avaient publié les images c'était des partages en public et du coup ça leur posait vraiment problème et certains ont dit mais pourquoi Facebook ils nous avertissent pas quand ça arrive. (ES4DOC)*

En expérimentant différemment par le biais de pratiques prescrites, les élèves découvrent parfois des aspects gênants qui les révoltent dont ils ne deviennent conscients qu'en verbalisant et en réfléchissant à leurs pratiques. Dans la sphère scolaire, nous observons, selon les dires des professionnelles, un consensus concernant l'intégration des RSN : les projets pédagogiques ont pour ambition de susciter une remise en cause des sujets élèves, d'ouvrir la discussion collective

afin de créer des automatismes et des réflexions systématiques tout au long de la scolarité. Ces mises en scènes éducatives des RSN, dans un contexte de groupe-classe, veulent, au travers d'échanges, modifier les pratiques informelles avec une volonté de se situer en rapport avec les pratiques informationnelles développées sur les RSN.

### *7.2.3.2 Des pratiques informelles qui nécessitent une prescription morale/réflexive*

Dans les discours des répondants, un besoin de réflexion sur les RSN à l'école se fait sentir dans le but de dépasser la simple utilisation et de placer les RSN comme des objets d'apprentissage dans le monde scolaire. Nous en verrons les raisons par la suite.

Certains discours des élèves se montrent hésitants quant à la bonne utilisation des RSN (*Q5 Penses-tu que tu utilises les RSN correctement ?*). Ils répondent affirmativement ou avouent ne pas avoir d'avis : dans le corpus des réponses à cette question, on trouve treize fois *Je sais pas*, dix fois *Je ne sais pas* et huit fois *Oui je pense*. Les réponses à la question *Q6 Rencontres-tu des difficultés lors de l'utilisation personnelle des RSN ?* témoignent également des doutes quant à une prise en main loin d'être aisée : les avis sont nuancés, certains élèves l'abordent intuitivement. Pour d'autres, les clés pour la compréhension demeurent opaques, les premiers pas sur les RSN nécessitant une aide parentale ou des pairs. Aucun des élèves n'a osé se définir experts des RSN, même les utilisateurs assidus.

Gaëlle (ES6EL12) refuse de se considérer comme une experte, pourtant elle dit qu'elle parvient à utiliser les RSN :

*Non pas une experte mais je me débrouille.*

Vivien (ES3EL2) et Armand (ES5EL2) ont trouvé de l'aide, l'un avec des amis, l'autre avec son frère pour apprendre à s'en servir ou surmonter des difficultés :

*Non parce qu'il y avait déjà des amis qui m'ont aidé à m'en servir et donc du coup ça a été assez vite. (ES3EL2) / Quand je ne comprenais pas, je demandais à mon frère. (ES5EL2)*

Ce paradoxe discursif pose les RSN comme un outil simple d'utilisation impliquant toutefois, une réflexion complexe pour comprendre l'envers du décor. Pour de nombreux sujets désireux de dépasser la simple manipulation, aborder les RSN revient à une action de prévention : Kenzo (ES6EL5) et Calvin (ES6EL4) projettent les manques sur les élèves les plus jeunes, les classes de sixième et anticipent les besoins d'accompagnement :

*Oui ça pourrait être pas mal / Tu en auras besoin ? / Non pas personnellement mais les sixième pour les prévenir. (ES6EL5)*

*Bé pour tout ce qui est sécurité / ça c'est important pour toi ? / Oui / Tu en aurais eu besoin ? / Moi non mais tous ceux qui sont comme les 6e c'est utile. (ES6EL4)*

Léna (ES7EL8) prend de la distance lorsqu'elle confirme l'utilité d'un cours sur les RSN répétant un discours formel

*(Q12 Penses-tu nécessaire d'avoir un cours sur les RSN (apprendre à les utiliser) ?) : Oui ça c'est important parce que les gens ils sont peut-être pas tous conscients de mettre toute leur vie comme ça après pour le travail s'ils mettent.*

Anaïs (ES3EL4) et Lola (ES8EL10) déclarent qu'il est nécessaire d'apprendre à s'en servir pour comprendre les enjeux et les risques liés au fonctionnement des RSN :

*Je pense que pas beaucoup de personnes savent comment s'en servir on sait comment s'en servir mais on sait pas vraiment les dangers qu'il y a derrière et ce que ça peut provoquer après (ES3EL4)*

*Mais faut faire attention si on les utilise faut faire de pas donner des informations personnelles. (ES8EL10)*

Estéban (ES8EL17) pense qu'intégrer les RSN à l'école sert à accompagner ses pratiques personnelles et à lui apprendre les dangers des RSN :

*Ça dépend pour quoi dans un but, dans un projet oui parce que ça peut nous initier aux RSN hors du collège ça peut nous montrer les côtés positifs et nous apprendre aussi les côtés néfastes pour savoir aussi comment les utiliser.*

Ces élèves attendent une formation scolaire sous la forme d'une notice d'utilisation, fournissant un panorama des avantages et des inconvénients des différents RSN. Pour Rémi (ES8EL2) et Léo (ES2EL4), l'enseignant est la personne de référence et se substitue à un accompagnement parental :

*Oui parce que si on a des difficultés on peut les régler avec un prof (ES8EL2).*

Les parents de Léo (ES2EL4) ne l'ont pas guidé dans la prise en main des RSN. Les conseils des enseignants sont, pour lui, une nécessité pour acquérir les bonnes pratiques :

*Oui quand même / c'est à dire pourquoi ? / ça serait bien parce que si par ex y'a des gens ou ses parents qui disent tu peux avoir des RSN mais tu sais pas t'en servir / donc toi tes parents ils t'ont expliqué ? / Non.*

Charlotte (ES3EL3) croit que le contenu des séances entre en résonance avec des pratiques douteuses qu'ont certaines copines sur les RSN :

*En tout cas, j'ai une copine quand elle a cité des points, elle se voyait dans ses points pour des photos parce quand on fait des sorties elle se prend en photo et elle met sur Snapchat et elle a fait des imitations en rigolant de professeurs, elle a mis*



*quand même un smiley pour cacher son visage et donc du coup ben elle se voit dedans donc elle a dit qu'elle essaierait de ne plus le faire.*

Iris (ES8EL1) rapporte ce qui est arrivé à la classe lors du projet Défi Babelio (ES8) :

*Je sais qu'on a eu quelqu'un qui était bizarre, son image était bizarre et après il disait qu'il avait 12 ans mais on l'a pas accepté.*

Elle retient que le projet lui a appris à gérer son réseau. En comparant avec le témoignage de l'enseignante documentaliste de l'établissement ES8DOC, nous avons compris que c'est à l'issue d'une discussion collective que toute la classe d'un commun accord a décidé de rejeter la demande de cet individu :

*Les élèves te diront qu'on a eu une demande d'un ami un peu bizarre sa photo de profil torse nu alors on en a discuté et on ne l'a pas accepté (ES8DOC).*

Les pratiques prescriptives dénoncent certains usages courants qui ne respectent pas la réglementation ou mettent l'accent sur des situations à risques. Les sujets adhèrent à cet accompagnement réflexif posant les RSN comme des objets de réflexion. Dans les discours, les attentes juvéniles s'orientent vers une prise en compte de leurs pratiques d'information et une meilleure compréhension du fonctionnement interne et des enjeux sous-jacents, notamment en termes d'exposition de soi dans un espace privé et public. Cette analyse confirme notre hypothèse H4D1 : adapter un positionnement réflexif face aux RSN semble être la clé pour une meilleure utilisation et compréhension pour les jeunes. En effet, les *verbatim* témoignent d'une amorce réflexive de la part des élèves qui appliquent les conseils prodigués par les enseignants documentalistes pour leurs pratiques personnelles.

### ***7.2.3.3 Twitter et Babelio : deux RSN non investis par les jeunes***

#### *7.2.3.3.1 Des choix pédagogiques argumentés : le point de vue des enseignants*

Pour continuer notre investigation, nous allons nous arrêter sur le choix du RSN. Cinq projets sur les huit observés mettent en œuvre la manipulation d'un RSN. Quatre établissements scolaires ont créé un compte sur Twitter (ES1, ES5, ES6, ES7) et un seul (ES8) a préféré mener un projet sur Babelio. Pour les cinq projets, nous voulons comprendre les raisons de ces choix majoritaires mais pas anodins. Émanent-ils des porteurs de projets ? Sont-ils influencés par les pratiques d'information des élèves ? Nous notons ici que l'école se démarque de la sphère sociale pour les motifs que nous avons identifiés auparavant : les représentations des élèves des RSN ne doivent pas être en tension avec les pratiques prescrites sur les RSN. De plus, nous voulons entrer plus en détail dans les raisons explicitées par les enseignants documentalistes eux-mêmes. Pour deux des quatre projets qui utilisent Twitter, c'est un choix par défaut, vu que

les pratiques originales desquelles s'inspirent le projet pédagogique, se trouvaient sur Twitter : la Twictée de l'ES1 se déroule *a fortiori* sur Twitter, ses principes sont établis pour cela. Une des enseignantes documentalistes sous-entend que le projet a copié, à l'identique un dispositif déjà existant :

*La réponse elle est assez simple tout simplement parce que simplement la twictée c'est un truc qui existe déjà on s'est juste calé (ES1DOC2).*

Pour le Flash Tweet Edu (ES6) qui reproduit le Flash Tweet d'Emmanuel Le Neuf, la question du choix du RSN ne se pose pas non plus. Cependant, l'enseignante documentaliste est consciente que les pratiques d'information juvéniles ne se concentrent pas sur Twitter et cela semble un atout :

*Le fait que les élèves n'aient jamais Twitter avant, ça ne pose pas de problème (ES6DOC).*

Pour l'ES7, Twitter a été suggéré par la hiérarchie. L'enseignante documentaliste de l'ES7 retrace la genèse du projet en réponse à un appel à expérimentation de l'Inspection lors d'une réunion :

*On a eu cette journée et c'est là où il a présenté les RSN, il cherchait un peu dans le cadre de l'académie, de l'expérimentation Acad. il voulait un peu justement des collègues qui se lancent à expérimenter un réseau social à usage pédagogique, il était plus sur Twitter.*

Mais en dressant le bilan du projet, le choix de Twitter est en cohérence avec la volonté de conserver une frontière entre les pratiques prescrites et informelles sur les RSN ce qui n'empêche pas une réappropriation de certains usages :

*Je crois qu'il faut faire découvrir autre chose, parce que si on va sur leur terrain à eux, ils ne veulent pas donc autant leur faire découvrir autre chose qui leur soit nouveau et qu'ils peuvent réinvestir après.*

Pour l'ES5, Twitter a été choisi de manière délibérée après une réflexion approfondie des enjeux de formation sous-jacents. L'enseignante documentaliste de l'ES5 a sélectionné Twitter pour éviter les autres RSN :

*J'avoue qu'à la base non c'est moi qui ai imposé l'outil, après coup je me suis posé la question mais je ne l'ai pas fait de me dire peut-être qu'on aurait pu mettre plusieurs RSN de type Facebook Snapchat je me suis dit ça allait être très très dur à gérer vu le profil de la classe que j'allais encore plus me disperser. / Par rapport aux pratiques des élèves ? / Oui je suis resté sur Twitter mais en sachant que j'ai*

*bien conscience qu'il y a une frustration parce que ça ne correspond pas forcément au RSN du moment j'en suis consciente.*

Pour l'ES8, le RSN employé, Babélio présente des spécificités thématiques en rapport direct avec le projet de défi littéraire. Pourtant, cela correspond tout à fait avec l'intention de l'enseignante documentaliste de l'ES8 qui résume les raisons de ces choix, en décalage avec les pratiques d'information juvéniles :

*Je trouve par Babélio qui est un RSN qui est un peu particulier ça permet ... on a choisi celui-là parce que ça permet de travailler sur tous les codes des RSN ce que je te disais les profils la petite intro la présentation se faire des amis voir les commentaires tout en évitant tous les risques.*

Les usages pédagogiques des RSN s'orientent vers deux RSN non investis par les élèves, ce qui constitue une réelle intention pédagogique, dans le but de travailler les codes des RSN sans dépasser les frontières de la sphère privée des élèves. En effet, pour les adolescents, il semblerait difficile que les deux sphères opposées, à savoir la sphère scolaire et la sphère intime se croisent. Les représentations présupposées des enseignants documentaliste sont en adéquation avec les discours des sujets interrogés sur la nécessaire frontière entre le scolaire et l'extrascolaire.

#### *7.2.3.3.2 Des choix pédagogiques discutés : le point de vue des élèves*

Ces choix consensuels pour les enseignants interpellent parfois les sujets répondants, les obligeant à remettre en cause des pratiques d'information routinières et à s'ouvrir à la nouveauté. Armand (ES5EL2) développe un avis tranché quant à investir un RSN non-utilisé par les jeunes. Ses choix s'appuient sur des argumentés non fondés mais ses préférences renvoient à ses pratiques et à des actions qu'il maîtrise et qui le valorisent :

*Mais ils auraient pu mettre Facebook, Facebook tout le monde connaît. Twitter mais c'est la galère on poste des trucs des hashtag des je sais pas quoi. Moi j'aime pas quoi. [...] ils auraient dû mettre Facebook / Et si on t'avait proposé avec Facebook, est ce que tu aurais trouvé le projet intéressant ? / ah oui parce que là c'est déjà mieux / y'a ...on retrouve toujours la même chose que sur Twitter mais on peut avoir beaucoup plus de j'aime parce que y'a beaucoup plus de monde sur Facebook que sur Twitter.*

Jasmine (ES7EL2) évoque Twitter comme un RSN fait pour les cours et pour les adultes. Elle n'est pas convaincue de l'utilité de ce RSN pour ses pratiques personnelles :

*Bé moi je ne connaissais pas Twitter mais ça implique les cours. Des fois c'est pas si intéressant que ça pour les jeunes et des fois ça amène quelque chose qu'ils connaissent.*

Au contraire, Lisa (ES6EL8) ferme l'espace scolaire aux autres RSN, ceux qu'elle utilise, Facebook et Instagram, et déclare que Twitter s'accorde parfaitement avec les attentes liées au projet :

*Oui par exemple avec Twitter c'était intéressant avec d'autres réseaux je n'aurais pas vu l'utilité / avec Twitter toi tu n'utilises pas Twitter mais si on propose un projet avec Facebook ou Instagram ? / Y'a pas beaucoup de possibilités à faire avec Instagram et Facebook par ex Facebook y'a les live mais c'est surtout Twitter c'est vraiment ouvert à plus de gens.*

Ces déclarations rappellent à la fois, l'ignorance quant à une réalité informationnelle complexe sur les RSN et la résistance des frontières entre la sphère privée et la sphère scolaire. Les points de vue divergent mais l'intégration des RSN à l'école pour des projets ou des sensibilisations ne laisse pas indifférents les élèves et suscite des réactions associées à des espaces profondément implantés dans leurs identités individuelles et collectives.

#### **7.2.3.4 Quelles notions autour des RSN ?**

Les notions occupent une place importante dans les objectifs des projets : il était important d'en dresser un panorama. Les réponses à la question *Q16 Quelles notions autour des réseaux sociaux vous paraissent essentielles à aborder ? Comment ?* sont sous forme de listes, rarement construites et en rapport avec la thématique du projet pédagogique mené avec le RSN : les enseignantes documentalistes évoquent sans distinction l'identité numérique, la présence numérique, la rumeur, le harcèlement, la vie privée/ la vie publique, la publication, la validation et fiabilité de l'information, l'information et les médias.

Par exemple, l'enseignante documentaliste de l'ES1DOC2 cite les droits à l'image puis rajoute des notions transversales telles que le savoir-vivre et le savoir-être. Celle de l'ES1DOC1 oriente sa réponse vers des préoccupations citoyennes :

*Tous les côtés citoyenneté respect droit, traces numériques, données personnelles ça va un peu ensemble, droit et devoirs de publication, qu'est-ce qu'on a le droit de mettre ? le bon usage des RSN, l'esprit critique.*

Pour l'enseignante documentaliste de l'ES3 qui met au centre l'identité numérique, il y a en outre la protection des données personnelles, les enjeux économiques et juridiques.

L'enseignante documentaliste de l'ES6 privilégie aussi l'identité numérique avec quelques nuances :

*Moi j'utilise présence numérique parce qu'on a plein d'identités numériques différentes et du coup c'est pour ça qu'on parle de présence en ligne numérique bien souvent on a des identités numériques forcées quand je suis citoyen.*

Elle apparente la maîtrise de son identité numérique à une forme de citoyenneté numérique. L'enseignante documentaliste de l'ES4 cite l'information, une notion plus générale mais centrale pour comprendre le traitement informationnel et le système médiatique :

*La notion même de RSN, bé l'information parce qu'en général ils ne comprennent pas que toutes les informations qu'ils voient ne sont pas des données brutes (ES4DOC).*

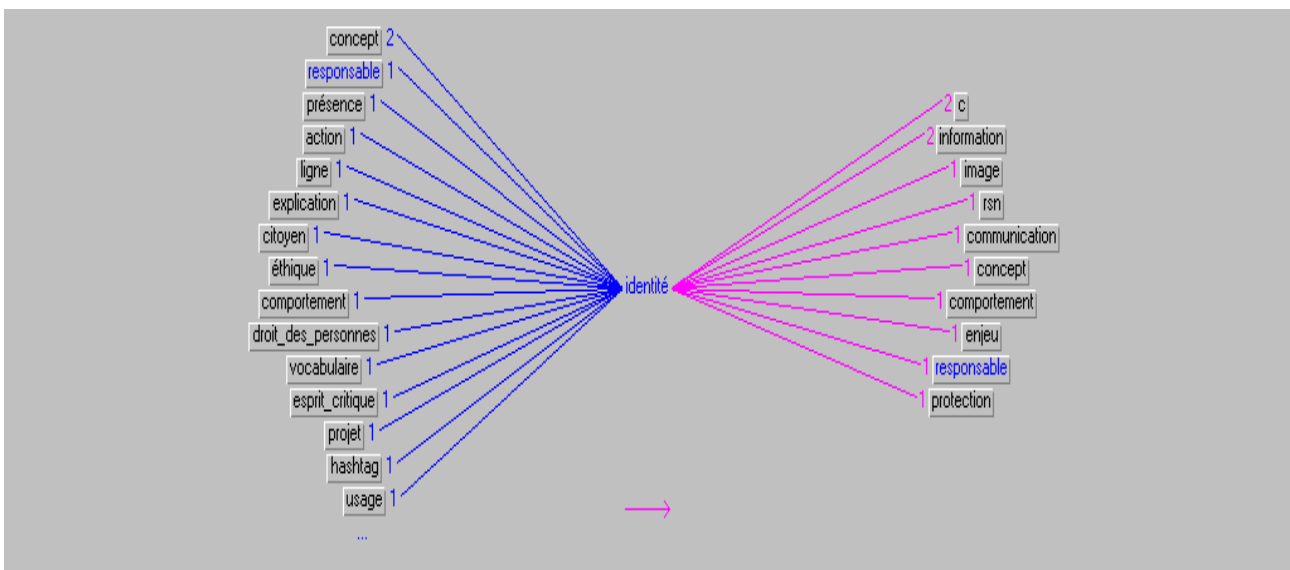
Lorsque l'enseignante documentaliste de l'ES8 dresse le bilan du projet Défi Babelio, elle revient sur les notions abordées et mentionne le RSN. L'identité numérique se rajoute implicitement :

*Sur le RSN en lui-même je pense qu'ils ont acquis des petites notions sur ce qu'est un RSN et comment se débrouiller un petit peu comment se créer un profil comment faire attention à ce qu'on marque faire attention à qui on accepte comme amis on a pas mal travaillé sur laisser des commentaires aux autres même les 3e qui se permettaient de choses en commentaire pas très sympa ou alors écrit n'importe comment parce qu'on s'en fiche, j'avais dit qu'on est quand même dans le cadre de la classe et que même sans ça on ne connaît pas la personne on ne sait pas comment elle va réagir on a travaillé sur ça plus avec les 3<sup>ème</sup> parce qu'avec les petits ils ont répondu qu'avec moi. Ils n'ont pas laissé de commentaire sans moi (ES8DOC).*

Les notions invoquées semblent dépendre des projets engagés. Néanmoins, on peut parler d'une prédominance du thème de l'identité numérique dans tous les discours des répondants. Dans les réponses à la question *Q16 Quelles notions autour des réseaux sociaux vous paraissent essentielles à aborder ? Comment ?* l'expression identité numérique est citée par tous les enseignants documentalistes et revient douze fois, ce qui dénote de réelles préoccupations et une nécessité consensuelle de former les élèves à une utilisation raisonnée des RSN. Cette notion s'accorde avec les missions professionnelles des enseignants documentalistes. En effet, dans Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Domaine 2 Les méthodes et outils pour comprendre, dans les outils numériques pour échanger et communiquer, il est fait mention de l'identité numérique : *Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse*, ainsi que dans la fiche 10 du Repères pour la mise en œuvre du Parcours

de formation à la culture de l'information (PACIFI) sur l' utilisation éthique : *Être conscient que les informations personnelles (identité numérique) diffusées sont lues et peuvent être réutilisées par d'autres personnes à mauvais escient*. Ces deux mentions dans des documents officiels posent l'identité numérique comme un point essentiel de l'EMI.

Dans notre corpus de recherche, l'identité numérique est traitée diversement suivant les projets, soit comme thématique centrale (ES3), sous forme de sensibilisation réflexive (ES4), lors de la création du compte classe (ES1, ES5, ES6 et ES8) ou par le biais de l'image que l'on veut donner (ES8), mais cette notion est abordée dans les huit établissements scolaires.



*Figure 67 Graphe étoilé Identité numérique*

Dans le graphe étoilé reprenant les relations avec les douze occurrences du substantif *Identité*, nous observons le lien entre les références relatives au développement individuel et citoyen qui précèdent la notion d'identité et les pratiques d'information sur les RSN qui lui succèdent. Ces préoccupations communes nous interpellent et nous font penser qu'il s'agit peut-être d'une préoccupation professionnelle temporaire, comme c'était le cas il y a quelques années pour le traitement et la fiabilité de l'information et qui s'oriente aujourd'hui vers une focalisation sur le fake news, les autres notions informationnelles abordées faisant l'objet d'une diversification en fonction des projets pédagogiques mis en œuvre.

Pour résumer, nous avons repris les notions citées par les enseignants documentalistes et les avons regroupées dans un tableau pour faire émerger des tendances : trois types de notions émergent : les notions centrales et générales en documentation, les notions liées à la recherche documentaire et les notions liées aux pratiques d'information sur les RSN. Cette répartition

démontre que les notions traitées ne sont pas nécessairement liées aux pratiques sur les RSN. Les projets pédagogiques sur les RSN restent finalement très classiques en termes d'EMI et engagent des apprentissages documentaires communs à une pédagogie documentaire sur la recherche documentaire ou sur les médias.

Notions centrales en documentation	Notions liées à la recherche documentaire	Notions liées aux pratiques d'information sur les RSN
information	validation de l'information	droit à l'image
document	pertinence et fiabilité de l'information	RSN
médias	sources	traces données personnelles
auteur		identité numérique présence numérique

*Figure 68 Notions abordées par les enseignants documentalistes*

Le RSN, en tant qu'objet de réflexion prescrit dans la sphère scolaire, répond aux attentes de formation émises par les élèves. Cet objet technologique pose question et mobilise des compétences et connaissances spécifiques dont nos deux sujets semblent avoir conscience. L'entrée réflexive formelle trouve une logique dans le besoin éducatif formulé par les jeunes : les deux systèmes d'intention en adéquation facilitent les apprentissages en jeu.

#### **7.2.4 Des enjeux informationnels intrinsèques aux RSN : représentations d'élèves et d'enseignants**

Après avoir étudié les rapports aux RSN dans les pratiques d'information et les représentations, nous voulons éclaircir les résistances et les craintes liées aux RSN, du point de vue des élèves rencontrés et les mettre en rapport avec l'entrée pédagogique privilégiée par les enseignants documentalistes.

##### **7.2.4.1 Quelles limites déclarées par les élèves ?**

Les pratiques d'information sur les RSN font ressortir des limites informationnelles qui mettent en lumière les risques appréhendés par les élèves. Ces caractéristiques sont souvent alimentées

par les représentations et les stéréotypes liés aux RSN. Elles sont portées collectivement et orientent les pratiques d'information juvéniles.

#### 7.2.4.1.1 *Entre vrai et faux !*

Pour les jeunes, aborder l'information sur les RSN nécessite de prendre en compte le problème de la fiabilité et de la véracité de l'information. Gaëlle (ES6EL12), dans sa définition des RSN, précise que les informations qui circulent sur les RSN ne sont pas toutes vraies considérant qu'une information fautive est un risque à prendre :

*C'est là où qu'on peut partager des informations vraies ou fausses, parler à nos amis et partager ce qu'on fait.*

Rafael (ES7EL3) aborde l'information avec une certaine méfiance, donnant une explication ambiguë démontrant une confusion dans la compréhension de la réalité informationnelle :

*Qu'en ce moment y'a beaucoup d'information pas forcément fausses mais que on nous raconte pas forcément des informations justes.*

En définitive, nous ne savons pas s'il pense que la véracité est avérée sur les RSN mais dans tous les cas, cela lui pose question.

Axel (ES5EL1), aussi, reconnaît qu'il y a beaucoup d'informations sur les RSN mais s'en méfie car *c'est des fausses informations*, tout comme Sophie (ES8EL16) qui émet des doutes sur la fiabilité générale de l'information sur les RSN, en tant que source informationnelle :

*Si j'ai quelque chose à aller vérifier ça sera pas sur un RSN.*

Salomé souligne la fausseté des informations :

*C'est pas toujours des informations justes / et ça tu fais attention à ça ? / Oui mais y'a des choses c'est logique que ça soit faux c'est gros quand même.*

Ethan (ES8EL19) a la même approche que Salomé. Il insiste sur l'importance d'avoir une distance vis-à-vis de l'information, en raison de la quantité disponible :

*Y'a beaucoup d'information mais faut savoir faire le tri entre les bonnes et les mauvaises.*

Axel (ES5EL1) semble lucide aussi :

*Et sur les RSN est ce qu'il y a beaucoup d'information qui circule ? / sur les RSN y'en a mais c'est des fausses informations.*

Zélie (ES4EL2) nous décrit comment elle discerne le type d'information vu et suivi. Dans le dialogue suivant, elle nous montre qu'elle sait faire une sorte de tri informationnel entre potins et actualités :



*Donc tu peux choisir quel type d'information tu aimerais avoir ? / aussi si tu prends que tes amis ou des trucs comme ça tu pourras avoir que des derniers potins / mais si tu prends d'autres gens si tu t'abonnes à des pages ou des choses comme ça ? / tu vas vraiment avoir les actualités dans tes trucs.*

Toutes ces références à la véracité informationnelle prouvent que les élèves sont sensibles à cette problématique et y font attention dans leur rapport à l'information. Cependant, seule l'opposition franche entre le vrai et le faux se distingue car les sujets, en effet, ne discernent pas dans les expressions, la mésinformation de la désinformation. Quelques nuances émergent, certains insinuent que l'information peut être déformée, manipulée ou totalement erronée.

#### *7.2.4.1.2 Surcharge informationnelle*

Par ailleurs, émane la notion de surcharge informationnelle. Les sujets pensent qu'il y a trop de médias et trop d'information. Nous en avons repéré un seul en désaccord avec la présence excessive d'information. Léo (ES2EL4) accepte le fonctionnement de notre société de l'information. Quelques-uns comme Adrien (ES5EL7), présent sur trois RSN, ne prend pas réellement position sur la quantité informationnelle :

*Y'en a beaucoup d'informations dans notre société ? / Oui je trouve qu'il y en a un peu trop.*

Axel (ES5EL1) est, également hésitant, le fonctionnement médiatique lui semble normal donc il lui est difficile de juger la quantité d'information disponible :

*Est ce qu'il y en beaucoup des informations ? / on va dire que oui, je ne sais pas, pour moi oui et non, je ne suis pas trop parce que dans une société on peut pas donner toutes les informations.*

Quassim (ES2EL7), dans un dialogue sur la quantité d'information disponible, associe la quantité et la continuité spatiale : *y'en a beaucoup partout*. Jasmine (ES7EL2) rajoute la notion de temps : *on voit tout le temps des informations partout*.

Angie (ES3EL7), elle reconnaît que *oui y'a beaucoup d'information qui circulent dessus* mais c'est une réalité à accepter. Kylian (ES7EL5), quant à lui, a trouvé une solution pour éviter la surcharge informationnelle et explicite sa technique de zapping pour éviter d'être dérangé par l'information trop présente :

*Bé on peut s'informer de partout / tu es inondé d'information ? y'a beaucoup quand même / tu fais comment ? / Je zappe.*

7.2.4.1.3 *Des amis qui ne sont pas des amis ?*

La question du réseau et plus particulièrement des amis pose question : entre agrandir son réseau, rencontrer des gens ou se préserver, les tentations sont nombreuses mais les discours sur les pratiques d'information sur les RSN dénotent une certaine conscience de la réalité sociale : les relations établies ont un statut virtuel particulier, conféré par le RSN et son organisation autour de la liste de contacts. Le choix d'amis est primordial mais l'utilisateur reste libre d'accepter ou de refuser, de sélectionner les personnes plus ou moins proches en rapport avec ses pratiques. Emma (ES8EL15) fait le parallèle entre les relations dans la vie de tous les jours et les rencontres sur les RSN :

*Depuis que je suis petite, mes parents ils me disent de faire attention aux étrangers dans la rue, bé là c'est pareil.*

On trouve, dans ces propos, une clairvoyance face à toutes les relations potentielles virtuelles. D'autres sujets connaissent le degré d'exposition et les possibilités d'ouverture du réseau : lucide sur les différents espaces de publication entre privé et public, Zélie (ES4EL2), parle de milieu fermé pour faire allusion aux choix donnés à l'utilisateur de mettre son compte en privé ou en public :

*C'est plus un milieu fermé pour je sais pas, ...c'est un milieu fermé parce si on dit milieu fermé sur les RSN, tu peux choisir qui tu veux.*

Son commentaire est maladroit certes mais, pour elle c'est une évidence : il est possible de choisir ses amis.

Les RSN sont aussi des lieux de rencontres. Pour Luc (ES6EL3) et Axel (ES5EL1) :

*C'est comme un site internet où on rencontre des gens, on peut discuter avec eux, partager ce qu'on vit dans la vie de tous les jours ou des moments qu'on a aimés ou des choses ; un réseau social c'est un site où on peut communiquer avec d'autres gens, on peut faire des connaissances, si on a des affinités, si on peut lui faire confiance.*

Toutefois Axel (ES5EL1) introduit l'idée de confiance dans les rencontres faites sur les RSN. Léo (ES2EL4) met en évidence les apparences trompeuses dans les relations amicales. Sa définition fait ressortir ses doutes quant aux rencontres et aux risques derrière un écran :

*Un réseau social c'est un site où tu peux parler avec tes amis et envoyer des photos ou trouver d'autres amis qui ont l'air d'être gentils.*

Maeva (ES7EL1) révèle une contradiction concernant le statut d'ami relatif, dans ce cas présent, au RSN Facebook :

*C'est un site internet où y'a une communauté en quelque sorte et on est amis avec des gens qu'on connaît ou pas et ça permet de parler avec des gens.*

Kylian (ES7EL5) envisage les relations de son réseau en tant que contact, restant distant sur les RSN. En analysant ses pratiques, on comprend qu'il reste souvent spectateur sur les trois réseaux qu'il regarde :

*C'est une plateforme où on peut voir des personnes sans les connaître vraiment.*

Lily (ES2EL9) nous éclaire sur ce que veut dire, pour elle, le terme générique *amis* et rajoute différents degrés de proximité :

*Un réseau social c'est une application permettant de divulguer des informations et des photos pour que tous nos amis les voient nos fréquentations nos connaissances et nos proches.*

Lorsqu'elle décrit ses usages personnels, Salomé (ES7EL9) insiste sur son réseau de sociabilité et sur les liens qu'elle entretient avec. Elle ne s'imagine pas discuter avec quelqu'un qu'elle ne connaît pas et précise que, de toute façon, elle refuse toutes les demandes des personnes inconnues :

*Bé je parle avec des amis que des gens que je connais / C'est important pour toi ? / Euh oui / Tu te verrais pas discuter avec des gens que tu ne connais pas / Non les autres je les refuse j'accepte pas tout le monde.*

Fabien (ES2EL5) fait de même et assure qu'il refuse de manière systématique les invitations de personnes inconnues :

*J'ai jamais accepté quelqu'un que je ne connaissais pas / Tu as déjà eu des demandes / Oui mais j'ai toujours refusé.*

Nous remarquons que les *verbatim* précédents questionnent la notion d'ami sur les RSN et qu'elle semble complexe pour la plupart des sujets. Un ami n'est pas simplement un ami, mais peut aller d'une simple connaissance à un confident. Certains sujets vont même jusqu'à s'inquiéter des risques relationnels encourus sur les RSN derrière un écran. Finalement, être ami sur un RSN n'engage pas les mêmes liens qu'une amitié réelle.

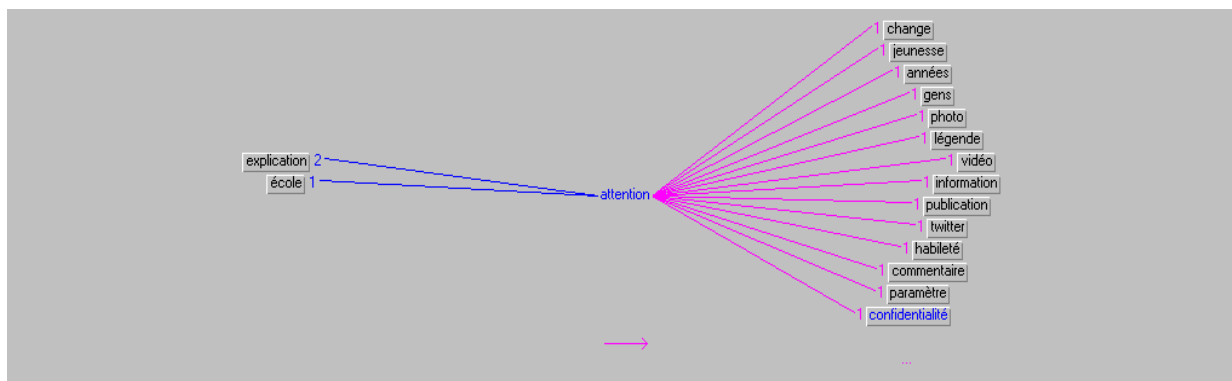
#### **7.2.4.2 Comment gérer le risque sur les RSN ?**

##### *7.2.4.2.1 Utiliser les RSN correctement ? Quels sont les critères ?*

L'utilisation des RSN conduit les élèves vers une réflexion sur leurs propres pratiques d'information et en premier lieu sur les critères d'un usage correct. Nous retrouvons dans le corpus de réponses de la question 5 *Q5 Penses-tu que tu utilises les RSN correctement ?* des indications sur la manière dont les sujets interrogés appréhendent les RSN. À travers l'adverbe

*correctement*, qui signifie *conforme aux règles*<sup>153</sup>, nous voulions recueillir le ressenti des élèves, quant à leur approche des RSN. Quelles règles respectent-ils ? et Qu'est qu'un usage raisonné pour eux ? Est-ce important ?

Dans toutes les réponses de notre corpus, apparaît 61 fois le terme *attention* ce qui dénote un rapport direct entre un usage correct et le respect de certains points. Dans le graphique ci-dessus, nous constatons que l'*attention* entre en relation avec les *gens* et les *publications*. Ces trois points regroupent le réseau, le contenu et les photographies.



*Figure 69 Graphe étoilé Attention*

Pour illustrer ces tendances, nous proposons quelques *verbatim* relatifs à ces précautions juvéniles prises sur les RSN.

Lise (ES7EL6) apporte une réponse générale, étant réaliste sur les limites de ses pratiques et reste évasive sur ce à quoi elle fait attention vraiment : *je fais attention à certaines choses mais je sais que je pourrais faire mieux*. Quant à Paula (ES8EL4), *[elle] fai[t] attention à ce que personne [la] suive et quasiment toutes les semaines [elle] va [...] voir*. Emma (ES8EL15), dans un dialogue, nous confie prendre garde aux personnes de son réseau ou susceptibles de vouloir rentrer en communication avec elle :

*Oui je fais attention / à quoi ? / Je fais attention aux personnes qui me suivent, moi aussi je regarde bien les personnes que je suis.*

Pour poursuivre notre étude, voyons quelques individus qui ont des approches particulières de cette question. Certains, avant de répondre, nous ont demandé une précision, quelques-uns éludent la question ou d'autres acquiescent sans développer. Pour Riyadh (ES5EL4), le sens de la question n'est pas évident et avant de répondre, demande ce que l'adverbe *correctement*

<sup>153</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/correctement/19418>

signifie : *correctement ça veut dire quoi j'insulte pas les gens des choses comme ça ?* Angie (ES3EL7), dans un premier temps, perplexe face à notre question, rapproche les usages corrects des paramètres du réseau social :

*Euh... je sais pas ...djà je vais aller voir dans les paramètres et je vais regarder si c'est coché ou pas.*

Gabriel (ES5EL5) fait simplement l'association entre une utilisation correcte et le respect de certaines règles dont le respect de la vie privée. Le lien entre publication sur les RSN et respect de la vie privée se fait naturellement pour cet élève :

*Be pour les règles oui je respecte la vie privée des gens.*

Calvin (ES6EL4) assure les utiliser correctement *la plupart du temps*, nous supposons que, parfois, elle relâche son attention.

Paola (ES8EL11) nous décrit une prescription parentale :

*On m'a dit de ne pas mettre mon visage quand même / qui t'a dit ? / Mes parents et de évidemment de ne pas écrire mon nom de famille.*

Elle nous dit également faire attention aux gens avec qui elle parle, précisant naturellement qu'elle ne communique qu'avec *ses amis, pas à des gens que je ne connais pas.*

Rose (ES6EL1) donne une réponse affirmative subjective sous-entendant qu'il y a peut-être plusieurs interprétations de l'adverbe correctement, suivant le point de vue de l'acteur des RSN : *pour moi oui*. Imène (ES4EL1), dans le dialogue suivant, exprime la même idée nous disant qu'elle est satisfaite de la manière dont elle les utilise :

*Je sais pas / Pourquoi tu ne sais pas ? / Enfin je les utilise à ma façon après je sais pas si c'est correct ou pas.*

Utiliser les RSN correctement signifie respecter des principes de bons usages acquis soit par des prescriptions parentales ou scolaires soit par des logiques personnelles d'utilisation. Les prescriptions parentales ou enseignantes s'associent avec les représentations des RSN. Plusieurs systèmes d'influence se rejoignent, cercle familial ou école pour interagir de manière complexe.

#### 7.2.4.2.2 *Des pratiques d'information privées dans un espace public*

Les élèves pointent aussi l'opposition public/privé. Nous avons remarqué l'émergence d'une contradiction entre la sphère publique et la sphère privée sur les RSN. La répétition quatorze fois de l'adjectif *public* prouve des formes de préoccupation entre un usage correct et l'adaptation à ces espaces. Estéban (ES8EL17) se préoccupe de la confidentialité de son compte et semble concerné par tout ce qui tourne autour des publications : *Je rends mon compte privé,*

*je fais attention à mes publications à mes légendes. Ce sujet n'utilise pas les RSN inconsiderément.*

Paula (ES8EL4) précise, avant de nous décrire ses pratiques, *déjà j'ai un compte privé* puis elle poursuit comme si la condition *sine qua non* résidait dans le statut privé de son compte.

Parfois, nous avons questionné les sujets pour aider à faire émerger les représentations : Armand (ES5EL2) parvient à nous confier qu'entre privé et public, il reste indifférent déclarant qu'il peut être transparent, cela lui importe peu :

*Et ton profil il est en public ou en privé ? / bé en public ça sert à rien de le mettre en privé j'ai rien à cacher / d'accord.*

En revanche, Maxime (ES7EL10) répond complètement différemment, il nous avoue faire la même vérification systématique pour chaque publication :

*Ton compte Facebook il est privé ou public ? / prive et à chaque fois que je publie quelque chose, je regarde.*

Calvin (ES6EL4) se moque du statut public de son compte :

*Il est privé en ou en public ? / je crois public / et ça te dérange pas ? / Non.*

Quant à Kenzo (ES6EL5), il avoue une petite préférence pour le statut privé en rapport avec les bons usages des RSN mais sans conviction ni explication :

*Bé oui / ton compte il est en public ou en privé ? / en privé / tu es sur du coup ? tu as vérifié tu ne voudrais pas qu'il soit en public ? / Je m'en fiche un peu mais je préfère que ça reste privé quand même.*

Gaëlle (ES6EL12) concède ne pas lire les chartes comme la plupart des élèves :

*Pourquoi non ? / Parce que je ne lis pas les chartes qu'il y a dessus, j'ai entendu les risques mais je sais que je ne les utilise pas comme il faudrait. (ES6EL12)*

Elle est cependant sensibilisée au statut de son compte Facebook :

*Par exemple, ton compte Facebook il est en public ou en privé ? / En privé / ça tu es sur ? / oui / Donc déjà tu as vérifié ça ? / Oui. (ES6EL12)*

Même sans être inscrite, Charlotte (ES3EL3) semble sensible au même problème, ayant une vague idée de ce qui s'y passe et cite la confidentialité et la divulgation comme point sensible.

Il y a selon elle, des risques pour se maintenir dans un cercle privé :

*Facebook c'est pour appeler les autres quand on peut pas les voir c'est pour donner une information à une personne confidentielle même si ça peut beaucoup se divulguer partout. Après j'ai pas de réseau sociaux donc je connais pas tout.*

Corentin (ES8EL7), lui porte un éclaircissement très rationnel sur la création et les paramètres des comptes : *justement y'a des flèches sur les comptes quand on a un compte, faut essayer d'en*

*retirer une c'est autorisez-vous google à poster vos numéros de téléphone ou d'autres choses du profil ?, déjà je ne mettrai pas de profil, je mettrai seulement mon nom de code et ensuite je décocherai cette case je dirai non et de poursuivre je ne veux pas que y'a plein de personnes qui m'appellent qui me disent « oh tu vas gagner de l'argent ! »* Nous comprenons mieux son discours lorsque nous prenons en compte qu'il est non-usager des RSN à cause d'une interdiction parentale. Il répète et déforme des arguments absurdes lui donnant une image négative des RSN. Émile (ES8EL21) veille à *pas mettre trop d'images de soi dégradantes à mettre des images trop osées, à pas non plus dévoiler sa vie*. Nous pouvons penser qu'il fait attention à ses publications mais quand nous voulons en savoir plus, nous comprenons qu'il répète des discours établis :

*Tes comptes ils sont publics ou privé ? / Ça dépend Facebook c'est public Instagram c'est privé / c'est fait exprès ? / Be c'est juste comme ça. (ES8EL21)*

La plupart des élèves rencontrés affichent une certaine prudence face à l'exposition de soi qu'engendrent les publications sur les RSN. Nous notons néanmoins que cette méfiance ne découle pas de raisons personnelles mais de prescriptions extérieures desquelles ils ignorent les motifs. Nous avons relevé que l'expression *identité numérique* n'était pas citée spontanément par les élèves, en dépit de préoccupations numériques. Nous n'avons pas d'interprétation précise mais présumons que l'identité numérique doit être une notion trop floue pour qu'ils réussissent à se l'approprier, le questionnement relevant du domaine du scolaire.

#### 7.2.4.2.3 *Photo or not photo that is the question ?*

La publication de photo est un sujet qui fait aussi débat : c'est une préoccupation centrale et un questionnement répétitif : nous relevons 37 occurrences du mot *photo* dans les réponses à la question 5 *Q5 Penses-tu que tu utilises les RSN correctement ?* Que cela représente-t-il pour les jeunes ?

Mélanie (ES2EL6) pense qu'il existe un risque à publier des photos de soi, même si elle ne sait pas dire la raison :

*Tu trouves c'est bien de mettre pleins de photos de soi tout le temps / Non / Toi tu le fais pas ? / Non, non car on sait jamais.*

Dans les entretiens, trois tendances s'opposent :

- une exposition de soi illimitée,
- un blocage total de son compte
- ou des pratiques entre les deux.

Le sujet interpelle sans que les pratiques ne soient tranchées : se dévoiler, montrer ou non son visage ou une partie, partager en public ou en privé, faut-il trouver le juste milieu ou rester secret ?

Mélanie (ES2EL6) fait le choix sur Snapchat de ne jamais montrer son visage car elle ne veut pas que son image soit stockée sur les serveurs des RSN : *Je ne mets jamais ma tête.*

Vivien (ES3EL2) concède avoir mis une photo mais sur laquelle figure une seule partie de son visage :

*Oui j'en ai mis une seule c'est en noir et blanc mais il n'y a pas mon visage en entier.*

Fabien (ES2EL5) admet avoir une photo de profil mais sur laquelle il n'est pas reconnaissable. C'est une volonté de sa part, il ne souhaite pas être identifié sur les RSN :

*Si une fois on a fait un selfie avec mon meilleur ami, mais c'est la seule photo qu'on me voit un peu, ma photo de profil c'est juste on me voit mais on voit pas ma tête / Et c'est important pour toi qu'on voit pas ta tête ? / Oui / Tu n'aurais pas mis ton visage sans rien / Non on voit pas ma tête parce que j'ai mon casque de quad / Ah oui d'accord et pourquoi tu voulais pas qu'on voit pas ta tête ? / Bé pour pas qu'on me reconnaisse.*

Armand (ES5EL2) partage des photos en rapport avec ses loisirs : il publie uniquement son image pour mettre en valeur ses performances sportives :

*Quand tu fais du skate ? / oui des shootings mais c'est plus pour montrer des figures c'est pas ma tête, c'est pour le sport.*

Anouk (ES6EL7) dans ses propos, a l'air partagé :

*Mais je ne mets pas trop tout parce que c'est un peu exposer ta vie à tout le monde / Tu aimes bien ? / J'aime bien mais pas trop en fait, je mets plus de photos sur Snapchat parce que c'est plus dans le moment mais je n'en mets pas beaucoup non plus parce c'est après on déballe trop notre vie je trouve ...*

Pour elle, les RSN sont faits pour s'exposer, mais en trouvant un juste milieu pour ne pas trop se montrer. Notre sujet emploie l'expression familière *déballer notre vie* pour exprimer son ressenti négatif par rapport à des pratiques d'exposition de soi trop importantes. Jasmine (ES7EL2) refuse les pratiques courantes d'exposition de soi sur les RSN et pose la question du maintien d'un jardin secret, elle refuse évidemment de raconter toute sa vie privée sur les RSN :

*Moi je n'aime pas les gens qui mettent toute leur vie dessus parce que moi je trouve, je vais pas dire que je m'en fiche de la vie mais quand ils mettent tout ce qu'ils vivent*



*ou tout ce qu'il se passe, c'est un peu la vie privée, on n'est pas obligé de tout savoir en fait / Toi du coup tu ne partages rien ? / Non.*

Joel (ES5EL3) prête aux RSN une utilité clairement assumée : les RSN servent à *se mettre en avant pour que les autres nous remarquent*. En revanche, Émile (ES8EL21) manifeste un avis formellement opposé : il déclare faire attention à *ne pas mettre trop d'images de soi dégradantes, à pas mettre des images trop osées, à pas non plus dévoiler sa vie*.

Les déclarations des élèves font émerger des tendances d'exposition de soi consensuelles. Entre une fonction intrinsèque de mise en valeur et des préoccupations de préservation de son image, il est difficile de concilier un usage correct et une influence des pairs.

#### 7.2.4.2.4 *Un fonctionnement opaque*

Lors de l'analyse discursive, trois RSN se démarquent dans les pratiques et les représentations juvéniles en matière de risques : Facebook fait peur, Twitter dénote d'une complexité présumée et Snapchat, malgré une apparente facilité de discussion, a un fonctionnement indéchiffrable pour les adolescents.

#### Facebook : un RSN qui fait peur

Le RSN Facebook se distingue des autres RSN par les méfiances qu'il suscite et les croyances dont il fait l'objet, liées à la sécurité et à la divulgation de données. Par exemple, Lisa (ES6EL8) refuse de mettre des publications sur Facebook :

*Euh alors sur Facebook ça je publie jamais.*

Delphine (ES4EL3) qui raconte ses usages différenciés d'Instagram, de Messenger et de Twitter, focalise ses craintes sur Facebook où elle a peur que tout soit divulgué. Elle se méfie de ce dernier RSN :

*Pourquoi tu ne fais pas tout sur Facebook ? parce que tu pourrais discuter, envoyer des photos .... parce que Facebook c'est pas trop discret / On voit trop ce que tu fais ? / Oui.*

Iris (ES8EL1) fait de même et accuse Facebook de pouvoir publier uniquement en mode public ce qui ne serait pas le cas des autres réseaux :

*Je sais pas sur Facebook on ne peut pas être en privé donc y'a des gens qui peuvent nous suivre alors qu'on ne les connaît pas alors que sur Instagram et Snapchat on peut.*

Dans ces deux *verbatim*, nous notons que les sujets considèrent Facebook avec méfiance comme si c'était un RSN plus dangereux que les autres.

Nous voyons dans les discours suivants que ce rapport singulier à Facebook est non seulement partagé par les parents mais véhiculé par eux : nous nous questionnons sur les raisons de cette vision commune. Est-ce dû à l'investissement de Facebook par les générations les plus âgées ? Notre question reste sans réponse mais nous observons qu'il s'agit d'une tendance avérée. Les parents transmettent leurs représentations ce qui suscite parfois de la peur inexplicquée chez les sujets juvéniles. Iris (ES8EL1) invoque deux raisons à son absence de Facebook : d'une part, le RSN ne lui paraît d'aucune utilité et d'autre part, ses parents lui ont refusé la création d'un compte. Elle finit son commentaire par se justifier, mettant en avant des choix personnels.

*Et sur Facebook ils ne veulent pas ? / Non / Pourquoi ? / Déjà je trouve que ça sert à rien et mes parents ils ne veulent pas / Ils veulent sur Instagram mais pas sur Facebook ? / Oui c'est ça / Pourquoi ? / Je sais pas sur Facebook on ne peut pas être en privé donc y'a des gens qui peuvent nous suivre alors qu'on ne les connaît pas alors que sur Instagram et Snapchat on peut / C'est pour ça, tu penses qu'ils ne veulent pas ? / Oui voilà et de toute façon je n'aime pas.*

C'est une façon de se justifier vis-à-vis de nous et de nous prouver qu'elle s'est appropriée l'avis de ses parents.

Emma (ES8EL15) nous dit les réticences de ses parents quant à la création d'un compte sur Facebook alors qu'elle était déjà inscrite sur deux autres RSN :

*Facebook c'était y'a un mois / Pourquoi c'est le dernier / Parce déjà Facebook c'est pas une priorité même maintenant même Instagram Snapchat et puis il fallait avoir je sais plus quel âge, mes parents ils ne voulaient pas trop non plus. Je me suis dit je vais poster des photos que j'ai prises.*

Elle voit cette dernière inscription comme une expérience, elle veut partager ses photos.

Quelques sujets confèrent à Facebook un statut particulier pensant que ce réseau social est moins sécurisé que les autres. Les représentations parentales ne reposant sur aucune certitude mais uniquement sur des rumeurs, sont assurément projetées sur les pratiques des enfants.

### Twitter : un RSN compliqué

Twitter semble complexe pour les élèves qui, pour certains, n'adhèrent pas au fonctionnement particulier de ce site de microblogging : Armand (ES5EL2) déclare *oh twitter j'y comprend rien c'est chiant il faut poster des messages je vois pas l'utilité / Mais sur Instagram tu postes des photos ? / Oui je poste des photos avec des commentaires mais déjà sur Twitter tout le monde raconte leur vie ça sert à rien* puis poursuit en donnant son ressenti sur le projet, critiquant encore Twitter : *Twitter mais c'est la galère on poste des trucs des hashtag des je sais pas quoi ! Moi j'aime pas quoi* et regrette que le projet ne se soit pas déroulé sur Facebook. Cependant,

nous notons que, malgré un blocage relatif dans son discours et ses représentations, il développe quelques pratiques d'information récentes et consécutives au projet pédagogique :

*Non Twitter ça fait quelques mois. / Depuis que vous avez fait le projet ? / Je vais juste voir de temps en temps.*

Laurie (ES6EL10) se refuse à utiliser Twitter car son utilisation lui apparaît trop compliquée : *Twitter je ne l'utilise pas parce que je comprends pas* en dépit d'une séquence pédagogique, ce qui interroge la transmission des apprentissages informationnels. Léo (ES2EL4) répond par l'affirmative à la question 6 Q6 *Rencontres-tu des difficultés lors de l'utilisation personnelle des RSN ? : pour Twitter oui du coup*. La forme spécifique de publication sur Twitter, sous forme de messages courts et synthétiques, indexés grâce à des mots-dièse introduits par le caractère #, les mentions à des personnes ainsi que la restriction de publication d'images rend ce réseau social de micro-blogging hermétique à la compréhension et aux pratiques d'information juvéniles qui lui préfèrent d'autres RSN ayant une approche intuitive.

#### Snapchat un réseau pour discuter ?

Le troisième RSN, Snapchat est un réseau social plébiscité pour un usage majoritairement communicationnel. Il figure dans le trio de tête des RSN utilisés par les jeunes avec Instagram et Facebook (Médiamétrie 2020). Son succès s'explique par deux spécificités liées à son fonctionnement : des publications éphémères et l'ajout d'effets spéciaux sur les photos pour déformer l'image. Ce réseau social utilisé pour discuter est largement investi par les jeunes : les discours des élèves sont en accord avec les études scientifiques sur les usages des différents RSN. Nous retrouvons 46 fois le nom de ce réseau social dans le corpus de la question 3 sur les usages personnels.

Ethan (ES8EL19) *sur Snapchat [...] parle juste avec des amis* ; Maelle (ES8EL3) *sur Snapchat [...] va parler à [s]es amis* ; Kylian (ES7EL5) *sur Snapchat [...] parle avec des gens* et Rose (ES6EL1) *discute avec [s]es amis sur Snapchat et Facebook*.

En effet, comme nous l'avons déjà précisé, le réseau social Snapchat a un temps de publication limité, suivant le choix de l'utilisateur, les publications, et notamment les photos ne restent pas sur la story. Pour certains sujets, l'effacement des traces (photos ou story) signifie qu'il n'y a aucun danger. Pour d'autres, cela est synonyme de risques car ils ne comprennent pas où sont stockées ces publications.

D'après Mélanie (ES2EL6), le fonctionnement de Snapchat s'avère risqué. Il y a un risque de trouver des photos de soi publiées sur Internet :

*Non car on sait jamais par exemple, on m'a déjà dit que Snapchat ça passait par un truc où ça gardait toutes les photos et ça peut les remettre sur Google si jamais c'est piraté.*

Et dans la suite de l'entretien, elle revient sur le sujet et révèle sur le ton de la confidence *parce que .... parce qu'on sait jamais j'ai appris des trucs là-dessus apparemment sur Snapchat, tout était gardé.*

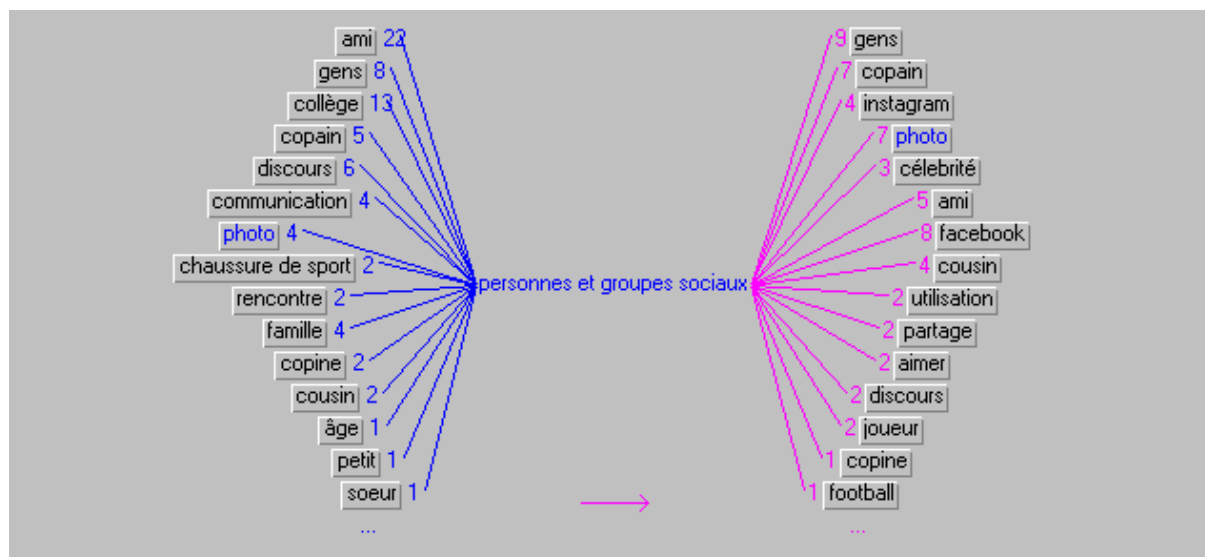
Au contraire, Elena (ES7EL4) déclare publier beaucoup de photographies d'elle-même sur les RSN. Cependant, pour elle, elle n'en met pas beaucoup sur Snapchat car la publication disparaît automatiquement prétextant qu'il n'y a pas de risques et donc pas de conséquences :

*Euh bé Snap vu que ça part au bout de 24h non.*

Snapchat possède une image quelque peu mystérieuse avec son fonctionnement fondé sur l'éphémère : les adolescents y développent des échanges entre pairs sous prétexte que la publication n'est pas durable. Ce réseau social, en comparaison avec Facebook, reste la chasse gardée des jeunes. Ce RSN demeure un espace fantasmé alimenté par des rumeurs concernant son fonctionnement et pour lequel les adultes ne peuvent pas avoir de prescriptions.

#### *7.2.4.2.5 Des prescriptions parentales fortes pour éviter les risques*

À la suite des risques exprimés par les jeunes, les prescriptions parentales nous renseignent sur les représentations des dangers encourus sur les RSN. Avant d'analyser comment le cercle se positionne par rapport aux pratiques d'information juvéniles, nous prenons le temps d'étudier de qui est constitué le réseau sur les RSN. Pour cela, nous avons repris un graphe étoilé relatif aux personnes et groupes sociaux.



*Figure 70 Graphe étoilé Personnes et groupes sociaux*

Le texte de référence analysé est le corpus de réponse à la *Q3 Quels usages personnels ?* et les réponses ont naturellement permis de voir la composition du réseau. Il en ressort deux types de contact différents : d'un côté les amis souvent du collège et d'autre part la famille plus ou moins élargie. Les relations du réseau sont dans les prédécesseurs du graphique et les contenus des messages, c'est-à-dire les sujets abordés, dans les successeurs.

Le cercle amical le plus proche et le plus accessible demeure l'entourage quotidien pour des élèves de 10 à 16 ans et se rapporte aux personnes du même établissement scolaire à savoir, collège ou lycée, puis vient le cercle familial. Nous relevons 35 occurrences du mot *collège* et 37 fois le mot *famille*, ce qui montre l'importance équivalente dans le réseau, des copines ou amis du collège et des personnes de la famille. Les parents, les frères et sœurs, jusqu'à la famille un peu plus éloignée comme les cousins composent le cercle familial.

Éloïse (ES6EL6) nous renseigne sur la place naturelle de ses parents dans son réseau sur les RSN, cela ne changeant en rien son comportement dans ses pratiques d'information :

*Tu as tes parents ? / Non mes parents ils n'y sont pas dessus / ça t'arrange ? / Non ça ne me dérangerait pas mais mes parents je les ai sur Instagram / D'accord / Du coup ils voient ce que tu partages ? / Oui / Et ça ne te dérange pas ? / Non / Ils surveillent ? / Un peu je pense / Ça te rassure qu'ils soient là ? / ça m'est égal.*

Cédric (ES7EL7) en fait de même incluant aussi ses sœurs :

*Tu as ta famille sur les RSN ? / Oui j'ai mes sœurs et aussi mes parents. Non ça ne me dérange pas.*

Les amis forment l'autre pan du réseau sur les RSN. Quant à Fabien (ES2EL5), il nous décrit son réseau avec trois catégories différentes :

*des amis, de la famille, des copains du collègue.*

Le réseau constitué par les jeunes s'organise autour de deux axes majeurs : les amis et la famille et oriente les pratiques personnelles sur les RSN. Cette présence indéniable du cercle familial : les parents, les frères et sœurs jouent un rôle important dans les pratiques et mettent en œuvre une forme d'accompagnement dans la prise en main et dans la régulation quotidienne. Ils constituent un cadre de référence avec des conseils et des précautions à prendre pour de nombreux sujets interrogés qui tiennent compte de l'avis de leurs parents. Nous voyons ces conseils comme des prescriptions pour les pratiques d'information juvéniles.

Lors d'un dialogue sur les usages personnels, Calvin (ES6EL4) raconte qu'une autorégulation s'impose du fait que ses parents sont présents dans son réseau lorsqu'il poste une photographie :

*Mes parents sont des fois sur Facebook donc ... / Ils surveillent ? / Oui / Ça te dérange ? / Non.*

Charlotte (ES3EL3) n'est pas inscrite sur un RSN à cause de l'interdiction de ses parents et elle accepte leur avis allant jusqu'à répéter et s'approprier les raisons de ce refus :

*parce que mes parents ne veulent pas et parce que je trouve ça inutile d'être sur un RSN.*

Les parents représentent l'autorité et ce sont eux qui donnent leur aval pour une première inscription sur un RSN. Ce moment apparaît comme important dans la vie du jeune, presque, un moment initiatique qui permet de rentrer dans la cour des grands :

*Tu attendais ce moment avec impatience ? / Oui / Ce sont tes parents qui ne voulaient pas ? / Oui / Et pourquoi ils ont dit oui ? / Parce que ma mère a découvert le filtre.*

Pour Adeline (ES8EL5) qui venait de s'inscrire sur un RSN, la création d'un compte est vécue comme un événement exceptionnel dans sa vie accompagné par sa mère. Cependant, les raisons du changement d'avis de ses parents sont restées peu claires et résidaient dans des peurs parentales.

Il existe aussi des prescriptions quant aux pratiques en elles-mêmes surtout en rapport avec la protection de la vie privée et l'exposition de soi. Paola (ES8EL11) et Candice (ES6EL2) parlent des recommandations que leurs parents leur ont données :

*On m'a dit de ne pas mettre mon visage quand même / Qui t'a dit ? / Mes parents et de évidemment de ne pas écrire mon nom de famille (ES8EL11)*

*J'en ai parlé à mes parents mais ils m'ont mis en garde en quelque sorte de ne pas accepter des gens que je ne connaissais pas mais ma sœur elle l'avait donc elle m'a aussi expliqué qu'il fallait faire très attention et tout. (ES6EL2)*

Les parents de Kenzo (ES6EL5) l'ont mis en garde sur la nature privée ou publique de son profil :

*Ils m'ont juste dit de mettre en privé, que ça soit que mes amis qui voient.*

Corentin (ES8EL7) répète les prescriptions parentales avec un discours très négatif justifiant le fait qu'il ne soit pas inscrit sur les RSN. Nous présumons qu'il entend ces arguments, sûrement de la part de ses parents mais ces explications ne sont ni claires ni construites :

*Non ils ne veulent pas parce qu'en général y'a des trucs pas bien pas bien du tout du tout / et tu es d'accord avec eux parce que ça ne va rien t'apporter / y'a beaucoup de vidéo d'horreur des trucs comme ça / ça va m'apporter que de la peur ou des trucs ça va .... me traumatiser.*

Les parents, dans un accompagnement des pratiques d'information, parviennent à s'immiscer sur les RSN, un espace informel et transmettent des prescriptions fortes aux élèves. Les prescriptions parentales souvent restrictives et moralisatrices recourent les prescriptions scolaires sur l'exposition de soi et les thématiques informationnelles.

#### ***7.2.4.3 Les enjeux de la publication dans les pratiques pédagogiques d'information***

##### *7.2.4.3.1 Savoir publier sur les RSN : un apprentissage en EMI*

La *publication*, action de rendre public<sup>154</sup> est le mode de diffusion principal sur les RSN et semble inévitable pour des projets pédagogiques, interpellant les enseignants documentalistes. Le risque, même s'il n'est pas mentionné explicitement, reste en filigrane dans la majorité des *verbatim*. Une enseignante documentaliste (ES1DOC) parle de *droits et devoirs de publication* et du *bon usage des RSN*. Une autre souligne les notions travaillées en classe dans le cadre d'un projet de média scolaire sur Twitter :

*Ils ont travaillé sur la notion de médias de façon générale, sur la notion de hiérarchie de l'information et après sur la publication d'où la notion d'identité numérique forcément. (ES6DOC)*

---

<sup>154</sup> [http://www.apden.org/2015\\_05\\_21\\_synthese\\_enquete\\_web/co/grain\\_besoin\\_notion\\_publication.html](http://www.apden.org/2015_05_21_synthese_enquete_web/co/grain_besoin_notion_publication.html)

Il semble nécessaire de travailler sur les conséquences d'une publication car *la facilité d'action de publication fait qu'ils ne réfléchissent pas (ES4DOC)*. L'enseignante documentaliste de l'ES4 pense la publication en termes de stratégie de publication et veut que les élèves pensent leurs pratiques d'information sur les RSN de la même façon :

*On ne choisit pas juste de publier les trucs qui nous viennent on dit ça ah ça c'est cool on va le publier on réfléchit on a une volonté derrière et que pour les comptes privés, faut agir de la même manière, faut toujours penser au public : qu'est-ce qu'il va en penser ? (ES4DOC)*

Le public-cible est aussi un point central de la publication et les projets pédagogiques tentent de sensibiliser les élèves à l'adaptation de leurs publications en fonction du réseau. L'exemple du document pédagogique du projet Flash Tweet Edu (ES6) dénote l'importance de la notion de publication lors de la création d'un média scolaire : le dispositif obéit à un système de publication très strict comme dans tous médias avec des tweets introductifs et des tweets de clôture. Les dix tweets centraux qui constituent le journal sont aussi très organisés avec un hashtag pour une meilleure visibilité.

**PUBLIER VOTRE FlashTweetEdu**

**Check-list, pour ne rien oublier**

- **2 tweets** : pour annoncer et alerter du lancement du journal en précisant la classe, le nom du collège et la ligne éditoriale
  - ★ Utiliser le #FlashTweetEdu à chaque fois
  - ★ Penser à utiliser des visuels émoji ou images pour illustrer les tweets
- **10 tweets pour le journal** = [#Rubrique] accroche + lien raccourci + au moins un hashtag précisant le sujet traité #MotClé + @Mention si nécessaire
  - ★ Numéroté chaque tweet de 1 à 10
- **1 tweet** : pour annoncer la fin du FlashTweetEdu de la classe
- **1 tweet** : pour remercier la journaliste @EmmanuelleL9 et @FlashTweet

*Figure 71 ES6 Publier votre Flash Tweet Edu*

Penser la publication réside au centre des usages pédagogiques : l'usage réflexif amène les élèves à considérer la publication sur les RSN comme une démarche informationnelle dans un environnement médiatisé transformant l'acte de publication sur les RSN en acte médiatique.



7.2.4.3.2 *Modifier ses publications sur les RSN : discours d'élèves*

En résonance, avec ces préoccupations pédagogiques autour de la publication, nous avons voulu savoir ce que les élèves en avaient retenu : la publication, pour eux, constitue pareillement un enjeu essentiel. Zélie (ES4EL2) nous dit : *J'ai appris à sécuriser nos comptes, à savoir contrôler mes publications, si je veux mettre public ou pas avant moi je publiais comme ça et maintenant je sais comment publier pour la famille, par ex si je veux publier pour la famille je peux prendre groupe familial* et Emma de continuer *parce qu'en fait mes publications tout le monde pouvait les voir, après j'ai réussi à changer.* (ES8EL5) Après un projet sur les RSN, Estéban (ES8EL17) en 3<sup>ème</sup> *fai[t] attention à [s]es publications à [s]es légendes* et a modifié ses pratiques d'information sur les RSN.

Constant en 3<sup>e</sup> (ES6EL4) ajoute que ce qui lui a plu dans le projet c'est *de pouvoir publier des informations comme tout ce qui est sciences et tout* et Clarisse avoue que ce qu'elle a préféré c'est *réaliser une publication que beaucoup de gens pouvait voir et retwitter.*

D'un côté, publier sur les RSN c'est savoir contrôler sa diffusion d'information et de l'autre, c'est se valoriser à travers son compte. La publication possède deux aspects, opposés, qui reposent sur la connaissance du traitement et de la diffusion de l'information liés à des apprentissages informationnels à mettre en œuvre à l'École.

Le projet de sensibilisation de l'ES4 a changé les publications de Delphine (ES4EL3) qui nous avoue avoir diminué la quantité de photos présentes sur les RSN :

*Euh si j'ai arrêté un peu, j'ai arrêté un peu de publier des photos.*

Il en est de même pour Imène (ES4EL1) qui s'est rendue compte que ses publications sur Snapchat devenaient trop prégnantes :

*Be sur Snap je mettais vraiment tout ma vie c'est à dire je mettais une story y'avait tout ma journée toute ma vie que maintenant dans ma story je mets des choses futiles, moins des choses personnelles moins intimes.*

Mariam (ES1EL4) qui était une utilisatrice régulière reconnaît avoir diminué le temps passé sur les RSN :

*euh avant j'utilisais ça tout le temps presque maintenant j'utilise moins presque plus surtout Snapchat.*

Mélanie (ES2EL6) pense que cela va affecter les individus ayant des pratiques désobligeantes sur les RSN, faisant sûrement allusion à des problèmes de harcèlement vécus :

*Oui c'est utile à tous ceux qui sont méchants avec les autres, ça leur fait comme si c'était une leçon de morale quoi, ils peuvent le prendre pour eux.*

Quant à Anaïs (ES3EL4), elle a tout simplement suivi les recommandations de sa professeure et a reproduit l'action conseillée, sans en comprendre les raisons :

*Après avoir entendu Mme XXXX non, je suis pas vraiment en privé sur Instagram, je suis en privé sur Snapchat mais j'ai désactivé les notifications comme elle l'a fait parce que je ne le savais pas.*

Elle remet en cause le statut de son compte sur Instagram suite au projet sur l'identité numérique (ES3) :

*Je pense me mettre en privé sur Instagram.*

Anouk (ES6EL7) présente un discours mitigé, elle a bien entendu les pratiques prescrites mais nous restons sceptiques quant à la modification réelle de ses pratiques personnelles, malgré le fait qu'elle soit bien consciente des enjeux sur les RSN :

*Oui un petit peu parce qu'au début on avait parlé de la vie privée qu'il ne fallait pas trop afficher qu'il fallait faire attention pour paramétrer les comptes donc oui je vais faire plus attention à ça.*

Les projets pédagogiques semblent à l'origine de transformations concrètes dans les pratiques d'information juvéniles notamment en termes de gestion relationnelle et de communication. Les pratiques prescrites et les apprentissages informationnels servent de point d'ancrage pour une modification des pratiques d'information informelles. Nous allons voir par la suite, comment ces modifications servent à construire une CI.

Cependant, certains sujets affichent des avis mitigés : aux questions 14 et 15, *Q14 Qu'as-tu appris pendant le projet pédagogique sur les RSN ? ou Q15 À la suite du projet, penses-tu modifier tes pratiques informationnelles ?* trois élèves restent peu convaincus : Romaric (ES1EL8) n'a pas vraiment modifié ses pratiques, Ethan (ES8EL19) nous dit *non pas spécialement* et Abdoulaye (ES1EL7) pas *beaucoup*.

Capucine (ES2EL3) regrette le peu d'apprentissage à cause d'une redondance éducative : *ben j'ai rien appris car on a déjà fait ça, [...] on en a déjà parlé l'année dernière.*

Armand (ES5EL2) et Axel (ES5EL1) tous deux en 3<sup>e</sup> DPA, sont dans la même situation de refus de transfert d'apprentissage : Armand (ES5EL2) affirme ne pas avoir compris le sens ni l'intérêt du projet, comme si un blocage l'empêchait de comprendre le lien avec les RSN :

*Je sais pas à quoi ça sert ...*

Axel (ES5EL1) n'a pas fait la relation entre le RSN prescrit, Twitter et Facebook :

*En utilisant Twitter j'avoue je n'ai pas pensé à ce que je faisais sur Facebook.*

Pratiques prescrites et pratiques informelles sont restées séparées pour ces sujets, en raison d'un cadre formel trop important et d'un manque de cohérence entre les intentions de deux sphères.

#### 7.2.4.3.3 *Discussion : Publier sur un espace public : une évidence ?*

La publication consiste, dans le système informationnel actuel, non plus en un acte médiatique réservé aux auteurs mais se veut accessible à tous les individus en écho aux cultures de la convergence et de la participation, mises en avant par Henry Jenkins. Il nous rappelle :

*La convergence ne repose pas sur un mécanisme particulier de diffusion. Elle constitue un changement de paradigme : il s'agit de passer d'un contenu propre à un média à un contenu circulant sur de multiples canaux médiatiques, à une interdépendance accrue des systèmes de communication, à une multitude de liens d'accès au contenu médiatiques, et à des relations encore plus complexes entre l'industrie des médias, où tout est organisé du sommet vers la base, et la culture participative, organisé de la base vers le sommet (Jenkins 2013, 290).*

La publication, paradoxalement à son évidente facilité, doit être un processus contrôlé et compris par l'acteur lui-même. Penser la publication sur les RSN dans un contexte pédagogique implique de transformer un acte quotidien et ordinaire dans la sphère privée en acte raisonné et réfléchi dans la société de l'information afin de resacraliser la publication et de reconstruire son sens avec les élèves. Ce processus implique de déconstruire les représentations des élèves quant à la conséquence des publications sur les RSN à travers une réflexivité sur leurs propres pratiques.

#### 7.2.4.4 *Le risque : une entrée privilégiée*

##### 7.2.4.4.1 *Sensibiliser aux risques : une approche évidente pour les enseignants*

Cette approche apparaît comme un consensus pour toute intégration des RSN dans la pédagogie. De nombreux élèves nous ont confié avoir eu une sensibilisation aux risques d'Internet et des RSN dans leur scolarité : former au bon usage est une idée récurrente. Mais n'y-a-t-il pas une contradiction entre une volonté de ne pas stigmatiser les RSN et une réalité concrète pédagogique qui confère à l'enseignant documentaliste le rôle de formateur au bon usage ? Nous allons voir que cette opposition questionne les enseignants documentalistes.

Les enseignantes-documentalistes de l'ES4 et l'ES6 regrettent le manque d'efficacité des formations dû à cette entrée par les risques :

*On présente les risques tous les risques une sensibilisation aux risques et du coup on laisse totalement de côté les effets positifs au niveau citoyen et les élèves se braquent et ils en ont marre parce qu'ils ne voient pas l'intérêt. (ES4DOC) / C'est quand on parle des réseaux sociaux les dangers les risques ce qu'il ne faut pas faire, on a trop une entrée négative alors que les réseaux sociaux c'est aussi beaucoup d'autres choses positive [...] et de continuer en*

précisant *je les utilise comme objet d'apprentissage les dangers les risques mais je les utilise aussi comme moyen d'action pour mettre en valeur leur propre travail (ES6DOC).*

Pour l'enseignante documentaliste de l'ES8, *faut pas se leurrer mais après parler que tout ça reste voilà c'est important d'avoir cette notion de traces numériques que tout ce qu'on met ça reste et qu'il faut faire attention à ce qu'on publie sans diaboliser forcément juste en donnant des petites ... par ex ne pas mettre son nom en entier mettre un pseudo attention les images, c'est plus des conseils beaucoup de l'échange.* Il s'agit alors de privilégier un contexte favorisant l'expression des élèves pour éviter les risques, en prodiguant des conseils pratiques. L'enseignante documentaliste de l'ES3 pense qu'aborder les RSN peut se faire de deux manières différentes et cette tendance semble commune aux enseignantes interrogées :

*Y'a deux choses, l'approche où on les sensibilise vraiment au réseau social où il faut protéger ses données personnelles qu'on peut s'en servir comme un atout plus tard ne pas diaboliser et y'a aussi mener des projets grâce aux RSN.*

Elle essaie de ne pas cibler les dangers en soulignant que les RSN sont des outils et de dépasser la simple manipulation de l'objet :

*Je les informe ; c'est vraiment quelque chose de formidable qu'on peut utiliser par contre il faut faire attention je tiens vraiment je fais attention parce que souvent internet est souvent diaboliser dans ces séances c'est pas l'image que je veux donner par contre ce que je veux leur dire c'est qu'il y a de vrais enjeux derrière. (ES3DOC)* tout comme l'enseignante documentaliste de l'ES1 (ES1DOC) : *quand on avait fait notre première présentation en 4e ce qu'on voulait c'est surtout ne pas présenter la chose comme les dangers d'internet je déteste ça et de poursuivre on n'est pas en danger quand on va sur internet, on n'est là pour apprendre à les utiliser conformément au bon usage. C'est comme quand ils font une recherche sur google.*

Le verbe *diaboliser* revient plusieurs fois exprimant, à la fois un refus dans les discours et une réalité dans les pratiques. Nous remarquons le paradoxe entre une volonté de ne pas diaboliser en posant les RSN comme un espace dangereux et un discours qui va à l'inverse de cette tendance, de la part des enseignants documentalistes. Une enseignante documentaliste nous dit : *ne pas diaboliser internet je ne veux pas rentrer du tout dans ça* et à l'inverse, notre observation sur le thème de l'identité numérique nous prouve le contraire (ES3).

L'approche par les dangers d'internet est bannie par l'ensemble des enseignants documentalistes qui critiquent ouvertement les interventions moralisatrices effectuées souvent par des associations extérieures et refusent de les cautionner :

*donc y'a bien souvent les côtés négatifs que j'essaie de gommer, notamment avec l'infirmière qui veut systématiquement inviter les gendarmes et là c'est la grosse*

*intervention moi chaque fois j'essaie chaque fois de contrebalancer avec une autre intervention. (ES6DOC) / voilà le discours des associations : y'a EENFANCE qui est venue l'an dernier, ce contre quoi je me suis braquée car c'est une formation qui n'est pas vraiment une formation : on présente les risques tous les risques une sensibilisation aux risques et du coup on laisse totalement de côté les effets positifs au niveau citoyen (ES4DOC).*

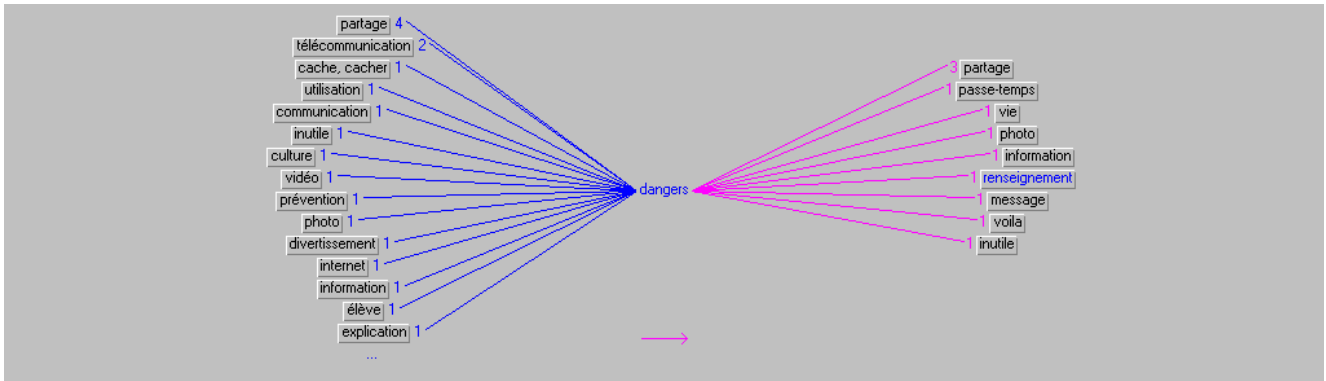
En réponse, l'extrait du document pédagogique (Figure 52 ES4 Séance 1) fourni par l'enseignante documentaliste de l'ES4, soumet aux élèves une activité de classement des traces dues à leurs actions sur les RSN puis une répartition entre atouts et limites des RSN. La liste des limites pose la totalité des risques des RSN.



*Figure 72 ES4 Correction Limites des RSN*

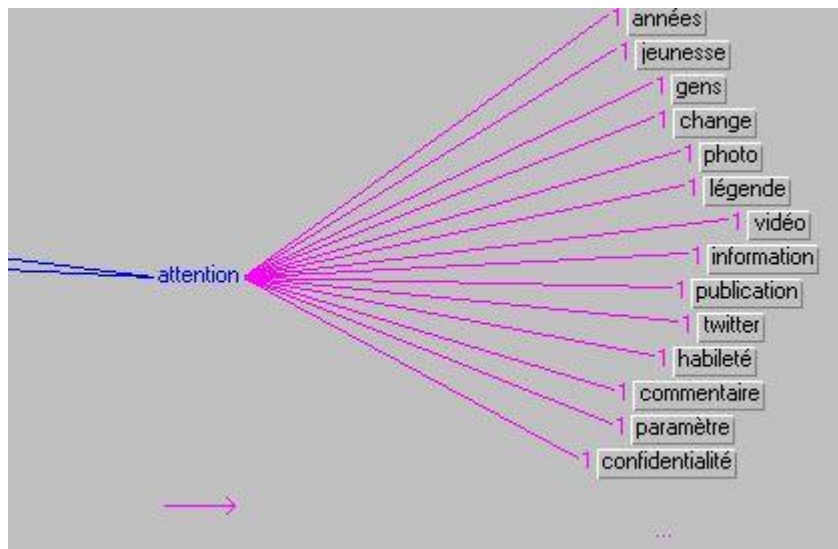
L'entrée par les risques trouve toujours une place dans l'apprentissage informationnel. L'exemple de l'ES4 est probant. En analysant les discours, nous avons été interpellée par le refus déclaratif catégorique d'une approche stigmatisante des RSN et par une réalité pédagogique qui se centre sur le traitement des dangers des RSN. La majorité des projets pédagogiques tente de préserver les pratiques d'information informelles des dangers par le biais de sensibilisations prescriptives.

7.2.4.4.2 Les RSN un espace présupposé comme dangereux pour les élèves



*Figure 73 Graphe étoilé Dangers*

Le risque, *danger éventuel, plus ou moins prévisible, inhérent à une situation ou à une activité*<sup>155</sup>, n'échappe pas aux pratiques d'information personnelles des élèves et ces derniers en sont conscients : employé soit comme adverbe, soit en tant que substantif, le mot *attention* présente 61 occurrences en référence aux contenus informationnels.



*Figure 74 Graphe étoilé Attention*

En résonance avec les limites et les risques exprimés et exposés dans la partie *Quelles limites déclarées par les élèves ?*, faire attention, c'est, selon les dires de certains répondants, utiliser les RSN correctement et développer des pratiques raisonnées : Rosalie (ES8EL9), par exemple,

<sup>155</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/risque>

avoue avoir modifié ses pratiques même si on ne sait pas ce qui a été le déclencheur de ces changements, une sensibilisation scolaire ou un accompagnement parental :

*Au début je faisais vraiment n'importe quoi dessus et après franchement maman elle surveillait énormément on a effacé beaucoup de trucs je ne savais pas vraiment utiliser les RSN avant, puis elle conclut : maintenant je fais vraiment attention.*

Emma (ES8EL15) veille à ses publications et à son réseau :

*Je fais attention aux personnes qui me suivent, moi aussi je regarde bien les personnes que je suis [...] à ce que je publie je fais attention aussi parce que je ne mets pas n'importe quoi.*

Les dangers se détachent dans de nombreux *verbatim* et sont souvent associés aux risques ignorés ou découverts à l'école sur les RSN : Émile (ES8EL21) reconnaît son ignorance face aux menaces des RSN : *on ne sait pas forcément comment utiliser les dangers que ça représente.*, tout comme Albin (ES3EL1) qui découvre avec le projet sur l'identité numérique *la face cachée qui est plus ou moins dangereux.*

Pour Angie (ES3EL7), l'insertion des RSN dans le contexte scolaire met en lumière les risques *parce que ça peut être dangereux mais y'en a qui ne le savent pas forcément.* Ethan (ES8EL19) voit dans les séances de sensibilisation, des cours sur les dangers des RSN :

*Enfin expliquer aux élèves les dangers qu'ont les RSN parce qu'on ne sait pas sur qui on peut tomber.*

Le vocabulaire associé aux dangers et à l'attention fait écho à la surveillance et à la sécurisation voire au paramétrage des comptes. Nous avons relevé onze mots faisant référence à la sécurité et l'insécurité et douze occurrences en lien avec la vérification, ce qui questionnent les RSN en tant qu'espace fiable. La fiabilité informationnelle avec la source et le droit d'auteur et la sécurité des comptes forment les deux pans qui inquiètent les sujets.

Mathéo (ES4EL4) synthétise les objectifs du projet de l'ES4 :

*Je crois que c'était de sécuriser nos comptes pour pas que tout le monde puisse voir nos photos et prendre un screen.*

Dans la réponse à la question 5 *Q5 Penses-tu que tu utilises les RSN correctement ?* Ethan (ES8EL19) associe implicitement l'adverbe *correctement* avec le réglage des paramètres :

*Oui je suis allé dans les paramètres et j'ai tout sécurisé.*

Risques et dangers sur les RSN riment avec attention, sécurité et sécurisation et impliquent des pratiques d'information en accord avec ce contexte d'insécurité imminent des RSN.

7.2.4.4.3 *Vers une stigmatisation des risques numériques*

Des discours des élèves, il ressort une relative conscience des risques sur les RSN qui entraîne une indispensable réflexion jusqu'à une méfiance stigmatisante.

Anaïs en 5<sup>e</sup> (ES3EL4) reconnaît cette nécessité de prendre du recul sur ses propres pratiques :

*Je pense que pas beaucoup de personnes savent vraiment comment s'en servir ; on sait comment s'en servir mais on ne sait pas vraiment les dangers qu'il y a derrière et ce que ça peut provoquer après.*

Rafael (ES7EL3) pense qu'apprendre à utiliser les RSN, *c'est important quand on sait qu'ils stockent les photos ça permet de réfléchir ou de moins en mettre*. Il donne l'exemple de Snapchat et conclut : *ils gardent tout*.

Gaëlle en 3<sup>e</sup> (ES6EL12) concède que, malgré ses connaissances, elle n'a pas un usage correct :

*Parce que je ne lis pas les chartes qu'il y a dessus, j'ai entendu les risques mais je sais que je ne les utilise pas comme il faudrait.*

D'autres élèves vont plus loin faisant allusion à des risques extrêmes présentés lors de sensibilisation : Albin (ES3EL1) reprend les risques illustrés avec des vidéos lors du projet sur les RSN et sous-entend que les lourdes conséquences :

*Un petit peu, je connaissais les risques suicide mais autant de choses non.*

Adèle (ES2EL8) accuse les RSN de tous les maux possibles comme s'ils pouvaient être responsables de situations problématiques :

*Je savais que ça conduisait le plus souvent au suicide et aux trucs de ce genre mais je ne pensais pas que c'était si courant / et le rôle des RSN ? / Ils jouent pas forcément des rôles bien parce c'est eux qui font presque tout ; si y'avait pas les RSN y'aurais moins ....*

Quant à Zélie (ES4EL2), elle reste focalisée sur les difficultés générées, en dépit d'une utilisation dans un environnement scolaire et réplique que, quel que soit le contexte, l'utilisation des RSN provoque des problèmes :

*Non parce que ça va créer des problèmes après / c'est à dire ? / on peut utiliser ça pour faire du harcèlement ; par exemple quelqu'un peut tomber dans les escaliers sans faire exprès et juste une vidéo ça peut faire beaucoup de problème / donc moi je dirais non pour ça.*

Paula (ES8EL4), elle, a développé des pratiques excessives sur les RSN :

*Je fais attention à ce que personne me suive et quasiment toutes les semaines je vais voir si y'a pas des personnes qui auraient essayé de me demander en amis.*



Elle ajoute ensuite qu'elle a complètement modifié ses pratiques comme si elle avait réalisé les risques présents sur les RSN :

*En début d'année les RSN je pensais pas trop qu'il y avait des gens méchants enfin je pensais que c'était pleins plein de personnes, j'ai appris à faire plus attention avant j'avais un compte privé et j'avais plein d'abonnés et bé du coup je les ai tous enlevé sauf mes amis et les personnes que je connaissais.*

Le projet de l'ES3 a influencé Charlotte (ES3EL3) sur la création d'un compte sur un RSN :

*Avant d'écouter son cours moi j'en voulais un RSN mais maintenant qu'elle a dit tout ça j'ai peur de tout ce qui peut m'arriver.*

Les élèves sont conscients des risques. Les discours des sujets montrent à quel point les représentations liées aux RSN à la suite de projets ou de sensibilisations pédagogiques demeurent faussées, exagérées ou décontextualisées. Nous posons la question : protéger des risques ne risque-t-il pas de développer une méfiance et une stigmatisation excessive vis-à-vis des RSN ?

### **7.2.5 Synthèse : la représentation des RSN, une porte d'entrée pédagogique pour des pratiques d'information scolaires**

H2D1	Transmettre une CI se traduit par un enseignement qui questionne les pratiques d'information juvéniles.
H4D1	Adapter un positionnement réflexif face aux RSN semble être la clé pour une meilleure utilisation et compréhension pour les jeunes.
H2D2	Considérer la complémentarité entre pratiques prescrites et informelles permet de modifier les représentations et les pratiques d'information juvéniles.
H3D2	Nous nous demandons si une articulation est possible entre savoirs scolaires et pratiques personnelles.
H4D2	Former à une culture de l'information vers une forme de citoyenneté numérique peut insérer les jeunes dans la société de l'information.
H5D2	Nous questionnons le positionnement des RSN dans le monde scolaire. Utiliser les RSN en tant qu'objet scolaire et d'apprentissage donne du sens à une pédagogie documentaire.

Après avoir exposé les limites informationnelles et les risques ressentis par les élèves sur les RSN, à savoir la véracité, la fiabilité et la surcharge informationnelles, les risques relationnels, les problèmes liés à l'exposition de soi et de son image ainsi que les problématiques en rapport avec la diffusion et la publication, nous avons mis en relation les entrées pédagogiques privilégiées par les enseignants documentalistes dans les pratiques d'information sur les RSN. Les représentations des RSN dénotent des caractéristiques paradoxales, manipulation facile

mais risqué, espace public et privé ce que complexifie le positionnement des élèves. La question du doute prend là tout son sens avec ce dispositif complexe et avec des perceptions juvéniles nourries par les imaginaires. Les incertitudes qui grandissent sont un vecteur de compréhension du système médiatique à condition que les élèves cherchent à trouver des réponses. Les approches éducatives qui traitent du risque comme une situation à éviter et encourue sur les RSN y participent. Se manifestent des points d'ancrage communs, sujets pour lesquels l'apprentissage informationnel semble efficient. L'entrée par les risques, en particulier celui autour de l'identité numérique, est privilégiée dans la sphère scolaire et trouve un écho positif chez les élèves. C'est d'ailleurs par cette approche que Le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 sur l'Éducation aux médias et à l'information recommande de le traiter en formant à *un accès à un usage sûr, légal et éthique des possibilités de publication et de diffusion*. Les situations à risques abordées dans les projets rencontrés se répartissent entre le risque juridique, ce qu'il convient de faire, le risque éthique, ce qu'il faudrait faire, et le risque informationnel, ce qu'il faut faire pour satisfaire correctement son besoin informationnel. Les trois dimensions des discours normatifs, coercitive, prescriptive et intégratrice, engendrent selon Camille Capelle (Capelle 2018) des logiques éducatives systématiques qui donnent des règles à suivre sous la menace de sanctions qui pourraient en découler ainsi que d'une nécessité de distanciation. Nous les avons retrouvées dans notre approche compréhensive des projets pédagogiques sur les RSN. Les prescriptions provoquent des pratiques normées dans le but de l'acquisition d'une culture commune. La normativité dirige l'approche pédagogique du risque, influençant un besoin de réflexivité orienté vers une normalisation des risques. De la norme scolaire résulte une culture de l'information coercitive et prescriptive. Le risque des RSN est aussi investi par les enseignants pour eux-mêmes dans leur vie personnelle pour ce qui est de leur identité publique et dans leur vie professionnelle. L'articulation entre savoir scolaire et vie privée au sujet des RSN (H3D2) est possible mais difficile à mettre en place. En effet, aborder les RSN en classe, signifie se mettre en danger car l'objet étudié appartient aussi aux élèves. Nous interrogeons le lien entre la dangerosité déclarée des RSN avec leur contexte d'usage extérieur à l'espace scolaire. En rapport avec ce positionnement spatial, se pose le problème de la maîtrise d'un espace non cadré et non protégé par les enseignants documentalistes : l'idée d'un espace imaginaire de liberté reliée aux RSN se heurtent à la forme scolaire toujours cadrée. Les RSN dans leur cadre d'usage déclaré est intrinsèquement dangereux ; s'il faut faire attention à ses pratiques c'est qu'il y a potentiellement danger, l'idée de risques et de dangers étant présente dans les discours.

Utiliser les RSN dans les pratiques pédagogiques d'information, c'est redéfinir les normes scolaires et les normes sociales qui en temps normal ne concordent pas mais que le numérique oblige à redéfinir (Lehmans 2018a; Cerisier 2014; 2011) et les RSN plus encore. Déplacer les cadres d'usage donne la possibilité d'une transférabilité du sous-système social au système scolaire pour les apprentissages puis du système scolaire vers le système personnel/familial, des va-et-vient qui montrent une acceptation réciproque des cadres d'usage des deux sphères privée et prescrite.

L'hypothèse H5D2, sur le sens de la pédagogie documentaire, s'appuie sur l'intégration d'un dispositif informel dans un contexte formel (Brougère 2016) : ce sont ces cadres d'usage opposés qui créent des incohérences dans les représentations des enseignants et des élèves mais offrent des situations d'apprentissage informelles. Les projets pédagogiques observés dans le cadre de notre recherche intègre un dispositif informel dans la sphère formelle.

### **7.3 La culture de l'information à la lumière des représentations des élèves et des enseignants**

Dans ce dernier chapitre, nous comparons la culture de l'information projetée par les enseignants documentalistes et la culture de l'information déclarée des élèves.

#### **7.3.1 Connaissances liées aux représentations de l'environnement informationnel**

Intéressons-nous, tout d'abord à la CI des élèves telle qu'elle transparaît dans les déclarations. Les connaissances en rapport avec l'information forment une CI superficielle et peu construite.

##### ***7.3.1.1 Un contexte technique flou***

Pour parler des RSN avec les élèves, nous avons démarré avec le contexte global d'une société que nous nommons *société de l'information*. Il en ressort des difficultés à se repérer dans un environnement informationnel flou en termes d'organisation technique et un problème de vocabulaire flagrant. Entre Internet, le navigateur, les moteurs de recherche, les RSN qui n'en sont pas, les confusions sont nombreuses. Certains sujets nous ont demandé une confirmation concernant les RSN déclarés. Abdoulaye (ES1EL7), lorsque nous lui demandons quels RSN il utilise, nous répond en hésitant *J'ai Google, je crois*. Charlotte (ES3EL3) déclare *Je vais sur internet* tout en nous questionnant si ça compte comme un réseau social.

Les RSN déclarés utilisés n'en sont pas toujours, tels que Messenger ou YouTube. Les sujets confondent messageries instantanées, RSN et plateformes de partage de vidéos. Parfois les explications sont fausses et ne veulent rien dire car le fonctionnement et le nom des objets utilisés sont ignorés. Pourtant, ces élèves semblent des utilisateurs habitués des RSN. Toutes les caractéristiques techniques s'avèrent mélangées et le fonctionnement interne de chaque outil, navigateur, RSN même Internet, reste inconnu.

Selon Yoan (ES1EL3) et Mathieu (ES8EL13), la société de l'information est en lien avec l'informatique et le raccourci est vite fait entre informatique et information : *il y a beaucoup de choses informatiques* pense Yoan tout comme Mathieu qui rajoute *Be c'est une société qui fabrique l'informatique et qu'on utilise*. La société de l'information est pensée avant tout technique : Éloïse (ES3EL6) vit *dans un monde avec plein de technologie enfin d'ordinateurs et de portables* ce qu'elle assimile à la société de l'information.

Pour Anis (ES1EL10), c'est assez flou également, elle y voit un rapport similaire :

*Ça veut dire ça envoie des applications.*

Albin (ES3EL1) fait le rapport avec l'information et la communication sans savoir expliquer précisément :

*Tous ensemble on doit enfin on parle et on s'informe.*

L'informatique, l'information et la communication sont imbriquées. Parfois lorsqu'ils expliquent leurs pratiques personnelles sur les RSN, les sujets ne savent pas dire ce qu'ils regardent : des pages, des sites, un mur.

Quand nous questionnons : *Et tu suis quoi ?* Armand (ES5EL2) semble perdu. Cet élève regarde et suit des informations mais, sans savoir d'où cela vient, ni connaître son auteur et cela ne lui pose aucun problème :

*Je sais pas c'est quoi parce que sur Facebook en fait c'est un mur et y'a tout qui défile et du coup je vois tout.*

Les repères des adolescents sont confus : Internet, messagerie, moteurs de recherche, RSN forment un tout, facilitant les pratiques d'information mais à chaque objet, il leur est difficile d'attribuer une fonction précise. Cependant, au vu de leur discours, cela n'altère pas l'utilisation quotidienne de ce dispositif informationnel que sont les RSN.

### **7.3.1.2 La société de l'information : une expression inconnue**

Avant d'étudier les pratiques et les représentations sur les RSN, continuons à explorer l'environnement dans lequel les pratiques d'information juvéniles se développent en abordant l'expression *société de l'information* qui apparaît inconnue pour les sujets interrogés.

La question 7 *Q7 Que veut-dire l'expression "société de l'information ?* qui interroge les sujets sur les représentations relatives à la société de l'information, a de manière unanime laissé les élèves sans voix. Aucun n'a su répondre de manière spontanée :

*Je ne comprends pas (Adeline / ES8EL5)*

*Je ne sais pas (Paola / ES8EL11)*

*Silence ... / ça ne t'évoque rien / non (Dialogue avec Capucine / ES2EL3).*

Pour dépasser les silences et faire émerger quelques représentations, nous avons souvent posé la question de la connaissance de cette expression :

*Est-ce que tu connais l'expression ? / non .... silence hésitations (Dialogue avec Lucille / ES1EL2)*

*C'est compliqué souffle Emma (ES8EL15)*

*Je vois pas tellement ce qu'elle peut vouloir dire s'exaspère Thomas (ES8EL18).*

La définition de la société de l'information amène un discours hésitant et des réponses décousues et très courtes. Les explications et reformulations sont hésitantes, certaines réponses semblent parfois floues voire même absurdes et aberrantes : *ce que la société pense de l'information, comment elle diffuse de l'information* répond sans réfléchir Kenzo (ES6EL8). Fabien (ES2EL5) propose sans conviction *un monde électronique*.

### **7.3.1.3 La société de l'information : une organisation complexe**

Nous remarquons qu'il existe un consensus autour des représentations informationnelles : l'information apparaît comme omniprésente dans notre société. Tous les élèves s'accordent à dire que notre société est remplie d'information. À la vue des *verbatim* récoltés, certaines caractéristiques informationnelles émergent : l'universalité, la viralité, la quotidienneté, la surmédiation, la délocalisation et la désynchronisation et la fonction communicationnelle.

#### **7.3.1.3.1 Une information universelle pour tous.**

Les sujets rendent compte d'une universalité de l'information spécifique à notre société de l'information qui offre à tous la possibilité de s'informer. Quintin (ES2EL1) parle *d'une société de tout le monde*. Alexis (ES5EL6) rajoute *on a toutes les informations .... il hésite... qui se passent dans le monde / Sur quoi ? / Sur internet*.

Riyad (ES5EL4) affirme simplement *y'a de l'information dans la société*.

Gaëlle (ES6EL12) exprime une quantité exponentielle d'information pour tous : *une société où il y a plein d'information dedans et qui partage*. Pour Laurie (ES6EL10), c'est avant tout *ce que les gens partagent comme information*. Charlotte (ES3EL3) considère le contexte global : *La*

*société c'est nous c'est la communauté.* Charlotte rapporte la société de l'information aux individus qui la composent et dont ils sont acteurs. Kenzo (ES6EL5) y voit un système informationnel mondial : la société de l'information c'est *l'actualité sur le monde*. Émile (ES8EL21) reprend cette considération en resserrant les frontières au territoire national oubliant ainsi la dimension internationale de l'information :

*C'est toute l'information concernant tout ce qui se passe autour de nous la société en France.*

Qasim (ES2EL7) avance un accès facile

*C'est une société où ..... l'information ... l'information on nous la donne voilà.*

Vivien (ES3EL2) y rajoute la notion d'échange entre tous : *qu'on se donne tous des informations*. Pour lui, il y a un véritable échange informationnel entre individus, tout comme pour Rosalie (ES8EL9) :

*C'est une société je sais pas c'est peut-être une sorte de, moi je comprends comme plein de personnes qui se donnent des informations qui partagent.*

Le partage d'un flux important d'information entre individus compose le système informationnel que représente la société de l'information.

#### 7.3.1.3.2 Circulation et viralité informationnelles

Les notions de circulation et de viralité émergent. Selon Maëlle (ES8EL3), *les informations ... passent* ; pour Albin (ES3EL1) et Lola (ES8EL10), notre société est un endroit *où y'a beaucoup d'information qui circule*. Gabriel (ES5EL5) rajoute l'idée de circulation rapide et sans limite sur les médias déclarant *qu'on est dans une société où y'a toujours les informations qui circulent assez vite avec toutes les connexions, les emails, la télé, la radio...* De là, transparait l'idée de facilité d'information et d'obsolescence informationnelle :

*On vit dans un monde où on sait tout où les informations on les sait toutes où les informations passent vite (Lise / ES7EL6)*

Léna (ES7EL8) tout comme Anouk (ES6EL7) posent le problème à l'envers :

*La société elle aime bien les informations, tout savoir tout le temps (ES7EL8)*

*De faire partager des informations pour la société (ES6EL7)*

La société apparaît comme active et passive, simultanément face à l'information : elle crée et elle diffuse. Les élèves sont submergés d'information mais il est difficile pour eux de donner des explications correctes. Abdoulaye (ES1EL7) suppose *c'est une société pour les informations*, sans être capable d'expliquer davantage, pour Romaric (ES1EL8), nous vivons

dans *une société là où on s'informe*. Adèle (ES2EL8), elle, pense *une société où y'a des informations sur la vie*.

Les représentations des élèves sur la société de l'information s'orientent vers une circulation informationnelle naturelle qui favorise l'accès à l'information.

#### 7.3.1.3.3 *Une continuité temporelle et spatiale*

Corentin (ES7EL8) et Léo (ES2EL4) abordent la perte des valeurs temporelles et spatiales. Il n'y a plus de frontières physiques informationnelles : la société de l'information c'est *les informations tout savoir tout le temps (ES7EL8), bé c'est comme si on mettait un journal, ça nous donne des informations partout dans le pays, c'est qu'il y a de l'information partout (ES2EL4)*.

Jasmine (ES7EL2) et Adrien (ES5EL7) confirment cette absence de frontières, l'information échappe aux contraintes physiques :

*Oui un peu on voit tout le temps des informations partout (ES7ES2)*

*Bé on peut s'informer de partout (ES5EL7)*.

Dans la société de l'information, pour les élèves, l'information est partout, tout le temps, sans aucune limite. Les informations vont et viennent dans une temporalité et une spatialité singulière au Web 2.0. C'est une des caractéristiques qui a marqué les sujets interrogés.

#### 7.3.1.3.4 *Une société surmédiatisée*

La société de l'information est dans les représentations juvéniles une société médiatisée. Les médias sont les vecteurs principaux et indispensables de l'information. Maxime (ES7EL10) décrit sa manière de s'informer :

*Aujourd'hui on se renseigne pas sans les informations sans les RSN, la télévision, tout ce qui touche à la télévision, on pourrait pas savoir ce qu'il se passe dans le monde (ES7EL10)*.

La société est organisée autour des modes d'informations multiples : Estéban (ES8EL17) démontre que les médias permettent de s'informer rapidement et facilement :

*Pour moi c'est tout ce qui est mis en place pour informer / T'es d'accord avec ça ?  
/ Oui parce qu'avec les médias et tout on est plus vite informé avant.*

Pour Emilien (ES8EL12) en revanche, on note un effort et une nécessité de chercher l'information : *c'est pour chercher des informations*.

Émile (ES8EL21) parle d'une volonté d'exclusivité, d'une course au scoop, à l'information, présentant les enjeux informationnels économiques sous-jacents. Selon lui, *on cherche tout le temps à avoir la meilleure information les médias, ils cherchent tout le temps à faire le buzz*.

### 7.3.1.3.5 *Une information quotidienne*

Ensuite, l'information a un renouvellement quotidien dans la société de l'information : *C'est un lieu où ça disait les informations de la vie* propose Iris (ES8EL1) ; Céline (ES8EL14) complète la définition : *bé c'est un ensemble d'informations y'en a plusieurs c'est ce qui regroupe un peu toute la vie*. Dans la même veine, Adèle (ES2EL8) confirme *euh ...ben que c'est ... une société qui où y'a des informations sur la vie*.

L'information fait partie de la vie des jeunes au quotidien. On comprend qu'il existe des informations différentes même si cela n'est pas explicitement énoncé. L'information peut être médiatique, événementielle ou documentaire mais c'est l'information ordinaire, futile et en rapport avec les loisirs qui concentre l'intérêt des élèves, même s'ils sont conscients que la société de l'information draine une information multiple et complexe.

### 7.3.1.3.6 *Une information pour communiquer*

La quantité exponentielle d'information présente dans notre société ne sert pas uniquement à s'informer. Les représentations juvéniles se tournent vers la communication. Imène (ES4EL1) raconte *Tout le monde est au courant de tout et en conclut que c'est une société de la communication*. Angie (ES3EL7) va plus loin et dit que *c'est une société des RSN* et Joel (ES5EL3) rajoute *communiquer en groupe* décrivant une prégnance de la communication sur ces RSN, une des pratiques d'information juvéniles les plus développées. Les définitions de la société de l'information, malgré une première impression d'ignorance de l'expression, démontrent un discours flou : les élèves dépeignent l'information comme ils la rencontrent au quotidien. Les caractéristiques liées à la société de l'information sont fragmentées mais nous pensons que la prise de conscience et la compréhension intuitive de la réalité informationnelle se construit au contact de l'information et dans les pratiques d'information.

### 7.3.1.4 *Définitions des RSN*

Maintenant, regardons les définitions recueillies des RSN et ce qu'elles indiquent pour la construction d'une CI juvénile. Nous avons choisi de mettre en lumière certaines définitions proposant un éclairage spécifique sur les représentations juvéniles des RSN. Les définitions reprenant toutes les caractéristiques des RSN comme les définissent Coutant et Stenger sont rares (Coutant et Stenger 2011). La plupart focalisent sur un point essentiel et correspondent à une des pratiques potentielles, la communication, l'information, le partage ou les loisirs. Nous remarquons de même, que les définitions sont construites à partir des pratiques développées par les sujets.



7.3.1.4.1 *Un RSN : c'est quoi ?*

Nous avons rassemblé tous les qualificatifs relatifs aux RSN présents dans la définition demandée dans la Question 4 *Q4 Définition d'un réseau social* et nous remarquons, en premier lieu, leur diversité. Avant de réfléchir aux usages possibles, les différences en termes de qualification donnent des indications quant à la place, à l'approche et à la compréhension des RSN dans les pratiques juvéniles.

Les substantifs utilisés sont les suivants :

*Une application* 17 occurrences

*Un réseau* 16 occurrences

*Un site internet* 9 occurrences

*Quelque chose* (EL1EL10 / ES3EL7 ES5EL7 ES7EL7 ES8EL1 ES8EL5)

*Un endroit* (ES3EL1 ES6EL7 ES7EL3 ES7EL8)

*Une plateforme* (ES5EL7 ES8EL15 ES8EL18)

*Des trucs* (ES1EL10 ES8EL5 ES8EL12)

*Un lieu* (ES6EL8 et ES4EL2).

*Un système* (ES4EL4)

*Comme un logiciel* (ES8EL7)

De nombreuses définitions commencent par *C'est* la contraction de *cela est*, pronom démonstratif et du verbe être conjugué au présent de l'indicatif. Cela indique en partie la difficulté de qualifier les RSN. Pour Mila (ES1EL6), *c'est pour se divertir après l'école*. Et pour Maeva (ES2EL2) *les réseaux sociaux c'est on peut parler avec des amis on peut poster des photos, on peut commenter*. Parfois, les RSN sont désignés par les actes qu'il est possible d'y faire et l'utilité générale pour les jeunes. Il semble difficile, malgré un usage quotidien d'en donner une définition même partielle. L'expression *quelque chose* associant un article indéfini et un nom commun générique ainsi que le *truc*, substantif familier utilisé trois fois, nous confirment cette difficulté à expliciter clairement ce qu'est un RSN.

En revanche, certaines représentations semblent consensuelles. L'occurrence qui revient le plus souvent est celle de *l'application*, ce qui révèle un lien évident avec le smartphone majoritaire pour l'utilisation des RSN ; *le réseau* est prédominant également pour expliciter les relations interpersonnelles qui s'y développent. Neuf élèves pensent que c'est *un site internet* puisqu'ils s'en servent sur Internet.

La notion d'espace, avec les expressions *un lieu* et *un endroit* respectivement quatre fois et deux fois, transparaît dans les discours des sujets établissant un rapport étroit entre des pratiques d'information orientées et un espace significatif pour les adolescents, le RSN.

Nous avons relevé une occurrence d'un *système* et d'un *logiciel*. Nous voulons revenir dessus, même si cela ne concerne qu'un seul élève pour chaque expression. Le *système* montre une intuition, quant à une organisation particulière. Le substantif *logiciel* atteste clairement une confusion des outils en rapport avec la méconnaissance organisationnelle de l'environnement informationnel dans lequel les adolescents évoluent au quotidien.

#### 7.3.1.4.2 Les RSN : là où tout est possible

Nous avons remarqué une tendance terminologique notoire dans les définitions évoquant les multiples possibilités des RSN. L'utilisation répétitive des adverbes *plein* et *beaucoup* et des adjectifs ou pronoms indéfinis *tout* ou *tous* reflète leurs potentialités :

*C'est une application où il y a plein d'informations, on peut communiquer, apprendre pleins de choses (Lola / ES8EL10) ;*

*C'est là où il y a plein de gens du monde entier, plein de gens sur internet ; ils mettent des photos, ils racontent leur vie. (Éloïse /ES3EL6) ;*

*Tout le monde peut parler, public ouvert à tout le monde. Quintin (ES2ES1)*

Parfois, les définitions énoncent une juxtaposition d'actions possibles. Maeva (ES2EL2), Capucine (ES2EL3) et Luc (ES6EL3) avancent trois possibilités :

*Les réseaux sociaux c'est on peut parler avec des amis, on peut poster des photos, on peut commenter (ES2EL2) ;*

*On peut poster des photos, on peut regarder ce que les gens ils mettent, on peut parler à des personnes, c'est un site où on a une liste d'amis. (ES2EL3) ;*

*C'est comme un site internet où on rencontre des gens, on peut discuter avec eux, partager ce qu'on vit dans la vie de tous les jours ou des moments qu'on a aimés ou des choses (ES6EL3).*

D'après Lou (ES6EL9), *c'est une application on va dire ça où on peut poster des photos ou alors on peut mettre des commentaires, on peut parler avec des amis et où on peut s'informer pour comment dire pour s'informer et c'est une façon de s'informer, de parler de mettre des photos, d'apprendre, de montrer un petit peu une part de sa vie*. Les RSN offrent de multiples possibilités pour la communication, l'information et la découverte. Riyad (ES5EL4), partageant la vision de Lou, présente les RSN comme *un site qui permet de rencontrer de partager de parler, de découvrir aussi, de suivre les informations*.

Iris (ES8EL1) estime qu'il est possible d'y développer des pratiques d'information et de communication : les RSN *c'est quelque chose où on peut communiquer des moments importants, on peut communiquer via message, on peut mettre des photos, des vidéos*. Kenzo

(ES6EL5) semble du même avis : *C'est plus pour parler avec ses amis ou s'informer sur ce que qu'il y a dans le monde.* Lisa (ES6EL8), elle pense que c'est un lieu où beaucoup de personnes se rejoignent pour soit diffuser des informations pour partager leurs idées ou juste pour partager ce qu'ils font, des photos, laissant à chacun le loisir de faire ce qu'il y veut.

À travers les définitions, les sujets interrogés expriment des représentations conscientes des différentes fonctionnalités des RSN, entre communication, information, partage et sociabilité. Ils s'adaptent, en fonction de leurs besoins pour développer des pratiques hétérogènes et diversifiées.

#### 7.3.1.4.3 Les RSN : une technique avant tout

Dans les définitions, un aspect technique ressort. Le rapport à l'informatique et à l'internet influence l'organisation des RSN selon de nombreux élèves.

Anais (ES3EL4) voit, avant tout, une application sur smartphone. Elle insiste aussi sur les libres choix et les attentes des utilisateurs :

*Un réseau social c'est une application qui est gratuite qu'on peut télécharger suivant lequel c'est, on peut mettre des photos les photos qu'on veut, on peut se mettre en privé ou pas en fait suivant le but recherché si c'est pour se faire connaître.*

Maxime (ES7EL10) souligne la double connexion à internet nécessaire pour les applications et pour les individus qui les utilisent :

*C'est des .... des applications qui sont connectées à internet avec lesquelles on peut partager à d'autres personnes connectées à internet.*

Pour Corentin (ES8EL7), c'est le RSN qui se connecte aux personnes :

*Un RSN c'est comme un logiciel qui permet de se connecter aux autres personnes qui l'utilisent.*

La technique est une condition indispensable au bon fonctionnement d'un RSN et cela est une évidence pour ces sujets, même si les élèves ne cernent pas bien le fonctionnement d'internet.

#### 7.3.1.4.4 Des RSN avec des usages différenciés

Grâce au corpus de réponses de la question 3 et 4 des entretiens avec les élèves, nous avons relevé plusieurs définitions qui présentent des usages différents suivant les RSN.

C'est le cas de Gabriel (ES5EL5) qui sépare clairement ses usages :

*Ça dépend lesquels par exemple moi j'utilise Instagram donc c'est des photos et des vidéos, on peut parler entre nous mais enfin il me semble que Twitter c'est fait*

*pour parler. Ça permet de voir ce que les gens aiment parce qu'en général s'ils le publient c'est qu'ils aiment ça.*

Armand (ES5EL2) fait de même, affirmant qu'il n'est pas possible de généraliser :

*Bé comme les RSN ils sont tous différents c'est dur à expliquer, d'abord parce que Snapchat c'est pour prendre des photos mettre dans sa story, Facebook c'est pour voir un peu l'actualité ce qui fait le tour du monde, Instagram c'est pour poster des photos de ce qu'on fait et des commentaires. Chacun a sa propre utilisation.*

Il conclut même, en assurant que les usages dépendent des RSN, mais aussi de chaque individu.

Sophie (ES8EL16) parle de ses usages en termes de quantité :

*Sur Facebook j'y vais plus trop je regarde juste une fois de temps en temps mais je pourrais m'en passer, sur Snap j'y suis tout le temps quasiment bé je parle avec, sur Instagram je regarde les photos et sur Twitter aussi enfin je regarde ce que les gens disent.*

Les quatre RSN cités impliquent des usages spécifiques et nous donnent des indications quant aux pratiques les plus développées : la communication tient une grande place dans la vie de Sophie. Elle reconnaît qu'elle lui consacre tout son temps, le reste lui semble réellement secondaire.

Paola (ES8EL11), dans sa définition, reste évasive et stipule à la fin que chaque RSN est différent :

*C'est là où on peut partager des choses, on peut commenter mais ça dépend des types de RSN.*

De même, lorsqu'Anouk (ES6EL7) commence à nous parler de ses usages personnels, elle débute sa réponse par *oui je fais des choses différentes* posant clairement une distinction d'usages.

Delphine (ES4EL3) décrit des usages encore plus complexes lorsque nous lui demandons ce qu'elle fait sur les RSN ? et elle se lance dans une longue liste :

*Facebook c'est pour voir les informations / d'accord quels types d'informations ? / les photos de mes amis / Ce qu'ils partagent ? / oui voilà Snapchat c'est pour parler avec eux / Et le reste tu l'utilise pourquoi ? / pour partager les photos j'ai Instagram, Twitter c'est pour les informations plutôt sur le foot, Messenger c'est pour discuter.*

Zélie (ES4EL2), elle, a élaboré un véritable stratagème pour son utilisation des RSN. Elle est présente sur trois RSN et différencie vraiment son réseau et ses pratiques :

*Facebook si j'y vais c'est juste pour prendre des nouvelles des gens de l'extérieur, WhatsApp c'est vraiment pour parler avec mes amis, et Snapchat c'est faire mes conneries juste rigoler.*

Lors de l'entretien, nous avons voulu approfondir ce sujet et elle nous a confié qu'en plus des trois usages différents pour trois RSN, elle adapte les informations qu'elle partage en fonction de son réseau, notamment sur Facebook où elle a de la famille. Son comportement dénote une certaine maturité puisqu'elle prend en considération son public et différencie ses publications :

*Non parce que sur Facebook je ne peux pas me permettre de faire ça parce que j'ai presque la majorité de ma famille et des connaissances et au moins pour les respecter je fais moins de bêtises dessus.*

Des usagers élaborent des stratégies de publication sur les RSN en adaptant les caractéristiques propres à chacun, comprenant ainsi les enjeux de chaque plateforme. Cela montre une connaissance assez précise des caractéristiques de chaque RSN et dénote une CI en rapport avec des pratiques d'information quotidiennes.

#### ***7.3.1.5 Discussion : Une CI liée à des pratiques personnelles***

Les discours des élèves dévoilent leurs représentations liées à leurs pratiques et auxquelles ils rattachent des enjeux informationnels pressentis parfois ou rencontrés. En définitive, les perceptions liées aux RSN émergent la plupart du temps des pratiques et pas uniquement des apprentissages. Ceci, s'exprime notamment dans leur difficulté à comprendre l'environnement médiatique, pourtant une des priorités de l'EMI. La société de l'information, par exemple a été impossible à caractériser pour l'ensemble des sujets. Dans l'imaginaire des jeunes, cette ignorance n'empêche en rien l'utilisation d'un RSN. Cela entre en opposition avec les objectifs d'apprentissages informationnels qui comportent la connaissance de notions telles que la société de l'information ou la publication ...

Cependant, la CI déclarée par les apprenants ne semble pas être le résultat des pratiques prescrites mais du moins, à travers les *verbatim*, le reflet de leurs connaissances acquises par le biais de leurs pratiques d'information. Cela valide notre hypothèse H1D1 : La CI sert à préparer les jeunes à notre société informationnelle et à les aider dans leurs pratiques d'information. Les pratiques prescrites servent les pratiques informelles à travers les apprentissages mis en œuvre sur les RSN.

### 7.3.2 Un objet professionnellement et socialement partagé pour et par les enseignants documentalistes

L'analyse croisée des pratiques et des représentations informelles juvéniles et celles prescrites des enseignants documentalistes dans le périmètre scolaire s'insère dans le champ de la culture de l'information. À présent, nous allons, au regard de toutes les conclusions tirées précédemment, réexaminer les discours des enseignants concernant la culture de l'information.

#### 7.3.2.1 La culture de l'information au centre des textes institutionnels

Quelle place pour la culture de l'information dans les textes officiels ? Nous les avons déjà cités dans les documents de cadrage mais relevons plus précisément l'expression *culture de l'information*. Dans la Circulaire de mission des enseignants documentalistes, elle est présente à trois reprises.

---

*Le professeur documentaliste, enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias*

*Il [l'enseignant documentalistes] contribue aux enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves.*

*Elle [la politique documentaire] a pour objectif principal la réflexion et la mise en œuvre de la formation des élèves à la culture informationnelle.*

---

Le texte officiel institue la culture de l'information comme un objet central dans les missions des enseignants documentalistes, ces derniers devenant responsables de la transmission de cette culture. Sa vocation pédagogique clairement explicitée, s'organise autour de la CI. Même la politique documentaire, fil conducteur de la profession, doit prendre en compte une pédagogie orientée vers la transmission de la CI. Nous constatons que la CI s'établit comme le domaine d'enseignement de prédilection. Nous pouvons nous attendre, en rapport avec ces injonctions officielles à ce que les enseignants documentalistes maîtrisent ce concept puisqu'ils sont garants de l'appropriation par les élèves de cette CI.

Le deuxième document de référence en relation avec la culture de l'information provient du Ministère de l'Éducation Nationale et accompagne le Parcours de formation à la culture de

l'information. Il s'agit des Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information<sup>156</sup> qui favorise le rayonnement de la CI et tente d'hétérogénéiser les pratiques pédagogiques autour de la CI. Il est organisé sous forme de dix fiches thématiques divisant la CI et qui définissent les objectifs à atteindre et donnent des exemples d'actions concrètes. À la lumière de ces deux documents officiels et professionnels, la culture de l'information constitue le socle primaire du métier d'enseignant documentaliste et s'impose comme un objet à transmettre inéluctable. Nous mettrons chaque point constitutif de la CI se dégageant des *verbatim* des enseignants documentalistes en parallèle avec les éléments relevés dans les textes officiels.

### 7.3.2.2 *Quelles représentations des enseignants documentalistes de la CI ?*

À l'analyse des *verbatim* des sujets enseignants, la CI est caractérisée par des adjectifs démontrant qu'elle demeure vague pour la majorité des enseignants documentalistes. Nous avons identifié des contradictions entre les missions institutionnelles du métier et les représentations confuses des discours.

#### 7.3.2.2.1 *La culture de l'information : un champ vaste*

Contrairement à nos attentes, les premières réactions spontanées des enseignantes documentalistes pour répondre à la question *Q1 Qu'est-ce que la culture de l'information ?* déterminent la culture de l'information avec des contours larges, sans véritablement les spécifier : *c'est vaste* répond l'une des enseignantes documentalistes de l'ES1 (ES1DOC2). Une autre commence sa réponse déclarant *ça revêt plusieurs choses différentes* (ES1DOC1). *C'est une très vaste question ... c'est vraiment quelque chose de très vaste* explique une troisième enseignante (ES3DOC) pour qui la culture de l'information concerne un champ de connaissances et de compétences larges. La notion de transversalité complète la description qu'en fait l'enseignante documentaliste de l'ES6 :

*C'est un champ très vaste et nécessairement transversal et donc obligatoirement pas adossé à une discipline.* Elle aborde aussi la problématique sensible de la considération disciplinaire de la documentation et affirme son positionnement face à une documentation avant tout, transversale.

---

<sup>156</sup> Nous en avons vu le contenu dans la Partie Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information.

Une autre précise que *la culture de l'information n'est plus ce qu'elle était dans le passé* (ES7DOC1) mettant en lumière les conséquences du numérique dans les CDI. L'une des professeurs documentalistes de l'ES7 établit la CI à *tout ce qui touche aux médias et également tout ce qui touche à notre métier* (ES7DOC2). Elle renvoie le contenu de la CI au métier d'enseignant documentaliste et aux médias, sans préciser les points qui la composent.

Les références incertaines à la CI viennent alors en contradiction avec les missions éducatives des enseignants documentalistes. Ces discours approximatifs sont en accord avec le flou sémantique de la circulaire de missions qui désigne avec trois expressions différentes la CI et qui emploie aussi l'expression Education aux médias et à l'information. Ces imprécisions contribuent aux discours approximatifs des professionnels de la documentation.

#### 7.3.2.2.2 *La culture de l'information indispensable*

Après avoir tracé les contours d'un large périmètre, nous constatons que le deuxième argument avancé par les sujets interrogés, gravite autour de l'importance de la CI qui émerge même comme primordiale dans l'éducation, la CI faisant référence à une information médiatique ou documentaire. Cette idée d'une CI primordiale respecte les orientations des textes officiels pour lesquels la CI s'avère essentielle pour le développement de l'élève. Plusieurs enseignants documentalistes laissent entendre qu'il est impossible de faire l'impasse sur la CI dans notre société de l'information.

L'enseignante documentaliste de l'ES1 rapproche le dessein premier de la CI vers l'objectif global de l'École de la République, dans la fiche EMI renforcée présentée en amont (Annexe 5 Fiche EMI renforcée) : *à aider les élèves à devenir de vrais citoyens c'est la chose la plus importante.* (ES1DOC1) Cette ambitieuse relation laisse entendre que l'information joue un rôle essentiel. Une autre enseignante documentaliste associe également citoyenneté et CI :

*Elle est indispensable à tout citoyen et trop peu abordée à l'école et même dans la vie de tous les jours* (ES6DOC).

C'est aussi une dimension nécessaire pour se situer en tant que personne dans la société :

*Je pense aussi c'est quelque chose aussi qui est important pour se sentir à l'aise dans la société* (ES4DOC)

L'enseignante documentaliste de l'ES5 recentre la CI vers une sorte de modélisation des raisonnements des élèves, un accompagnement des pratiques d'information : *à structurer leur pensée ça c'est important.* (ES5DOC)

Pour une des enseignantes documentalistes, c'est elle qui a un rôle majeur dans la mise à disposition des ressources, face à l'explosion des informations :



*On a un rôle important dans le tri de ce qu'on met sur les sources informationnelles.*

*(ES7DOCI)*

La CI projetée s'inscrit comme un besoin absolu, comme un savoir général vital pour exister dans la société de l'information.

*7.3.2.2.3 La place de la fiabilité dans la CI pour l'enseignante documentaliste de l'ES7*

*ES7DOC*

*[...] La culture de l'information y'a des choses qu'on fait plus on fait plus de veille documentaire qu'on faisait moins avant, c'était quasiment inexistant. On essaie d'utiliser les nouveaux réseaux qui nous sont proposés, ça a complètement changé mais malgré tout on est toujours dans notre rôle justement d'être des personnes ressources qui essayent d'apprendre aux élèves comment utiliser une source d'information savoir d'où elle provient ? est-ce qu'elle est fiable ? Il a évolué mais on est quand même toujours là pour apprendre aux élèves.*

*Par exemple avec le portail Esidoc dans la somme d'informations avec le tri de certains sites et de certains lieux, avoir des ressources qui sont fiables on a un rôle important dans le tri de ce qu'on met sur les ressources informationnelles.*

*On fait une sélection qui est fiable c'est déjà nous en amont qui préparons tout ça, que les élèves ne soient pas noyés dans ces différentes sources et qui voient ce qui correspond le mieux à leurs attentes ce qui est fiable.*

*Il a évolué mais on est quand même toujours là pour apprendre aux élèves par exemple avec le portail Esidoc dans la somme d'information avec le tri de certains sites fiables on a un rôle important dans le tri de ce qu'on met sur les sources informationnelles on fait une sélection qui est fiable c'est déjà nous en amont. Donc si on n'a pas des personnes pour nous dire attention regardez si c'est fiable je veux dire le moindre événement dans le monde il arrive alors est-ce qu'il est fiable pas fiable donc je pense dans cette culture-là elle peut être aussi assez ....*

Dans la définition de la CI que donne cette enseignante documentaliste (ES7DOC), l'adjectif *fiable* revient à six reprises. Elle se focalise sur l'utilité de la CI et sur la sensibilisation à la fiabilité qu'apporte l'enseignant documentaliste. Même si elle laisse sa réponse en suspens, nous pouvons en déduire que la CI aujourd'hui implique une réorientation des pratiques pédagogiques, notamment en lien avec les contenus informationnels disponibles. Elle mélange

fiabilité et pertinence pour la mise à disposition des ressources documentaires et pour les recherches d'information sur Internet et aborde les sources d'information. Pour cette enseignante, la CI se construit autour de la notion de fiabilité, d'une part dans la sélection informationnelle proposée pour les ressources du CDI et d'autre part dans le traitement informationnel auquel sont confrontés les élèves au quotidien.

### ***7.3.2.3 La culture de l'information : pour quelles compétences ?***

Après avoir constaté qu'il était difficile de donner une définition notionnelle de la CI, émergent tout de même des perspectives de mise en œuvre utilitaires pour les élèves et une finalité de la CI commune. Les professeurs documentalistes adoptent des contenus adaptés et adaptables, changeant selon les besoins exprimés ou identifiés des élèves. La caractérisation de la CI par les enseignants documentalistes demande une réflexion et fait appel à une prise de recul face à des pratiques quotidiennes. Tout d'abord, les sujets s'accordent sur l'acteur principal de la CI qu'est l'enseignant documentaliste. L'enseignante documentaliste de l'ES7 se situe au centre des apprentissages liés à l'information en tant que personne-ressource responsable de la mise en œuvre pédagogique de la CI. Elle insiste sur la nécessité d'une médiation dans une société de l'information :

*Dans cette culture de l'information on occupe quand même un rôle important la personne ressource reste vitale [...] j'allais dire c'est quand même plus qu'utile parce qu'aujourd'hui on est noyé par l'information donc si on n'a pas des personnes pour nous dire attention. (ES7DOC)*

Pour un enseignant documentaliste de l'ES6 (ES6DOC), *la culture de l'information fait déjà appel aux différentes formes de littératies qui englobent le travail autour du document, autour des médias et toutes les techniques informatiques on pourrait globaliser en parlant de numérique*. L'enseignante documentaliste de l'ES8 (ES8DOC) rappelle le rapport très général de la CI aux médias et à l'information : *tout ce qu'il est lié aux médias et à l'information*.

La CI tend vers un rapport informationnel pour savoir se repérer et agir en tant qu'individu dans la société de l'information et fait référence à des compétences très procédurales :

*Pour moi une culture de l'information à leur niveau ça leur permettrait de savoir mener efficacement une recherche ça leur permettrait de développer leur esprit critique notamment avec cette notion de source je pense que s'ils n'ont pas cette notion ça va être très dur pour eux ; après d'être un citoyen éclairé au sens de ça peut être parfois subjectif tout n'est pas toujours vrai sur internet, ils ont du mal à l'assimiler (ES3DOC).*

Pour l'enseignante documentaliste de l'ES4, *c'est toute la culture qui permet à un individu de pouvoir rechercher et trouver et utiliser de l'information à un sens général donc pas les données brutes mais les données qui sont modifiées*. La culture de l'information rassemble des connaissances sur l'information pour pouvoir développer des pratiques d'information pertinentes. Elle donne des exemples de compétences :

*C'est par exemple la capacité de définir son besoin d'information et tous les éléments qui vont définir son besoin à mettre en forme le résultat d'une recherche d'information c'est aussi le fait de savoir analyser les informations qu'on trouve bref c'est une série de compétences qui permettent d'agir.*

La CI intègre aussi des pratiques communicationnelles pour échanger et traiter l'information :

*C'est aussi des éléments qui permettent d'interagir en société pas forcément sur l'information mais de pouvoir échanger avec les autres dans une société où il y a énormément d'information qui circule et où le tri d'information fait partie d'une compétence de base et donc du coup c'est nécessaire pour pouvoir communiquer avec les autres d'avoir fait soi-même le tri des informations qu'on reçoit constamment.*

Les compétences servent de base pour transmettre des savoir-faire et des savoir-être : selon l'enseignante documentaliste de l'ES5, *c'est une acquisition de pratiques à faire acquérir aux élèves alors ça peut être ça passe par ce qu'on nous demande de faire c'est à dire la recherche documentaire [...] ce qui conduit à éveiller l'esprit critique, à structurer leur pensée ça c'est important, à devenir plus autonome à se forger leurs propres pensées personnelles.*

Les difficultés d'expression des enseignants documentalistes, concernant la CI, contredisent leurs responsabilités de sa transmission auprès des élèves. Le statut de professionnel de l'information et de la communication et d'enseignant conditionne, selon nous ces déclarations, rattachant la culture de l'information à l'éducation aux médias et l'information et à une mise en œuvre concrète au sein de l'établissement scolaire, ce qui amène à des processus d'affiliation mis en exergue par ces positions communes dans une discussion conclusive.

#### ***7.3.2.4 Deux profils d'enseignants documentalistes : deux représentations de la culture de l'information***

Pour poursuivre notre réflexion, nous avons choisi dans cette partie, de présenter deux profils d'enseignants documentalistes, ES6DOC et ES8DOC et de les comparer. En effet, à l'analyse de leur discours, même si un consensus existe dans les pratiques pédagogiques, les

représentations informationnelles des pratiques prescrites sur les RSN et sur la CI divergent. Est-ce un effet établissement ? Le résultat d'un point de vue personnel ?

#### 7.3.2.4.1 Une enseignante documentaliste 2.0 (ES6DOC)

L'enseignante documentaliste de l'ES6 présente un profil particulier d'une professionnelle engagée. D'une quarantaine d'années, avec une quinze ans d'expérience, elle est bien intégrée dans l'établissement et ces missions dépassent le cadre strict de l'établissement scolaire. Elle est formatrice dans le cadre de la formation continue des enseignants documentalistes et chargée de mission au Rectorat. Pour elle, les RSN font partie intégrante de l'école :

*Ils font partie du coup de la vie de tous les jours et donc on ne peut pas en faire l'impasse à l'école dans son ensemble.*

Ses objectifs de formation sur les RSN se dirigent vers l'ouverture à des usages nouveaux complémentaires à ceux des pratiques d'information juvéniles :

*Je les prends en compte oui et non mais qu'après l'activité parce que le but c'est vraiment de leur montrer un plus et après ils en font ce qu'ils veulent en fonction de leurs pratiques.*

La pédagogie documentaire telle que décrite par cette enseignante vient en complémentarité des pratiques personnelles et les apprentissages informationnels passent du formel à l'informel.

#### 7.3.2.4.2 Une enseignante documentaliste qui met à distance les RSN (ES8DOC)

L'enseignant documentaliste de l'ES8, la quarantaine, avec une quinzaine d'années d'expérience, est tutrice d'une enseignante documentaliste stagiaire. Elle est passionnée de littérature de jeunesse. Lorsque nous lui demandons de se positionner sur les RSN, elle affirme que les RSN n'ont pas leur place à l'école : *je trouve que ça n'a pas forcément de place [...] après au collège franchement je vois pas trop l'intérêt.* Elle déclare ostensiblement qu'elle refuse de mettre en œuvre des projets de pratiques d'information sur les RSN, exception faite des séances dites de sensibilisation :

*Après qu'on leur dise comment ça fonctionne ce qui faut faire attention les photos les pseudos mais ça doit rester une sensibilisation sans... J'ai pas envie de rentrer là-dedans [...] L'école ne doit pas s'immiscer dans la sphère privée après qu'on donne des clés qu'on peut expliquer certaines choses, oui après utiliser tous les outils qu'ils utilisent, on va faire un truc Snapchat, je vois pas trop l'intérêt.*

Elle sépare aussi la sphère privée et la sphère scolaire pensant que les pratiques pédagogiques ne peuvent pas investir les mêmes outils que ceux utilisés par les jeunes :

*Parce que je trouve qu'il y a d'un côté la vie privée de l'élève et de l'autre côté la vie au collège.*

Nous remarquons que, pour cette enseignante documentaliste, les apprentissages informationnels s'orientent majoritairement vers une pédagogie documentaire classique qui se rapproche de la bibliothéconomie avec au centre le travail sur l'information et le document. Les RSN font l'objet d'une entrée théorique et critique vers une sensibilisation aux risques.

#### *7.3.2.4.3 Et la culture de l'information ?*

À présent, nous comparons les deux discours des enseignants documentalistes sur la CI pour mettre en exergue les divergences et les convergences.

*Pour moi la culture de l'information fait déjà appel aux différentes formes de littératies qui englobent le travail autour du document qui englobe le travail autour des médias et toutes les techniques informatiques on pourrait globaliser en parlant de numérique. C'est un champ très vaste et nécessairement transversal et donc obligatoirement pas adossé à une discipline. / A quoi sert la CI ? / A apprendre à s'informer et à informer j'aime bien utiliser informer et s'informer parce que ça globalise tout ce qu'on a besoin de voir ; elle est indispensable à tout citoyen et trop peu abordée à l'école et même dans la vie de tous les jours (ES6DOC).*

L'enseignant documentaliste dépeint une CI sociétale afférente à des pratiques d'information quotidiennes et regrette la difficulté pour faire rentrer cette culture dans la sphère scolaire. On y voit des obstacles liés au métier d'enseignant documentaliste ainsi qu'au manque de place notable pour des enseignements en documentation. Cependant, elle n'oublie pas non plus de relier la CI à des formes de littératies.

*Pour moi je considère que c'est transmettre tout ce qu'il est lié aux médias et à l'information leur apprendre à trouver des informations et les traiter et surtout en collège cette année on essaye vraiment de leur faire comprendre la différence entre les informations sur la validité des sources, on a fait un gros projet sur la semaine de la presse et on a mis l'accent sur ça. La culture de l'information pour l'instant je la vois comme ça. Ça veut dire pouvoir lire les informations transmettre des infos pouvoir échanger et être un citoyen participer à la cité à tout ce qui est d'ordre [...] / A quoi sert la CI ? / à former des citoyens avertis pour qu'ils sachent se débrouiller comme il font plus tard et qu'ils puissent recevoir l'information tout en ayant un esprit critique et ouvert et qu'ils sachent également eux même fabriquer de*

*l'information que ce ne soit pas des élèves qui tu vois... qu'ils sachent la consulter mais qui après n'arrivent pas eux à produire. (ES8DOC)*

L'enseignante documentaliste de l'ES8 décrit une CI reliée à l'EMI, essentiellement documentaire et rattachée à des apprentissages documentaires :

- la recherche d'information avec le traitement informationnel
- la fiabilité de l'information (sources, auteur)
- les médias
- la diffusion d'information.

Elle ne mentionne pas les enjeux dépassant les frontières scolaires qui dépendent des pratiques communicationnelles et sociales juvéniles.

Nous constatons que le positionnement des sujets, en tant que professeur documentaliste, bouleverse le contenu de la pédagogie développée et la représentation qu'elles ont de la CI. Cependant des convergences subsistent sur les contenus informationnels à transmettre.

### ***7.3.2.5 Une position consensuelle face aux objectifs institutionnels de l'EMI***

#### Analyse de la citation

Avec la question 14, nous avons demandé aux enseignants documentalistes de se positionner face à un discours institutionnel sur le sujet de l'EMI : *Q14 Le Ministère de l'Éducation Nationale définit les objectifs de l'EMI : "L'objectif d'une éducation aux médias et à l'information est de permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain." Qu'en pensez-vous ?*

Cette citation n'a pas été choisie délibérément : nous en avons détaillé les tenants et les aboutissements dans la partie précédente : La rubrique EMI sur le site Éduscol. Toujours d'actualité avec un site, mis à jour en date du 06 décembre 2018, elle pose les enjeux de l'EMI et affiche les attentes institutionnelles. À l'analyse de la citation, l'EMI se transmet dans un contexte établi, la société de l'information et de la communication, avec des pratiques d'information de cybercitoyens. Le cyberspace peut s'entendre à travers une dimension numérique, ce qui ferait du cybercitoyen un citoyen d'internet et du numérique. La citoyenneté renvoie au fait d'être citoyen, c'est-à-dire aux droits et aux devoirs que nous donne notre position d'individu dans une société.

L'adjectif *actif*, contraire de passif, sous-entend que les actes informationnels et communicationnels engagent des prises de position dépassant la sphère privée. L'adjectif *éclairés* fait allusion à la connaissance et laisse supposer que l'EMI doit leur apporter le savoir nécessaire. L'EMI métamorphose aussi l'avenir de ces futurs citoyens *responsables de demain*. La profession d'enseignant documentaliste n'est pas mentionnée mais il semble que tous les sujets enseignants la connaissent déjà.

#### Analyse des *verbatim* à propos de la citation

Nous avons remarqué des réactions significatives chez les enseignantes documentalistes interrogées. La majorité affichent un accord sans faille ce qui relève d'une logique hiérarchique, une forme d'affiliation institutionnelle puisque cette citation émane de leur autorité de tutelle et régit leurs missions :

*Moi je suis complètement d'accord, ça résume tout à fait ce que j'essayais de te dire avant (ES1DOC1). /*

*Oui tout à fait (ES1DOC2).*

Deux enseignantes documentalistes émettent certaines réserves logistiques et regrettent des difficultés pour une réelle mise en œuvre :

*Grosso modo on est d'accord sur la finalité parce qu'on a très peu de moyens pour la mise en œuvre (ES2DOC). /*

*L'objectif est bon, parvenir à l'atteindre pleinement c'est plus compliqué tout simplement à cause de la question des heures (ES3DOC).*

L'enseignant documentaliste de l'ES5DOC est en accord avec la citation et la prend telle quelle, comme une recommandation institutionnelle. Celle de l'ES8 se l'est réappropriée par le passé lors de ses missions de référente EMI :

*Alors je suis d'accord surtout que je m'en suis servi en introduction sur l'EMI tu sais on a fait... je suis référent EMI (ES8DOC).*

Elle gère le développement de l'EMI au sein de l'établissement scolaire. L'enseignante documentaliste de l'ES6 souligne que ces pratiques professionnelles se retrouvent dans les objectifs de l'EMI et retient la vision à long terme de l'activité :

*Je la connais bien je pense que c'est l'objectif premier de l'activité, puis moi ce que j'aime bien c'est de demain c'est pas que maintenant (ES6DOC).*

Avec l'association de trois mots qui lui semblent porteur de sens, une autre enseignante documentaliste fait allusion à des thèmes récurrents, qui reviennent dans les recommandations comme un fil conducteur présent dans les missions inhérentes à la profession :

*Oui, on a toujours le côté citoyen responsabilités éclairés y'a des thèmes qui sont quand même porteurs (ES7DOCI).*

La deuxième enseignante documentaliste, ayant participé au projet de l'ES7 évoque la présence exponentielle informationnelle qui engendre une nécessité de prise de recul et de réflexion en rapport avec des pratiques pédagogiques à visée réflexive :

*Oui il faut je veux dire on est entouré par des informations donc les élèves doivent développer un certain esprit critique (ES7DOC2).*

Tous ces discours réaffirment une EMI comme des contenus et des pratiques d'enseignement inhérents au métier de professeur documentaliste. Nous pouvons nous avancer à parler de communauté professionnelle autour d'un métier à forte identité professionnelle. De plus, la majorité des professeures interrogées se refusent à remettre en cause les objectifs et acceptent les recommandations données pour une *éducation* à qui les concernent directement.

En revanche, une seule enseignante documentaliste critique et rejette la forme institutionnelle de ces préconisations, dénonçant tout d'abord la focalisation sur la citoyenneté puis élargissant vers le contexte sociétal. Elle retient le rôle de l'EMI et adhère à l'action qui doit associer l'information pour s'insérer dans la société de l'information :

*Il y a un truc qui me gêne c'est l'État donc forcément il parle de citoyen mais il parle que de citoyen cybercitoyen ils ne font pas vraiment attention à ce qui est en dehors de la citoyenneté [...] même si on peut essayer de voir la notion de citoyen au sens large personne qui participe à une société. Pour la partie intéressante : actifs, éclairés et responsables de demain ça montre effectivement que l'EMI c'est pour permettre l'action c'est pour aux élèves d'agir dans la société et pas d'être passif face aux informations qui leur arrivent et face aux choix qui sont pris pour eux (ES4DOC).*

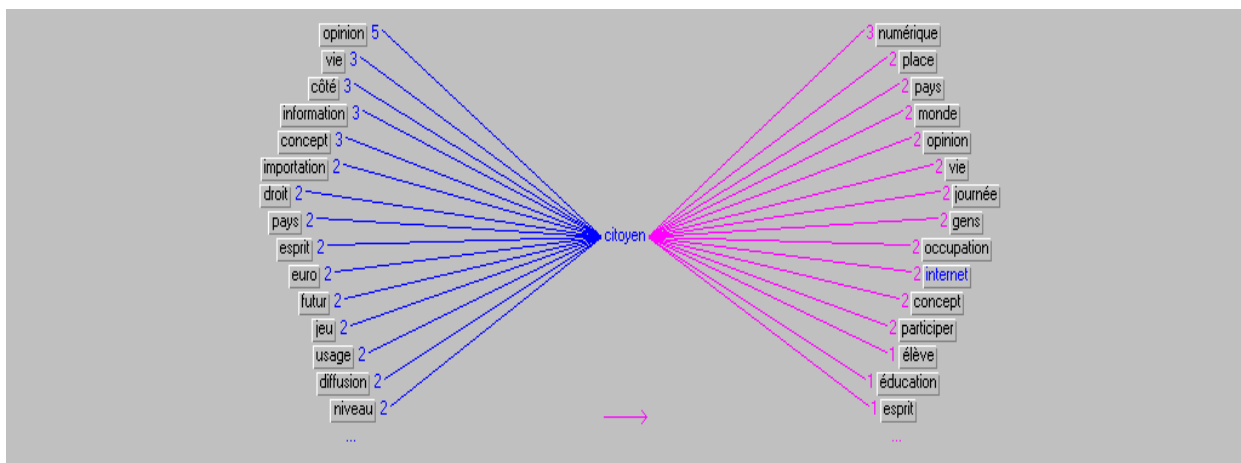
Nous avons choisi de donner à entendre un discours institutionnel pour étudier les réactions des professionnels. Ces dernières, rarement en désaccord avec ce texte officiel, acceptent pleinement les objectifs de l'EMI ce qui découle logiquement d'un positionnement d'un agent de l'État qui respecte et accepte pleinement ses missions. Cependant, plusieurs posent comme seule réserve, les difficultés de mise en œuvre.



**7.3.2.6 Un enjeu sociétal déclaré : développer un esprit critique pour former des citoyens du numérique**

*7.3.2.6.1 La citoyenneté au centre des enjeux de l'EMI*

C'est un des objectifs de l'EMI. Sur le site Éduscol, il est expliqué que l'EMI participe directement à la formation du futur citoyen qu'est l'élève. Il n'est donc pas étonnant de retrouver cette notion de manière quasi unanime dans les discours des enseignants documentalistes. Même si le terme de citoyen ne se répète pas exclusivement dans cette question, la question 7 *Q7 Pourquoi former des citoyens numériques ?* oriente peut-être les réponses, présuppose un lien entre citoyenneté et culture de l'information déjà affiché dans le milieu professionnel qui nous préoccupe et nous laisse observer comment s'articulent citoyenneté et numérique sur Internet et sur les RSN notamment. Dans le corpus de réponses des enseignants, on retrouve 46 occurrences du substantif *citoyen*, répartis sur six questions, ce qui montre que ce vocable fait écho aux pratiques professionnelles.



*Figure 75 Graphe étoilé Citoyen*

Le graphe étoilé dessine les relations avec le mot *citoyen*. Cette dernière se place au centre de la vie des individus puisque le contexte spatio-temporel (*vie, futur, place, pays, monde*) génère des références dans le schéma ci-dessus. Être citoyen c'est savoir donner son *opinion* nous révèle-t-il. De plus, la citoyenneté est aussi qualifiée de numérique ce qui dénote des spécificités dues au support. L'expression *esprit critique* ressort à douze reprises lors des entretiens avec les enseignants documentalistes. L'éducation à la citoyenneté passe par une EMI. Elle participe à la vie sociale et permet une compréhension du monde. L'esprit critique aide à affirmer ses jugements et ses appréciations dans un rapport au monde véhiculé par l'information.

Après avoir travaillé sur le vocable *citoyen*, nous avons porté un regard analytique et critique sur les extraits abordant la notion de citoyenneté et d'esprit critique pour saisir les enjeux pédagogiques implicitement posés par les enseignants documentalistes.

#### 7.3.2.6.2 *Esprit critique, citoyenneté et culture de l'information*

Chaque enseignant documentaliste a cité l'expression *esprit critique* dans la définition proposée de la CI et certains associent citoyen et esprit critique.

Pour les enseignants documentalistes de l'ES1DOC1, la CI c'est *amener [les élèves] à avoir un esprit critique à être à même de porter des jugements d'être comment dire d'avoir un esprit citoyen tout ça tout ce que les élèves enfin ce que je souhaite que tous les élèves acquièrent un jour ... La CI sert à aider les élèves de vrais citoyens c'est la chose la plus important, à développer leur esprit critique.*

Certains replacent la CI dans un contexte pédagogique en fonction des missions des enseignants documentalistes et rapprochent esprit critique avec la source et la fiabilité informationnelle :

*Ça leur permettrait de savoir mener efficacement une recherche ça leur permettrait de développer leur esprit critique notamment avec cette notion de source je pense que s'ils n'ont pas cette notion ça va être très dur pour eux après d'être un citoyen éclairé au sens de ça peut être parfois subjectif tout n'est pas toujours vrai sur internet ils ont du mal à l'assimiler (ES3DOC).*

*Moi j'emploie quand même citoyens parce qu'il faut que dans notre société avec tous ces outils ces réseaux il faut quand même qu'eux-mêmes se positionnent et gardent un esprit critique et ne se laissent pas influencer parce qu'il y a aussi la manipulation de l'information y'a aussi la déformation la désinformation on peut aller loin dans notre rôle de pédagogue de formateur (ES7DOC).*

*Donc les élèves doivent développer un certain esprit critique par rapport à tout ce qui est balancé sur les RSN ou même à la télé à la radio (ES7DOC2).*

Les enseignants documentalistes convoquent aussi la position d'auteur et attendent des élèves *qu'ils sachent également eux même fabriquer de l'information (ES8DOC)*. Nous relevons ici un des changements du au web 2.0, donnant ainsi aux élèves la possibilité de publier une information originale et de comprendre les processus engagés.

Nous voyons à travers ces exemples de *verbatim* que la CI s'ancre dans des notions documentaires traditionnelles rattachées. Appréhender la transmission de l'esprit critique, c'est amener l'élève à s'interroger sur le statut de l'information en rapport avec des pratiques d'information et développer une culture de l'information opératoire en termes de pratiques

d'information. De nouveau, ces discours viennent en résonance avec les recommandations officielles relatives à la mise en œuvre de l'EMI : Le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 sur l'Éducation aux médias et à l'information et La circulaire de rentrée 2016<sup>157</sup> citent à plusieurs reprises l'esprit critique associé à la compréhension des médias : *les élèves sont formés à une lecture critique et distanciée des contenus et des formes médiatiques* (Ministère de l'Éducation Nationale 2015) *et l'éducation aux médias et à l'information (EMI) contribue à la construction du parcours citoyen, dès l'école primaire* (Ministère de l'Éducation Nationale 2016b).

Cela ne fait aucun doute : la culture de l'information *sert à aider les élèves à devenir de vrais citoyens c'est la chose la plus importante (ES1DOC1)*. Qu'il s'agisse d'un contexte de scolarité traditionnel ou d'un support virtuel tel que les RSN, les objectifs de formation des citoyens semblent similaires. La citoyenneté s'apprend et s'applique sur Internet et sur les RSN :

*C'est aussi un terme tout à fait juste pour l'école on forme des futurs citoyens donc la citoyenneté il faut qu'elle s'applique aux différents espaces de vie ; on est citoyens partout (ES2DOC).*

Un autre fait allusion à la citoyenneté au sein d'une communauté à l'image du citoyen antique pour parvenir à être *des citoyens dans la société occuper sa place s'informer de manière éclairée (ES5DOC)*.

L'enseignante documentaliste de l'ES7 associe prendre position, savoir prendre du recul et donner son avis sur l'environnement informationnel et médiatique avec le fait d'être citoyen. Avoir le choix conditionnerait la citoyenneté :

*Être citoyen pour ne pas tomber dans des clichés avoir le maximum d'outils pour analyser ce qui nous entoure. Là on aurait vraiment des citoyens éclairés qui aurait vraiment toute la mesure de leur choix (ES7DOC2).*

L'enseignante de l'ES8 emploie le terme *avertis* : la CI permet d'accéder à une forme d'autonomie :

*à former des citoyens avertis pour qu'ils sachent se débrouiller (ES8DOC)*

Les droits et devoirs du citoyen induisent une participation et une responsabilité à la vie de la société et l'affirmation de ses positions dans le respect d'autrui. Il y a une dimension politique indéniable à la citoyenneté numérique :

---

<sup>157</sup> Pour rappel, Le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 sur l'Éducation aux médias et à l'information et La circulaire de rentrée 2016 ont constitué pour nous des documents de cadrage. Nous renvoyons pour plus de détail aux parties 6.1.1.3 et 6.1.1.4.

*Pour moi c'est être éclairé sur ce qu'on est en train de faire sur ce qu'on à faire c'est assumer la responsabilité et comprendre qu'on peut être responsable aussi bien dans les faits que dans les opinions et être citoyens c'est participer aussi s'engager activement et dernier point c'est aussi utiliser tout ce qu'on apprend et tout ce qu'on a pas encore appris pour être capable de se former tout au long de sa vie : c'est comme ça qu'on en fait des citoyens éclairés (ES6DOC).*

L'apprentissage se déroule alors sur le long terme. L'enseignante documentaliste va plus loin et parle d'une espèce de démocratie participative mais insérée dans le numérique (ES5DOC) comme si la citoyenneté numérique renvoyait inévitablement au fait d'être acteur dans la vie sociale, politique et économique, les médias participant à cette démocratie. *En plus, le débat démocratique se fait de plus en plus sur le net* précise l'enseignante documentaliste de l'ES4. Un autre *verbatim* indique l'importance de savoir prendre position face à l'information et d'avoir conscience des enjeux informationnels :

*Moi j'emploie quand même citoyen parce qu'il faut que dans notre société avec tous ces outils ces réseaux il faut quand même qu'eux-mêmes se positionnent et gardent un esprit critique et ne se laissent pas influencer [...] et puis d'être responsables face à l'information de ne pas en faire ce qu'on veut, voilà la diffusion de certaines informations la responsabilité de la diffusion de certaines informations en faire un citoyen responsable aussi je pense (ES7DOC1).*

L'enseignant documentaliste de l'ES4 estime pouvoir accompagner les pratiques informelles vers un statut de citoyen nécessaire pour s'épanouir en tant qu'adulte *parce que ça va avoir un impact sur leur vie future, leur vie de citoyen, leur vie de futur professionnel donc du coup ça a un impact sur leur futur qu'ils ne mesurent absolument pas et au-delà de ça c'est une question de maîtrise de l'information (ES4DOC).*

À la lumière des *verbatim*, l'esprit critique mobilise aussi le sens de l'argumentation et le positionnement de soi : savoir argumenter son point de vue participe à l'acquisition d'une citoyenneté informationnelle.

*C'est aussi éveiller l'esprit critique c'est constituer des travaux qui soient argumentés savoir argumenter à structurer leur pensée ça c'est important à devenir plus autonome à se forger leurs propres pensées personnelles (ES5DOC).*

L'esprit critique fait appel à la raison, au sens de pratiques raisonnées : l'une des enseignantes documentalistes pense qu'il est, dans ses missions de transmettre des pratiques d'information raisonnées sur les RSN : *mais de façon raisonnée du coup ça permet de développer l'esprit*

*critique (ESIDOC1)*. Nous nous interrogeons sur la signification du participe passé *raisonné*<sup>158</sup>, qui a un cadre logique rationnel en rapport avec des pratiques d'information. Nous le mettons en parallèle avec le raisonnement.

Acquérir une CI permet d'accéder au statut de citoyen numérique pour évoluer vers des individus en devenir, pour grandir et trouver une place dans la société. Les enjeux de la CI ne concernent pas uniquement les apprentissages informationnels touchant des pratiques ludiques et communicationnelles entre pairs. La CI s'acquiert en vue d'exister simplement en tant que tel dans la société de l'information.

### 7.3.2.6.3 Un exemple précis du point de vue des élèves : prendre du recul sur son réseau

La dernière question de notre entretien avec les élèves *Q15 À la suite du projet, penses-tu modifier tes pratiques informationnelles ?* mesurait l'effet du projet pédagogique.

À travers un exemple précis, nous argumentons le fait que les intentions pédagogiques des pratiques d'information engagées correspondent aux acquisitions citoyennes juvéniles exprimées.

Premièrement, nous voulons citer les mots de Lucille (ES1EL2) qui résume le rôle premier des projets pédagogiques observés : cela lui a permis de *voir les choses différemment des RSN*. Finalement, le rôle premier des pratiques d'information prescrites est de modifier les représentations des élèves sur un objet quotidien. Ce point rejoint ce que nous avons dégagé précédemment sur les attentes déclarées en termes d'EMI du côté des enseignants.

La modification des usages se situe au niveau des relations amicales et de la constitution du réseau : Paula (ES8EL4) reconnaît que le Défi Babélio a eu des conséquences bénéfiques sur ces pratiques des RSN :

*J'ai appris à faire plus attention avant j'avais un compte privé et j'avais plein d'abonnés et bé du coup je les ai tous enlevés sauf mes amis et les personnes que je connaissais.*

Macéo (ES1EL9) aussi a réalisé du tri dans son réseau et a conservé uniquement son cercle d'amis proches :

*Qu'est-ce que tu as modifié ? / j'ai modifié déjà modifié mes amis / c'est à dire tu en as enlevé ? / oui j'en ai enlevé car y'en avait que je connaissais pas c'était qui.*

Maeva (ES2EL2) affirme vouloir changer sa manière de gérer ses contacts :

*Je vais accepter moins de personnes que je ne connaissais pas.*

---

<sup>158</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/raisonne%C3%A9>

Iris (ES8EL1) insiste également sur cet aspect comme si avoir des amis présupposait une forme de reconnaissance et d'existence :

*On a appris à ne pas accepter les gens.*

Rosalie (ES8EL9) insiste sur ces pratiques avant et après le projet sur les RSN :

*Maintenant je fais vraiment attention / à quoi ? / Aux personnes que j'accepte.*

Lucille (ES1EL2) se méfie à présent *des gens qui sont derrière un autre écran, parce qu'on sait jamais qui ça peut être, je ferai attention à ça et je pense que c'est ça le plus important.*

À travers une EMI visant une CI et une volonté de sensibilisation aux RSN, se dessine une finalité autrement plus complexe : les formateurs interrogés veulent former des citoyens du numérique avec un esprit critique aiguisé.

### **7.3.3 Synthèse : des ancrages communs pour une culture de l'information**

#### ***7.3.3.1 Des formes d'affiliations enseignantes fortes***

Les tendances communes, que nous venons de dégager, révèlent une affiliation professionnelle commune importante, ces affiliations enseignantes qu'Anne Lehmans et Anne Cordier (Lehmans et Cordier 2017) rattachent à la notion de posture enseignante, *modes d'ajustement de gestes professionnels à la situation*<sup>159</sup>.

Nous distinguons dans notre cas et en adéquation avec les conclusions de la recherche citées précédemment, deux formes d'affiliations différentes :

- une affiliation par rapport aux pairs.

La communauté professionnelle des enseignants documentalistes possède en effet, une identité forte due sûrement aux spécificités de statut : tous les sujets rencontrés explicitent un besoin de reconnaissance inhérent au problème de reconnaissance de la documentation et aux contenus d'enseignement non-stabilisés. Ces problématiques relancent le débat paradoxal entre évidence de formation sur un sujet d'actualité, les RSN et organisation des propositions de formation en termes d'heures et d'emploi de temps.

- une affiliation pédagogique sur la thématique des RSN.

Les projets observés ont des objectifs similaires et s'organisent autour des mêmes enjeux. Les notions évoquées par les enseignants documentalistes se recourent. Les contenus d'enseignements au sein de chaque catégorie de projets pédagogiques mettant en œuvre des pratiques d'information, de communication ou à visée réflexive convergent vers des mises en

---

<sup>159</sup> Ibid., p.140.

œuvre semblables, tout cela créant implicitement des savoirs de référence formels, à transmettre au sein de la communauté.

Les préoccupations pédagogiques autour de l'objet RSN dépassent largement la communauté pédagogique des enseignants documentalistes et se développent chez les enseignants. Notre recherche fait écho à celles développées par Camille Capelle et Soufiane Rouissi démontrant que les jeunes enseignants investissent les RSN dans leur vie privée et dans leur vie professionnelle considérant que ces espaces numériques doivent faire l'objet d'une éducation et reportant malgré tout, leurs peurs dans leur enseignement (Capelle et Rouissi 2018).

### ***7.3.3.2 Des convergences entre apprentissages juvéniles réels et objectifs pédagogiques définis...***

Par cet exemple, et ceux développés auparavant sur les effets des séances de sensibilisation sur la modification des pratiques informelles<sup>160</sup>, la confluence est probante entre une volonté enseignante d'acquisition d'un esprit critique dans la sphère prescrite et les déclarations de pratiques d'information informelles personnelles modifiées. Nous pouvons mettre en parallèle ces points communs avec les risques évoqués par les élèves sur les limites informationnelles (fiabilité et validité), l'exposition de soi, les mécanismes complexes de RSN ainsi que les enjeux de la publication<sup>161</sup>. En revanche, nous n'avons pas été en mesure de vérifier les compétences argumentatives et le positionnement citoyen. Il est difficile de constater ce type d'apprentissage et les seuls *verbatim* relevés dans ce sens se rapportent à des préoccupations en rapport avec un usage correct des RSN. Pour finaliser cette partie relative à la comparaison des deux CI, l'une déclarée par les élèves, l'autre attendue par les enseignants documentalistes, nous proposons le tableau-ci-dessous. La CI projetée apparaît comme une réponse aux contenus de l'EMI, idée que nous argumenterons après. Avec cette mise en parallèle<sup>162</sup>, nous observons des correspondances de réponses entre la connaissance de l'environnement informationnel et de l'objet RSN, la perception des risques et une prise de recul face aux pratiques d'information. Nous vérifions que les pratiques pédagogiques mises en œuvre permettent de répondre aux objectifs initiaux : la transmission d'une CI que nous qualifions d'hybride. Toutefois, seule la contextualisation d'une CI centrée sur les RSN s'avère en contradiction entre la CI déclarée et

---

<sup>160</sup> Nous renvoyons à la partie Des séances de sensibilisation qui modifient les pratiques informelles des élèves.

<sup>161</sup> Nous renvoyons à la partie Des enjeux informationnels intrinsèques aux RSN : représentations d'élèves et d'enseignants.

<sup>162</sup> Dans le tableau, en rouge, figurent les divergences d'intention entre les deux CI et en noir, les convergences.

celle projetée ce qui confirme l'une des raisons déjà pointée : les contextes d'usage créent des frontières pour les apprentissages.

### 7.3.3.3 ...au service de quelle culture de l'information ?

Nous prenons position pour une CI composite au sens de Joëlle Le Marec (Marec 2002). Nous ne retenons pas les cultures de l'information au pluriel (Liquète (Dir) 2014) car cela crée des différenciations trop fortes entre les multiples formes de culture. La CI est l'expression de l'appropriation des savoirs liés à l'information et appartient à la sphère sociale au sens large, c'est-à-dire école inclus. Nous pensons que la recherche scientifique permet de modéliser des notions protéiformes et ancrées dans les pratiques sociales. Dans les perspectives de recherche, nous proposons d'aller plus loin dans les différentes composantes de la CI telle que nous la concevons.

Culture de l'information déclarée par les apprenants	Culture de l'information projetée par les enseignants sur les apprenants
Les RSN un objet personnel et intime	Culture de l'information institutionnelle et scolaire transmise par l'EMI
Cohérence avec la réalité informationnelle et médiatique	Champ vaste et indispensable à la culture générale des élèves mais intégration dans quelle mesure ? Frontière avec la sphère scolaire
Définition des RSN approximative	Fonctionnement des RSN
Méconnaissance de l'expression société de l'information Connaissance superficielle de l'environnement informationnel Médiatisation et surmédiatisation	Enjeux socio-économiques de la société Mécanismes médiatiques
Risques : le RSN un espace dangereux	Une entrée pédagogique par les risques
Fiabilité informationnelle Exposition de soi Problématique de la photographie	Des notions abordées : Fiabilité informationnelle Identité numérique
Utilisation correcte des RSN	Esprit critique et citoyenneté informationnelle

*Figure 76 Synthèse entre la CI déclarée par les apprenants et la CI projetée par les enseignants documentalistes*





## **8 Perspectives de recherche : quelles formes pour la culture de l'information ?**

L'objet de cette partie est de recentrer notre analyse sur une modélisation d'une culture de l'information. En effet, comment se traduit le concept de CI ?

Bien évidemment, lorsque nous traitons de la CI, nous nous rattachons à des pratiques d'information sur les RSN. À partir de la délimitation conceptuelle proposée dans le premier chapitre, nous en avons conclu que le terme généralisant qu'est l'expression *Culture de l'information* s'articule autour de savoirs et de savoir-faire. Cette conception s'intègre dans une vision éducative des rapports juvéniles à l'information.

En quoi, au vu de nos résultats, la culture de l'information est-elle une culture contextuelle et dichotomique émergente dans la sphère scolaire ? En outre, dans quelle mesure la culture de l'information évolue-t-elle vers le concept de culture de la citoyenneté informationnelle ?

## 8.1 Une culture de l'information contextuelle ?

H2D1	Transmettre une CI se traduit par un enseignement qui questionne les pratiques d'information juvéniles.
------	---

H1D2	Connaître les pratiques informelles juvéniles permettrait d'accompagner leurs pratiques sur les RSN.
H2D2	Considérer la complémentarité entre pratiques prescrites et informelles permettrait de modifier les représentations et les pratiques informationnelles juvéniles.
H3D2	Nous nous demandons si une articulation est possible entre savoirs scolaires et pratiques personnelles.

En réponse à nos quatre hypothèses qui interrogeaient le rapport formalité/informalité (Domaine 2) et le statut de la culture de l'information, nous avons analysé comment les deux espaces et les pratiques rattachées, prescrites ou personnelles, pouvaient s'articuler. Nous avons vu que l'espace scolaire s'appropriait parfois les pratiques d'information juvéniles qui ne se restreignent pas à la sphère intime.

Nous pouvons parler d'une culture de l'information contextuelle spécifique aux RSN et afférente aux contextes d'usage. De chacune des sphères d'usage des RSN, la sphère privée et la sphère scolaire, découlent des cultures de l'information distinctes bien que complémentaires. Nous pensons la CI multiscalaire en fonction de ses sphères d'usage.

### 8.1.1 Deux contextes d'usage pour deux formes de cultures de l'information adjacentes

Il apparaît alors que pratiques d'information pédagogiques et juvéniles ne peuvent pas se superposer et semblent se construire en parallèle, se nourrissant réciproquement. Les pratiques prescrites, dans le cadre d'une pédagogie documentaire s'intègrent à des apprentissages informationnels précis et émanent d'une demande académique. Malgré des convergences d'intention informationnelles, communicationnelles et éthiques évidentes, les discordances d'intention entravent les mécanismes cognitifs indispensables à l'acquisition d'une culture de l'information prescrite. Nous comprenons la culture de l'information prescrite comme un ensemble de connaissances et de compétences validées par l'institution. Elle entre en résonance avec la culture de l'information informelle, développée personnellement hors cadre scolaire.

Les pratiques prescrites qui s'inspirent des pratiques personnelles prétendent saisir la culture numérique juvénile et les réinvestir. Toutefois, les pratiques pédagogiques d'information

observées sur les pratiques juvéniles se heurtent parfois aux représentations figées des élèves. En dépit d'une porosité entre les deux sphères et afin de construire des pratiques d'information pédagogiques efficaces, comprendre les pratiques d'information juvéniles facilite la modification des représentations des RSN. Les stéréotypes liés aux RSN, notamment ceux liés aux risques et à l'identité semblent être questionnés lors des approches pédagogiques à visée réflexives proposées par les enseignants documentalistes. Les imaginaires relationnels restent souvent figés car ils ne sont pas véritablement remis en cause dans le cadre de l'école et appartiennent à une sphère intime. Les résultats mettent en évidence qu'adapter les pratiques juvéniles crée des tensions entre les deux sphères. Florian Dauphin parle d'antagonismes pour caractériser le rapport entre les pratiques d'information scolaires et extrascolaires (Dauphin 2012). Nous ne choisissons pas ce terme tranché. Toutefois des disparités se dégagent. Alexandre Serres décrit *des affiliations intellectuelles scolaires* en contradiction avec *des pratiques numériques spontanées* (A. Serres 2017, 185). La culture de l'information globale à laquelle aspire Anne Cordier et que nous avons pointé dans la délimitation théorique de l'informalité et de la formalité semble être uniquement un concept scientifique utopiste à articuler avec des pratiques d'information en situation.

*Via* le cas des pratiques d'information communicationnelles, nous concluons que chaque sphère voit se déployer des pratiques d'information contextuelles pour une culture de l'information en situation. Notre étude des pratiques d'information nous a permis de considérer ces expressions adjacentes de la culture de l'information en vue de confronter des types de pratiques en situation (Liquète 2018). Ces deux cultures de l'information s'imbriquent, s'adaptent naturellement et sont convoquées tantôt indépendamment, tantôt conjointement en fonction des cadres de référence à mobiliser. Les deux RSN privilégiés par les enseignants documentalistes se révèlent probants de ces deux cultures de l'information distinctes : l'intérêt pour Babélio et Twitter, deux RSN non investis par les jeunes, atteste de cette préoccupation de maintenir deux sphères théoriques pour des pratiques d'information sur les RSN à la fois pour les élèves et pour les enseignants.

Les entrées pédagogiques à visée réflexive et critique ne pénètrent pas directement la sphère privée et abordent par la théorie le paradigme éthique soulevé par les RSN. L'adéquation entre les attentes des élèves et la complémentarité avec leurs pratiques d'information prévaut sur des pratiques d'information conjointes et communes.

### 8.1.2 Les RSN, entre norme scolaire et norme sociale : questionner la prise en compte des pratiques d'information juvéniles pour transmettre une culture de l'information

Développer une culture de l'information nécessite une bonne connaissance des pratiques juvéniles ce que Annette Béguin-Verbrugge prône par la prise en compte des pratiques informelles pour mieux *réguler l'action pédagogique sur le long terme* (Béguin-Verbrugge 2006, 321) et faire coïncider les intentions des deux types de pratiques d'information. *[Les pratiques informelles] peuvent en effet fonctionner à la fois comme ressources, lorsque des transferts sont possibles, et comme obstacles épistémologiques et/ou didactiques pour les enseignements*<sup>163</sup>.

La communauté scientifique déplore une non-reconnaissance des pratiques d'information adolescentes ce qui induit un vide entre les deux sphères. *Les pratiques culturelles des jeunes générations ne sont pas scolairement valorisées.*<sup>164</sup> Dans le champ de la recherche d'information, Karine Aillerie (Aillerie 2011b) et Anne Cordier (Cordier 2015) ont démontré leur légitimité dans les enseignements. De même, nous avons mis en évidence que les pratiques d'information sur les RSN en raison d'une complémentarité hybride (Aillerie 2016) dépassaient les frontières théoriques du scolaire et de l'extrascolaire. Penser un cadre d'apprentissage sur les RSN c'est aller au-delà du contexte d'usage social premier de l'objet pour objectiver les pratiques pédagogiques d'information. En effet, les RSN forment un cadre technique d'usage spécifique et en établissent un nouveau pour les situations d'apprentissage. Par ailleurs, les freins et les craintes liés aux mises en œuvre éducatives peuvent trouver des éclaircissements dans les représentations des enseignants face à un objet, le RSN restreints de prime abord au contexte extra-scolaire.

La norme scolaire annihile la norme sociale, mais le changement de statut de la culture numérique et du savoir oblige l'école à considérer les pratiques culturelles sociales normatives juvéniles. La culture fait place à la culture de masse dans la culture de l'information informelle tout comme la société qui dépasse la société de masse et provoque une crise pour Hannah Arendt (Arendt 1989). Les zones de résistance des pratiques d'information incitent à déplacer le rapport de moralité de l'école vers des connaissances sociales transférables et transposables et procurent une ré-accréditation de l'objet RSN pour assurer la transmission d'une double CI

---

<sup>163</sup> Ibid, p.328.

<sup>164</sup> Dauphin, Op. Cit., p. 11.

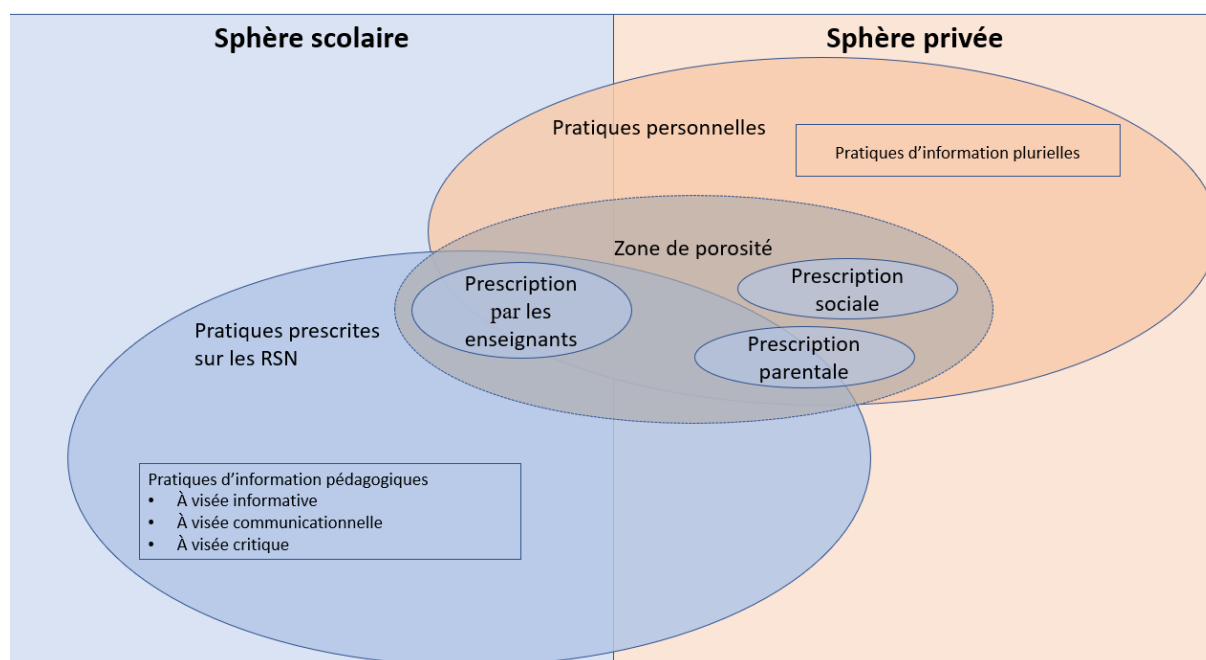
dans l'espace scolaire, espace d'expression et de réflexion. Le dépassement des préjugés sur les RSN de la part des deux sujets, élèves et enseignants, engendre un rapprochement des représentations, qui ne constituent plus un frein pour les situations d'apprentissage de la part des deux parties. S'élabore une culture composite ou double culture de l'information en réponse à l'hybridation des pratiques. Saisir les pratiques revient à former une imbrication complexe pour recomposer une culture de l'information contextuelle. Selon Henry Jenkins, Mizuko Ito et danah boyd, la culture participative qui s'appuie sur les pratiques de la jeunesse (Jenkins, Ito, et boyd 2017) prône une liberté culturelle populaire non figée et introduit des alternances entre les deux sphères à savoir des apprentissages possibles en contexte informelle et à l'inverse de l'informel dans les apprentissages que nous pouvons transférer dans notre contexte d'étude les RSN. La CI contextuelle fait malgré elle, le lien entre apprentissage et pratiques collectives, mettant l'éducation au service des besoins personnels juvéniles composites et plaçant les RSN comme des possibles vecteurs d'apprentissage pour les jeunes en difficulté (Pinte 2010) ou comme un outil d'inclusion dans la société (Notley 2009).

### **8.1.3 Discussion de la dichotomie formalité/informalité**

Nous avons précisé lors de la modélisation des pratiques d'information notre volonté de conserver cette dichotomie entre formalité et informalité pour définir le cadre conceptuel des pratiques observées. Nous l'avons maintenue parce qu'il ressort que ces deux sphères rassemblent des pratiques d'information complémentaires transférables et perméables. Parce que les frontières entre ces pratiques d'information sont poreuses, ce que nous avons effectivement éprouvé, nous conservons cette distinction sémantique pour mieux comprendre les fonctions cognitives engagées dans les deux sphères entre apprentissage dans le cadre formel et acquisition dans le cadre informel et appropriation (Chapron et Delamotte 2010a).

En outre, nous nuancions l'équivalence entre prescription et formalité : la formalité renvoie à un cadre officiel tandis que la prescription évoque une demande émanant d'une personne qui fait autorité. Nous pensons en effet que les pratiques informelles peuvent être aussi bien prescrites par l'autorité parentale que par les pairs de manière implicite ou inconsciente jusqu'à aller vers une forme de prescription personnelle pour un besoin d'information. Le poids de ces prescriptions, hors sphère scolaire notamment par la famille et par les pairs au sens de la notion d'héritage (Cordier 2017), modifie les repères précédemment définis. Nous ne pouvons pas aller plus loin dans nos conjectures car notre travail de recherche n'a pas étudié les origines et les zones d'influence de ces prescriptions.

En définitive, nous fixons les sphères de l’informalité et de la formalité et proposons le schéma suivant pour représenter les différentes zones d’influences des deux sphères et les domaines de prescription et par extension l’existence d’une double culture de l’information contextuelle.



*Figure 77 Modélisation de la dichotomie théorique entre pratiques d'information dans les sphères scolaire et privée*

La culture de l’information, telle que nous la concevons, met en rapport, au sein des sphères scolaire et privée, les pratiques d’information dans leur dimension sociale et éducative. Ce schéma illustre la place de la prescription pédagogique, parentale ou sociale sur les pratiques d’information dans l’acquisition de la CI. Nous avons vu à la suite de nos travaux de recherche, les rapports étroits et complexes entre les deux sphères d’influence des pratiques d’information depuis un point de vue scolaire qui, nous le croyons, sont une richesse.

## 8.2 Une culture de l'information en émergence

H1D1	La CI sert à préparer les jeunes à notre société informationnelle et à les aider dans leurs pratiques d'information
H3D1	Insérer les RSN dans la CI permettrait de s'adapter au contexte informationnel actuel
H4D2	Former à une culture de l'information vers une formation de citoyenneté numérique pourrait insérer les jeunes dans la société de l'information
H5D2	Nous questionnons le positionnement des RSN dans le monde scolaire. Utiliser les RSN en tant qu'objet scolaire et d'apprentissage donnerait du sens à une pédagogie documentaire.

Pour répondre à nos hypothèses qui s'organisaient autour du contenu et de la mise en œuvre d'une culture de l'information, nous pouvons dire que l'objet RSN questionne la profession et implique des pratiques pédagogiques documentaires innovantes vers une CI concernant les RSN en émergence.

### 8.2.1 Culture de l'information et RSN : une formation en construction pour s'adapter à la société de l'information

Cette CI liée aux pratiques d'information sur les RSN se manifeste en construction. Peu de terrains d'observations correspondaient à notre recherche et ceux qui concordaient étaient en cours d'élaboration. De plus, nos observations de terrain démontrent qu'il n'existe pas d'effet géographique particulier. Au contraire il y a une forme de logique nationale, à travers les huit projets étudiés dans les établissements scolaires, dans les volontés de considérer les RSN pour la transmission d'une culture de l'information. Cependant, nous concédons que ces pratiques pédagogiques d'information sur les RSN correspondent à quelques acteurs enseignants documentalistes et non à des pratiques généralisées à la communauté professionnelle.

Nous pouvons considérer qu'il s'agit de situations expérimentales qui reflètent une culture de l'information fragmentée et évolutive. Le contexte établissement et la politique éducative rattachée influent sur la CI : l'enseignant documentaliste qui expérimente sur les RSN se révèle être un professeur engagé et un praticien réflexif ayant une volonté singulière de porter un projet sur un RSN. Intégrer le RSN en tant qu'objet pédagogique oblige à une remise en question des pratiques et des contenus à enseigner pour être en phase avec les pratiques d'information induites par notre *écosystème numérique* au sens d'Hervé Le Crosnier (Le Crosnier 2017, 13). Cet espace nous semble ainsi un territoire peu exploré par la pédagogie documentaire portée par la majorité des professeurs documentalistes. Cette CI qui prend forme, par le biais de la



mise en œuvre de pratiques d'information sur les RSN, informatives, communicationnelles et éthiques dans la sphère scolaire, n'incarne pas la quotidienneté de l'apprentissage informationnel. Au moyen de situations concrètes sur les RSN, elle apporte des fragments d'une transmission de savoirs et de savoir-faire novateurs en rapport avec une réalité actuelle numérique.

Les recommandations institutionnelles vont dans ce sens : le socle commun de connaissances, de compétences et de culture conforte la place du numérique dans l'éducation et par extension des pratiques d'information. Le cadre de référence des compétences numériques s'organise autour d'un référentiel de cinq compétences portées par une plate-forme d'évaluation Pix et préconise de maîtriser les codes relatifs aux pratiques d'information numériques :

*1.1. Mener une recherche et une veille d'information : Mener une recherche et une veille d'information pour répondre à un besoin d'information et se tenir au courant de l'actualité d'un sujet (avec un moteur de recherche, au sein d'un réseau social, par abonnement à des flux ou des lettres d'information, ou tout autre moyen).*

*2.2. Partager et publier : Partager et publier des informations et des contenus pour communiquer ses propres productions ou opinions, relayer celles des autres en contexte de communication publique (avec des plateformes de partage, des réseaux sociaux, des blogs, des espaces de forum et de commentaire, des CMS, etc.).*

*2.4. S'insérer dans le monde numérique : Maîtriser les stratégies et enjeux de la présence en ligne, et choisir ses pratiques pour se positionner en tant qu'acteur social, économique et citoyen dans le monde numérique, en lien avec ses règles, limites et potentialités, et en accord avec des valeurs et/ou pour répondre à des objectifs (avec les réseaux sociaux et les outils permettant de développer une présence publique sur le web, et en lien avec la vie citoyenne, la vie professionnelle, la vie privée, etc.).<sup>165</sup>*

Le RSN apparaît à trois reprises dans ces préconisations avec des dimensions informationnelles et communicationnelles et devient un objet pédagogique à part entière. Toujours-est-il que les mises en œuvre pédagogiques restent encore disparates car ces territoires personnels sont mouvants. Néanmoins, nous envisageons les projets pédagogiques comme des tentatives parsemées pour ouvrir à une généralisation des pratiques d'information pédagogiques sur les RSN.

---

<sup>165</sup> <https://pix.fr/competences>

## 8.2.2 Dépasser les injonctions institutionnelles et sociétales

Une autre problématique interroge la mise en œuvre de pratiques d'information sur les RSN à l'école et explique, en partie, les contradictions dans les représentations des enseignants documentalistes. Un conflit s'engage entre les interdictions légales concernant les pratiques d'information sur les RSN et la réalité pédagogique, entre le non-respect de l'âge légal d'utilisation des RSN, le fait d'outrepasser parfois les blocages techniques présents pour la connexion au RSN dans les établissements et les paradoxes des pratiques pédagogiques du BYOD. Entre l'interdiction de l'utilisation du téléphone portable à l'école et les préconisations liées aux utilisations du web 2.0 et au développement du BYOD qui *désigne l'usage, dans le cadre scolaire, d'un équipement numérique personnel dont la responsabilité ne relève ni de l'État ni de la collectivité*<sup>166</sup>, le développement des technologies de l'information fait émerger des paradoxes dans l'éducation par rapport auxquels les enseignants documentalistes doivent se positionner. En outre, nous remarquons dans cette définition extraite du site ministériel que l'institution se désengage des responsabilités alors que nous avons étudié que les recommandations ministérielles s'orientent vers une prise en compte des pratiques culturelles juvéniles.

Nous attirons l'attention sur une autre injonction juridique sociétale qui fixe l'âge légal d'utilisation de la majorité des RSN à 13 ans que ce soit pour Facebook, Instagram, Twitter ou Snapchat. Nous avons relevé pour chacun des RSN l'extrait posant l'âge minimal d'utilisation :

---

*Nous essayons de rendre Facebook accessible à tous, mais vous ne pouvez pas utiliser Facebook si : vous avez moins de 13 ans ; (Facebook 2018)*

---



---

*Qui peut utiliser Instagram. Nous souhaitons que notre Service soit aussi ouvert et inclusif que possible, mais nous voulons également qu'il soit sûr, sécurisé et conforme à la loi. Par conséquent, nous avons besoin que vous vous engagiez à respecter quelques conditions pour faire partie de*

---

<sup>166</sup>

<https://eduscol.education.fr/cid128686/guide-des-projets-pedagogiques-s-appuyant-sur-le-byod-avec.html#lien1>

*la communauté Instagram. Vous devez avoir au moins 13 ans (Instagram 2018).*

---

---

*Qui peut utiliser les Services ? [...] Dans tous les cas, pour utiliser les Services, vous devez être âgé d'au moins 13 ans (Twitter 2018).*

---

---

*Qui peut utiliser les Services ?*

*Les personnes de moins de 13 ans ne sont pas autorisées à créer de compte ou à utiliser les Services (Snapchat 2019).*

---

Cette limite d'âge a été très peu mentionnée dans les entretiens avec les enseignants et n'est, en aucune façon, prise en compte dans les mises en œuvre pédagogiques. Seul, l'enseignant documentaliste de l'ES1 (ES1DOC1) souligne ces paradoxes dans le cadre de la pédagogie sur Twitter et explique que le projet a dépassé les injonctions légales :

*Il fallait avoir un âge pour le faire en 6e. [...] Y'avait déjà des élèves qui en avaient donc chacun aussi expliquait pourquoi il l'utilisait ? Comment ? Quel rsn il utilisait ? Trois étaient sur Twitter.*

Elle poursuit sur les blocages techniques : *Facebook c'est pas bloqué, Twitter ça marche. Non on n'a pas bloqué ; c'est bloqué au sein de certains établissements il y a des filtres par établissement.*

Le rôle d'enseignant dans le respect des obligations légales nous interpelle face aux enjeux d'apprentissage informationnel réaffirmés. À la vue de nos résultats de recherche, il apparaît que l'émergence lente d'une CI liée au RSN se justifie par les conflits représentatifs de la part des enseignants documentalistes à propos des RSN, objets appartenant à la sphère privée et l'environnement injonctif, tout ceci contredisant les nécessités éducatives. Les paradoxes permissifs mis en exergue placent l'enseignant au carrefour de deux sphères, privée et publique et redéfinissent l'espace scolaire qui se métamorphose en espace d'expérimentation proposant des pratiques d'information avec un risque calculé, encadré et expliqué. Les pratiques dites formatives se situent alors dans cet autre espace qu'est l'espace scolaire entre espace public et

espace privé : cet inter-espace, au regard du CDI qui serait *un laboratoire à la croisée des mondes* (Cordier 2009) réadapte la norme scolaire à la norme sociale. Dans une dimension d’usage et non de spatialité, ces zones d’expérimentation pour des pratiques d’information sur les RSN évoluent à l’interface de la médiation et de l’accompagnement des pratiques juvéniles.

### 8.2.3 Vers une médiation documentaire ?

Les conclusions de nos recherches amènent à transférer la pédagogie documentaire vers des dispositifs de médiation documentaire au sens engagé par Vincent Liquète : *un dispositif est composé d’éléments stables et intangibles auxquels se greffent des procédures, des actions de médiations et des outils dérivés de leur fonction première. Les dispositifs sont considérés comme réseaux de médiation du savoir, où sont en tension des échanges, des transmissions et des productions. La médiation est entendue au sens de relation, d’interface dont l’identité peut varier selon les domaines de recherche, les terrains d’application et la médiation des savoirs désigne à la fois l’action de mettre en média une connaissance, un savoir, etc. mais aussi l’effet du dispositif techno-sémiotique sur les connaissances et le savoir.* (Liquète (Dir) 2010, 153/156)

Les dispositifs numériques ne conduisent pas à une désintermédiation systématique et impliquent de repenser l’accompagnement éducatif (Cerisier 2014). L’enseignant documentaliste se situe sur les RSN dans un accompagnement des pratiques d’information et la pédagogie documentaire devient un moyen de comprendre ces objets. Nous l’avons éprouvé notamment lors des mises en situation réflexives qui engendrent des échanges constructifs entre élèves et enseignants avec des jeunes qui acceptent naturellement de se confier sur leurs pratiques d’information de la sphère privée dans la sphère scolaire. La médiation documentaire vise une globalité des rapports à l’information que nous retrouvons dans les agir informationnels, *aspects intellectuels, technologiques, économiques, sociaux et politiques sous-tendant les compétences informationnelles des acteurs de la société d’information* (Rigot 2006, 206). Médier des agir informationnels, bien plus que des pratiques d’information, crée de la continuité globalisante entre les pratiques d’information personnelles et prescrites sur les RSN. Nous concevons cette médiation documentaire comme une régulation inter-systémique des pratiques d’information et qui facilite la circulation des agirs informationnels par le biais de l’EMI. Ce lien qui s’instaure entre les deux cultures telles que nous les avons abordées, la culture de l’information formelle et la culture de l’information informelle, composent une culture de l’information composite s’inscrivant au cœur de l’objet RSN et au carrefour des pratiques dans une forme de transculture de l’information, selon Monica Mallowan (Mallowan 2014). Puisque l’information se caractérise à la fois comme un objet, comme un concept et

comme un flux, la transculture pourrait être le lien entre les formes de la culture de l'information telle que nous les avons modélisées.

### 8.3 Vers une culture de la citoyenneté informationnelle

H4D1	Adapter un positionnement critique face aux RSN semble être la clé pour une meilleure utilisation et compréhension pour les jeunes.
H4D2	Former à une culture de l'information vers une forme de citoyenneté numérique pourrait insérer les jeunes dans la société de l'information.

Nous avons supposé que l'approche critique pût servir la cause de la culture de l'information. À travers nos observations, se détache clairement une volonté de formation du citoyen de l'information. L'idée de la citoyenneté numérique qui émane du Conseil de l'Europe se rapproche de notre conception d'une culture de l'information. Nous lui préférons, cependant, l'expression citoyenneté informationnelle qui selon nous, se préoccupe plus de la forme et non du fonds, du contenu et non du support. Nous allons tenter de définir les contours de cette culture de l'information centrée citoyenneté et la pédagogie critique que nous appliquons à la culture de l'information.

Nous ajoutons à cela des pratiques raisonnées au sens de la raison cartésienne préférant l'être raisonné à l'être raisonnable. Nous voyons avec cette didactique de l'esprit critique une application à l'information pour une formation à une forme de scepticisme nécessaire à une distanciation informationnelle. Les pratiques d'information se construisent alors de manière raisonnée au sens de la raison cartésienne. Nous pourrions oser dire : *je pense, je vérifie, je doute, je remets en cause donc je suis un citoyen informationnel*. La raison est une valeur intellectuelle humaine qui permet de produire des jugements et des perceptions générales et qui guide l'être humain sur le chemin de son épanouissement personnel. Des pratiques d'information raisonnées se forment *via* le spectre du raisonnement scientifique pour lequel le questionnement et le discernement engendrent une remise en cause pertinente capable de déceler des failles informationnelles.

#### 8.3.1 La culture de l'information est une culture critique

La culture de l'information est une culture critique afin d'accompagner les pratiques informationnelles juvéniles informelles. La pédagogie critique de Paulo Freire (Freire 2013) prône un réinvestissement de l'expérience sociale vécue par l'individu en vue d'une

autonomisation des pratiques. Le titre du chapitre *Enseigner exige de comprendre que l'éducation est une forme d'intervention dans et sur le monde* (Freire 2013, 112) est probant pour la reconnaissance de l'ancrage d'un enseignement dans la société et affirme l'utilité sociale de l'école. L'éducation sert à porter la jeunesse vers l'indépendance intellectuelle car *éduquer, c'est avant tout former des citoyens capables d'agir dans le monde qui est le leur*<sup>167</sup>, l'acquisition d'une culture de l'information assure ainsi une forme de liberté informationnelle. Ces préoccupations éducatives se propagent aussi dans le domaine juridique : l'homme moderne devient *un homo numericus libre et éclairé protecteur de ses propres données* souligne un rapport d'information remis au Sénat le 3 juin 2009. L'individu prolonge son rôle de citoyen sur Internet par le biais de l'information et de l'éducation sur les droits et les devoirs informationnels (Détraigne et Escoffier 2009). En effet, *la mission de l'éducation pour l'ère planétaire est de renforcer les conditions qui rendront possibles l'émergence d'une société monde composée de citoyens protagonistes, engagés de façon consciente et critique dans la construction d'une civilisation planétaire* (Morin 2014, 132).

La recherche scientifique, l'éducation et le droit se rejoignent sur la portée d'une sensibilité citoyenne au regard des pratiques d'information : la culture de la citoyenneté informationnelle s'ébauche peu à peu à travers le spectre des modélisations complexes de la CI.

### **8.3.2 La culture de l'information : de l'autonomie à la citoyenneté informationnelle**

La recherche scientifique en Sciences de l'Information et de la Communication dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information s'approche peu à peu du *critical thinking* ou pensée critique. Le syntagme *critique* avec une origine étymologique latine venant du terme *criticus*, littéralement *celui qui juge les œuvres de l'esprit*<sup>168</sup>, introduit le jugement, le discernement et le raisonnement comme des facultés intellectuelles obligatoires pour se repérer dans la société informationnelle, parce que les pratiques numériques en rapport avec l'information représentent des modes de participation où le libre-arbitre individuel devient indispensable. Ce dernier se manifeste à travers des compétences métacognitives et sémiotiques en rapport avec une faculté de réflexion et une capacité d'analyse en relation avec l'information.

Nous voyons dans le doute et de l'incertitude, deux manières d'entrer dans la réflexion et de guider les élèves vers des perceptions non figées. La complexité permet d'envisager le monde

---

<sup>167</sup> Le Crosnier, Op. Cit., p.13.

<sup>168</sup> <https://www.cnrtl.fr/etymologie/critique//2>

dans toute sa globalité, avec ses contradictions et ses incertitudes notamment liées à l'information. De la *société du savoir*, comme la nomme Sven Ove Hansson, découle un constat paradoxal : *plus d'information, plus d'incertitude* (Hansson 2002). Cette notion d'incertitude fait partie intégrante de nos rapports réflexifs à l'information. La culture de l'information que nous avons vu émerger au fil de nos analyses se rapproche de la pensée critique, ce courant nord-américain à visée critique et se compose d'une dimension réflexive et citoyenne. Elle est, selon Robert H. Ennis, *une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire* (Boisvert 2015, 7). Pour Kaltoum Mahmoudi, la culture de l'information doit se préoccuper de la formation de l'esprit critique des élèves (Mahmoudi 2017) et se diriger vers un CDI citoyen. Elle confère à l'esprit critique des enjeux politiques et sociaux indéniables et tente d'esquisser des moyens de transmission d'un esprit critique au sein d'une institution où savoirs prescrits et savoirs enseignables ne semblent pas toujours en adéquation. D'autres chercheurs rejoignent cette approche éducative réflexive et considèrent l'empowerment, l'émancipation et l'autonomisation appliqués à l'information comme des modes d'accès au pouvoir et à des comportements éthiques (Maury 2011). Néanmoins, l'autonomie dans une perspective scolaire répond avant tout à une demande institutionnelle et non à un épanouissement personnel de l'individu. Elle voit l'autonomisation de l'élève *selon deux perspectives, à la fois en tant qu'élève-citoyen et en tant qu'élève-apprenant* (Denouël 2017, 81). Les pratiques d'information sur les RSN dans le cadre scolaire ne servent plus uniquement les apprentissages mais portent l'individu vers l'assimilation d'une conscience citoyenne. Notre vision de la citoyenneté informationnelle tente alors de dépasser les prescriptions restrictives scolaires : nous rejoignons l'approche axiologique d'autonomie de Béatrice Appay qui refuse l'autonomie en tant que pratiques et lui préfère le positionnement de valeur (Appay 2012).

Nous en concluons ainsi que se poser la question de ce que devrait être la culture de l'information revient à s'interroger sur les contenus à transmettre et aux besoins transférables. Le rôle de l'école se centre sur les capacités, les compétences et les attitudes à acquérir par l'individu dans une écologie de l'information pour développer une culture de la citoyenneté informationnelle. Nous avançons que le concept de CI mis en relation avec les RSN répond à des pratiques sociales. Pour les praticiennes professionnelles que représentent les enseignantes documentalistes rencontrées, la citoyenneté informationnelle semble une évidence et un des objectifs d'une Éducation aux Médias et à l'Information. La culture de l'information entre critique, doute et autonomie glisse alors vers une culture de la citoyenneté informationnelle.

## 8.4 L'EMI au service de la CI

Et l'EMI ? Comment se positionne-t-elle par rapport à la CI ? Nous entendons l'EMI au sens éducatif français. L'éducation aux médias et l'information est une exception française au regard de l'expression, car nous l'avons vu les canadiens parlent d'éducation aux médias (EAM). Le rapport d'orientation Gonnet/Vandervoorde de 1982 (Gonnet et Vandervoorde 1982) est considéré comme le rapport à l'origine de cette conception française de l'éducation aux médias, impulsée par le CLEMI et reprise par l'ANR Translit (Frau-Meigs, Loïcq, et Boutin 2014). L'EMI, pour nous n'est pas une conception mais une mise en œuvre rattachées à des pratiques prescrites scolaires, à des enjeux politico-éducatifs et à une réalité médiatique. La CI, résultat de l'EMI, reflète alors l'appropriation de connaissances et compétences pour des pratiques d'information en situation.

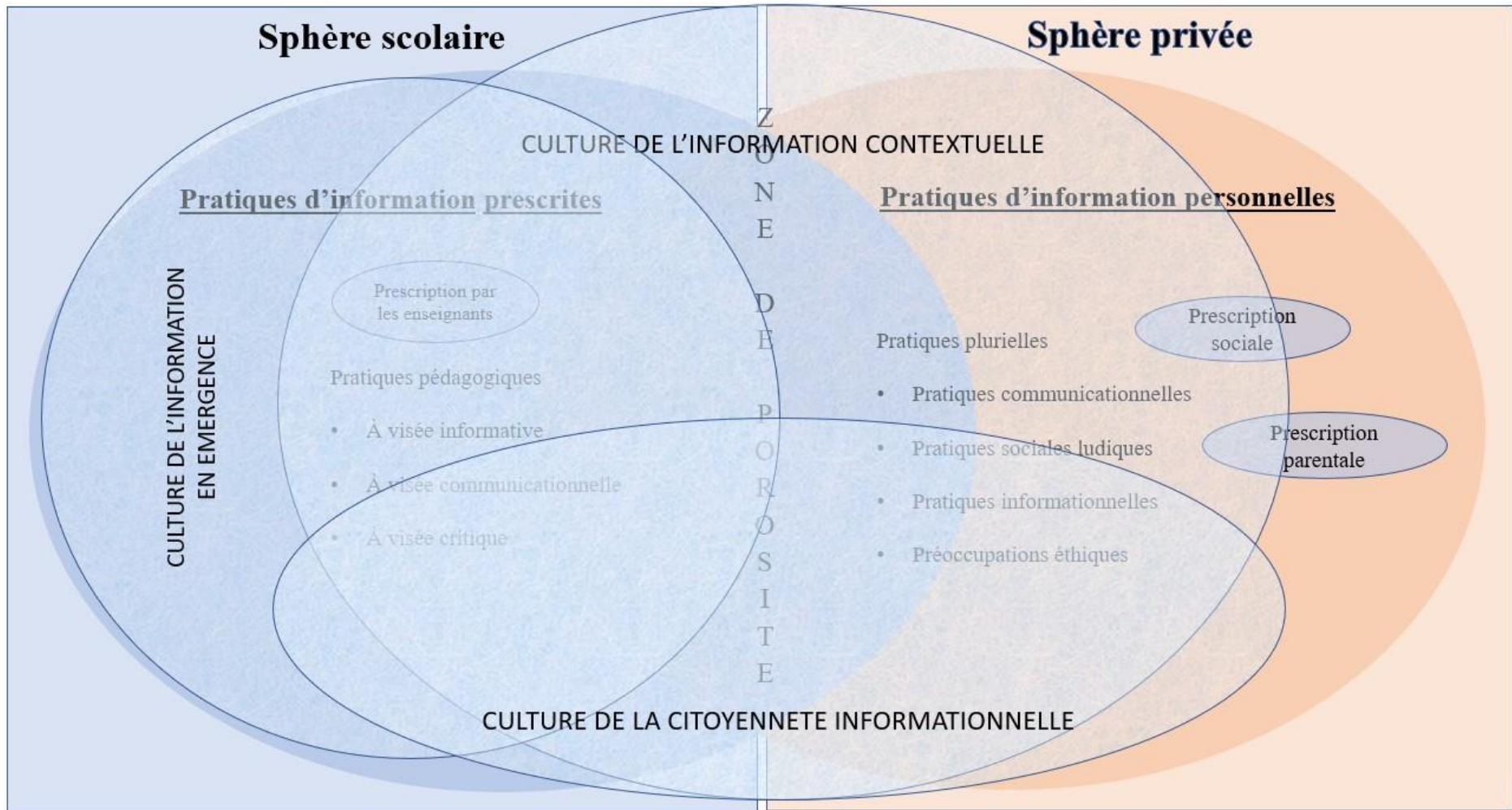
## 8.5 Synthèse : Composantes de la culture de l'information

Pour conclure, nous pensons que la culture de l'information est une culture *critique* au sens étymologique du terme, en lien avec l'information et permettant des pratiques d'information autonomes et raisonnées relatives à une information médiatique, documentaire, sociale et communicationnelle et répondant à des besoins divers. Elle englobe les compétences opérationnelles de maîtrise de l'information nécessaires à des pratiques d'information personnelles et scolaires ainsi que les connaissances informationnelles, des savoirs de référence sur la société de l'information aux mécanismes médiatiques et enjeux sous-jacents économicopolitiques. Enfin vient s'ajouter comme une sorte de méta savoir, une distanciation et un discernement face à l'information. À travers cette définition, la CI se dessine multiscalaire et stratiforme.

Nous proposons dans le schéma ci-dessous de reprendre les conclusions de nos travaux de recherche en supposant les formes de la CI, déjà développées en amont et en lien avec les pratiques d'information pédagogiques et personnelles.







*Figure 78 Synthèse : Composantes de la CI en rapport avec les pratiques d'information sur les RSN*

Le schéma précédent est la synthèse générale de notre travail de recherche. Elle représente la modélisation des composantes de la CI en rapport avec les pratiques d'information sur les RSN identifiées dans les différents contextes d'usage en situation, la sphère scolaire et la sphère privée.

Nous reprendrons les trois composantes de la CI que nous avons dégagées, à savoir une CI en émergence spécifique au dispositif que nous avons étudié, les RSN, une CI contextuelle qui se rapporte à des pratiques d'information dans des contextes d'usage différenciés et une culture de la citoyenneté informationnelle qui positionne la transmission de la CI dans une dynamique sociétale et avec un objectif d'empowerment en rapport à l'information.

Nous voulons insister sur les zones de convergence entre la sphère privée et scolaire que nous avons choisi de différencier théoriquement et qu'il est nécessaire de considérer comme deux espaces séparés pour mieux comprendre les convergences des pratiques en situation.

Enfin, nous soulignons les formes multiples de prescriptions, scolaires, parentales et sociales, qui entrent en jeu dans les pratiques d'information et qui, selon nous, influencent la CI telle que nous l'avons définie.

CONCLUSION

CONCLUSION

# Conclusion

Conclure pour mieux poursuivre

## **La culture de l'information est un concept utopique**

Au terme de nos travaux de recherche, nous pouvons avancer que le concept de culture de l'information est une utopie, à savoir une forme de projection sociale parfaite sur les individus (Liquète et Cordier 2018). Les utopies nourrissent les concepts et enrichissent le terrain : *elles permettent de faire bouger des lignes, de questionner ...* (Liquète et Cordier 2018, 2:207). Cette notion utopique permet de penser les conceptions et de relier les objectifs et les pratiques sur le terrain avec la construction d'une CI, devenant ainsi une projection de la réalité en Sciences de l'Information et la Communication. Nous insistons sur le fait que ce concept utopique est constructif pour comprendre les mécanismes cognitifs d'apprentissage et pour modéliser les connaissances et les compétences. Pour les praticiennes professionnelles que sont les enseignantes documentalistes rencontrées, cela représente une application pragmatique, dans le contexte scolaire étudié, pour observer la transmission de la culture de l'information. Cette préoccupation de recherche utopique se concentre dans le champ scientifique et accompagne une mise en œuvre concrète intrinsèque qu'est l'EMI. C'est la raison pour laquelle la culture de l'information telle qu'elle nous est apparue est un objet composite au sens de Joëlle Le Marec (Marec 2002), hybride et mouvant, à repenser en fonction de la réalité informationnelle. Elle se nourrit des matérialités des pratiques de acteurs, de la conceptualisation et de l'interaction entre les deux. Elle possède avant tout une valeur épistémique propre qui nous semble être au cœur du paradigme définitoire en question. L'ancrage de notre recherche pragmatique réside dans le rapport entre théorie scientifique et pratiques sociales et ambitionne de faire avancer les réflexions sur le sujet construisant des perspectives pédagogiques, éthiques et sociales que nous avons voulues montrer tout au long de notre recherche.

## **Une recherche entre action et modélisation**

Notre recherche scientifique a tenté de modéliser l'objet de recherche complexe qu'est la culture de l'information. Nous avons mis en relief une CI complexe, composite et stratiforme qui se nourrit de pratiques d'information protéiformes propres aux RSN. Se situer dans la CI en contexte scolaire en tant que chercheur signifie accepter une sorte de mise en abyme d'une recherche-action. En toute humilité, nous revendiquons nous situer dans la lignée des travaux de thèse en rapport avec des pratiques professionnelles et sociales de référence en pensant un objet de recherche non investi comme tel par les praticiens. Le caractère pragmatique de notre

recherche, en observant les pratiques, s'inscrit dans des intentions proches d'Anne Lehmans et Vincent Liquète, en observant les pratiques en situation (Liquète 2018 ; Lehmans 2018). C'est un des enjeux des SIC d'ouvrir les recherches à des terrains diversifiés, notamment à l'école et vers l'innovation pour comprendre, servir les apprentissages et construire des modélisations de ce concept pluriel.

### **Contribuer au métier d'enseignant documentaliste**

En tant que praticienne, même si la recherche se suffit à elle-même, nous avons, bien que modestement, pour ambition, d'enrichir la réflexion autour des pratiques professionnelles d'enseignant documentaliste. En rapport avec l'évolution contextuelle de la société et des pratiques d'information, nous pensons avoir réussi, au moins en partie, notre objectif en raison de la résonance que nos travaux trouvent dans le champ scolaire, appuient et complètent des résultats de recherches récentes antérieures (Liquète et al. 2017).

Même si les projets observés concernent uniquement quelques enseignants documentalistes, les mises en œuvre éducatives sur les RSN peuvent influencer la pédagogie documentaire et créer une émulation dans cette communauté d'enseignants. Comprendre l'articulation des pratiques sociales d'information avec les pratiques prescrites documentaires sur les RSN apporte des éléments pour la transmission efficace d'une CI. En outre, nos résultats ouvrent des perspectives notionnelles sur la CI : comprendre les mécanismes d'appropriation de cette CI contribuera alors à repenser l'EMI mise en œuvre dans la sphère scolaire.

### **Regard critique sur nos travaux de recherche**

Même si nous avons déjà détaillé quelques limites rencontrées tout au long de notre mémoire, nous voulons revenir sur quelques points centraux qui pourraient être perçus comme des faiblesses, nous en sommes consciente.

#### **Un double positionnement : être chercheur-praticien**

Passer de la condition d'enseignant documentaliste à celui du statut de chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication, c'est parvenir à modifier son positionnement ; c'est réussir à se distancier, à prendre du recul et à critiquer ses pairs en gardant toute la connaissance du contexte scolaire dans ses recherches scientifiques ; c'est s'accepter en tant que chercheur et dépasser le statut d'étudiant en s'autorisant à proposer. C'est un positionnement que nous



avons eu du mal à saisir et à atteindre. Nous avons dépassé, nous l'espérons, au fil de ces années, ces obstacles à force de conseils et d'encouragements de la part de notre directeur de thèse et des enseignants-chercheurs membres de notre comité de thèse.

Nous avons mis à profit ces difficultés en tirant partie de notre connaissance du contexte éducatif. L'étymologie latine du verbe *chercher* nous conforte dans cette idée car la recherche a pour objet de fouiller et d'approfondir mais, pour ce faire, encore faut-il savoir où et comment chercher. Le praticien-chercheur par ses connaissances du milieu de recherche fait alors émerger une multiplicité de formes de recherche et est dans la capacité de *comprendre autrement tout en restant à l'intérieur* (De Lavergne 2006, 30).

La compréhension wébérienne nous a offert un appui théorique fort pour choisir notre approche théorique et nous permettre d'entrer dans l'expectation (Weber 1922) c'est-à-dire s'immiscer dans la compréhension des projections mentales d'autrui et parvenir à une explication des intentionnalités des actions des sujets de recherche en adéquation avec les contextes d'usage et les cadres techniques définis en amont. Toutefois, il est important de mentionner que cette double identité complémentaire de praticien-chercheur doit refuser une empathie bienveillante et veiller à conserver une subjectivité inévitable, nous l'avons vu, toujours critique.

### **Étudier un objet non-stabilisé : les RSN**

Le début de nos travaux de recherche avec la constitution de l'état de l'art remonte à novembre 2014. Nous nous sommes efforcée de bien délimiter notre sujet enraciné dans l'actualité. En effet, les RSN sont des dispositifs qui se conçoivent de manière évolutive tant au niveau technologique que social et composent des contextes d'usage associés à des pratiques. La description des pratiques d'information des élèves et des enseignants documentalistes rencontrés en 2017 se rapporte à des contextes de temporalité et de spatialité spécifiques. Notre recherche est à considérer circonstanciée puisqu'elle s'insère dans un espace-temps précis avec des objets de recherche non-stabilisés.

Aujourd'hui, en 2019, les pratiques d'information s'orientent vers des activités hétérogènes sociales. Force est de constater que les RSN souffrent d'une légère désaffection pour la tranche d'âge (12-17 ans) qui nous préoccupe (CREDOC 2018, 155). Les mutations technologiques transforment les pratiques d'information personnelles (Ntoma 2016). Ces mutations démontrent le statut évolutif de notre sujet de recherche, d'où notre prétention limitée d'apporter un éclairage ponctuel sur une CI modélisée en rapport avec des pratiques d'information sur des RSN.

### **La valeur scientifique des pratiques d'information déclarées**

Tout notre corpus repose sur les discours des élèves et des enseignants recueillis lors des entretiens compréhensifs menés en présentiel. Notre méthodologie empirique s'établit autour des pratiques personnelles déclarées médiées par le prisme des représentations. Il faut donc les considérer comme telles.

Nous avons bien conscience que le choix des élèves est passé par le filtre subjectif des enseignants documentalistes qui ont pris la décision de proposer à certains élèves uniquement de prendre part à la recherche. Cependant, nous sommes convaincue que les déclarations des élèves possèdent tout de même une valeur scientifique indéniable malgré une part de subjectivité inévitable. Les sujets, leurs pratiques et leurs représentations informationnelles, s'étudient dans leurs individualités à travers leur subjectivité tout comme le chercheur qui, malgré une empathie naturelle, doit engager une interprétation distanciée de son corpus de recherche sous forme de discours, pour ce qui nous concerne, tout en se distanciant de ses objets de recherche (Seignour 2011).

### **Perspectives scientifiques**

En dernier lieu, nous nous risquons à formuler quelques pistes de recherche envisageables dans un avenir proche pour nous ou pour nos pairs : nous avons pensé les RSN comme un objet pédagogique global en nous situant dans une sphère scolaire et avons étudié les pratiques informationnelles prescrites sur les RSN, en nous appuyant sur les pratiques informelles juvéniles constituant uniquement un socle de référence. Puisqu'un travail de thèse s'envisage comme un commencement, nous souhaiterions poursuivre dans les interstices de la culture de l'information et des pratiques d'information en diversifiant les angles d'approches.

### **Approfondir les pratiques d'information engagées sur les RSN en dehors du contexte scolaire**

Nos observations se sont concentrées dans la sphère scolaire et ont principalement étudié les rapports entre pratiques prescrites attendues et réelles et pratiques et représentations informationnelles informelles mises en perspective. Nous pourrions approfondir ces rapports en nous situant dans la sphère privée. La mobilité des objets technologiques interpelle notre approche.

## CONCLUSION

Quels rapports entre apprentissage documentaire entre sphère scolaire et sphère privée sur les RSN pour les élèves ? Quelles compétences informationnelles sont-elles engagées sur les RSN ? Quelles modifications des pratiques informationnelles quotidiennes ?

Il semble intéressant de développer des observations dans les deux sphères, scolaires et privées, pour comprendre comment les élèves reçoivent les apprentissages informationnels mis en œuvre dans le cadre des pratiques prescrites documentaires.

### **Penser une Éducation aux Médias et l'Information scolaire à partir de la culture de l'information**

Ces travaux de recherche se situent entre les Sciences de l'Information et de la Communication et les Sciences de l'Éducation. La posture de l'enseignant documentaliste est centrale dans les projets pédagogiques observés. Cependant, nous aurions voulu afficher davantage la problématique de l'implémentation pédagogique en information-documentation. Nous laissons ouverte cette possibilité.

En définitive, nos travaux de thèse mettent en lumière l'absolue nécessité d'ancrer les apprentissages informationnels dans une double réalité éducative et sociale en veillant à construire des relations au sein du triptyque pratiques scolaires / pratiques personnelles d'information / culture de l'information.

CONCLUSION

CONCLUSION

# Table des illustrations

Figure 1 Schématisation des pratiques d'information juvéniles sur les RSN .....	41
Figure 2 Un intérêt modéré pour l'information (Médiamétrie 2018).....	43
Figure 3 Motivations des pratiques d'information (Médiamétrie 2018).....	44
Figure 4 Les jeunes et l'EMI (Médiamétrie 2018) .....	45
Figure 5 Du web 1.0 au web 2.0 (O'Reilly 2005).....	66
Figure 6 Cartographie des médias sociaux (Coutant et Stenger 2012) .....	75
Figure 7 Cinq formats de visibilité (Cardon 2009, 105) .....	83
Figure 8 Représentations de soi et identité de soi (George 2009).....	85
Figure 9 Visibilité / Invisibilité (Cardon 2008, 124).....	87
Figure 10 La culture de l'information et ses espaces proches (Le Deuff 2009a, 39).....	108
Figure 11 Modèle conceptuel de l'éducation à la citoyenneté numérique (Conseil de l'Europe) .....	120
Figure 12 Tableau de synthèse des hypothèses du domaine D1 La culture de l'information .....	158
Figure 13 Tableau de synthèse des hypothèses du domaine D2 Formalité / Informalité.....	159
Figure 14 Codage des hypothèses et des questions .....	176
Figure 15 Codage des établissements scolaires, des élèves et des enseignants documentalistes .....	177
Figure 16 Caractéristiques sociales et professionnelles des enseignants documentalistes interrogés .....	182
Figure 17 Répartition des entretiens avec les élèves par établissement .....	186
Figure 18 Tableau Thématique des observations dans les ES .....	189
Figure 19 Grille de lecture Analyse de discours .....	194
Figure 20 Frise chronologique retraçant le déroulement des entretiens et des observations dans les établissements scolaires.....	199
Figure 21 Planning des entretiens et des observations .....	199
Figure 22 Répartition des terrains d'observation sur le territoire national .....	201
Figure 23 Description globale des terrains d'observation .....	202
Figure 24 Graphe étoilé Communication et médias .....	223
Figure 25 Fiche EPI Flash Tweet Edu ES6.....	229
Figure 26 Objectifs du projet Flash Tweet Edu ES6 .....	230
Figure 27 ES6 Trois disciplines impliquées.....	230
Figure 28 Fiche 34 EMI renforcée.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Figure 29 Défi Babélio ES8 (Extrait du site <a href="https://sites.google.com/site/defibabelio/home">https://sites.google.com/site/defibabelio/home</a> ) .....	235
Figure 30 ES8 Écriture d'un article sur Babélio.....	237
Figure 31 ES8 Compte Babélio Classe de 3e .....	238
Figure 32 ES8 Compte Babélio Classe de 6 <sup>e</sup> .....	238
Figure 33 ES8 Exemple de critique sur Babélio.....	239
Figure 34 ES7 Nos héros twittent : Genèse du projet .....	241

Figure 35 ES7 Objectifs info-documentaires .....	242
Figure 36 ES7 A quoi sert Twitter ? .....	242
Figure 37 ES7 Compte classe pour le Projet Giraud .....	242
Figure 38 ES1 Dico Balise Orthographe grammaticale .....	244
Figure 39 ES5 Présentation du compte Twitter pour le projet Grainothèque .....	247
Figure 40 ES7 Exemple de tweet sur le roman étudié .....	249
Figure 41 ES7 Exemple 2 de tweet sur le roman étudié .....	250
Figure 42 ES1 Construction d'un tweet à l'aide de la fiche-guide .....	250
Figure 43 ES1 Exemple de Tweet n°1 Envoi d'une dictée .....	250
Figure 44 ES7 Utilisation des # par thèmes .....	251
Figure 45 ES7 Consignes pour le contenu des tweets .....	253
Figure 46 ES5 Exemple de tweet avec photo et lien .....	254
Figure 47 ES1 Fiche préparatoire pour la Twictée .....	255
Figure 48 ES1 Fiche préparatoire Twictée .....	256
Figure 49 ES1 Préparation d'un tweet par un élève .....	257
Figure 50 ES5 Compte Twitter .....	258
Figure 51 ES5 Activités du compte .....	258
Figure 52 ES4 Séance 1 .....	262
Figure 53 ES4 Caractéristiques des RSN .....	263
Figure 54 ES4 Caractéristiques des RSN Fiche élève .....	264
Figure 55 ES4 Correction Traces, atouts et limites .....	264
Figure 56 ES2 Padlet Ressources Harcèlement .....	266
Figure 57 ES2 Padlet Ressources sur la rumeur .....	266
Figure 58 Utilisateurs de l'ES8 .....	273
Figure 59 Répartition des profils d'utilisateurs pour le terrain ES8 .....	273
Figure 60 Utilisateurs de l'ES1 .....	274
Figure 61 Répartition des profils d'utilisateurs pour le terrain ES1 .....	274
Figure 62 Comparaison des convergences et des divergences d'intention des pratiques d'information .....	289
Figure 63 Rapport entre la note et le profil d'utilisateur .....	292
Figure 64 Profils d'utilisateurs des RSN .....	293
Figure 65 Profil 1 Non-utilisateurs des RSN .....	296
Figure 66 Profil 2 Utilisateurs occasionnels .....	301
Figure 67 Graphe étoilé Identité numérique .....	325
Figure 68 Notions abordées par les enseignants documentalistes .....	326
Figure 69 Graphe étoilé Attention .....	331
Figure 70 Graphe étoilé Personnes et groupes sociaux .....	340
Figure 71 ES6 Publier votre Flash Tweet Edu .....	343
Figure 72 ES4 Correction Limites des RSN .....	348

<i>Figure 73 Graphe étoilé Dangers .....</i>	<i>349</i>
<i>Figure 74 Graphe étoilé Attention.....</i>	<i>349</i>
<i>Figure 75 Graphe étoilé Citoyen.....</i>	<i>376</i>
<i>Figure 76 Synthèse entre la CI déclarée par les apprenants et la CI projetée par les enseignants documentalistes .....</i>	<i>383</i>
<i>Figure 77 Modélisation de la dichotomie théorique entre pratiques d'information dans les sphères scolaire et privée.....</i>	<i>390</i>
<i>Figure 78 Synthèse : Composantes de la CI en rapport avec les pratiques d'information sur les RSN .....</i>	<i>401</i>





# Table des annexes

<i>Annexe 1 Modèle de référentiels pour la Maîtrise de l'information .....</i>	<i>442</i>
<i>Annexe 2 Cadre de référence de compétences numériques.....</i>	<i>443</i>
<i>Annexe 3 Circulaire de mission des enseignants documentalistes.....</i>	<i>444</i>
<i>Annexe 4 BO Spécial du 26 novembre 2015 EMI.....</i>	<i>448</i>
<i>Annexe 5 Fiche EMI renforcée.....</i>	<i>450</i>
<i>Annexe 6 Guide d'entretien pour les élèves .....</i>	<i>451</i>
<i>Annexe 7 Guide d'entretien pour les enseignants documentalistes.....</i>	<i>453</i>
<i>Annexe 8 Tropes.....</i>	<i>455</i>
<i>Annexe 9 Lettre-type envoyée aux chefs d'établissements en vue des entretiens .....</i>	<i>456</i>
<i>Annexe 10 Mots équivalents à Communication Question 3.....</i>	<i>457</i>
<i>Annexe 11 Verbe Regarder Question 3 .....</i>	<i>460</i>
<i>Annexe 12 Sélection Défi-Babélio Junior 2018-2019.....</i>	<i>462</i>
<i>Annexe 13 Sélection Défi Babélio Ado + 2018-2019.....</i>	<i>463</i>
<i>Annexe 14 ES1 Diaporama sur la Twictée .....</i>	<i>464</i>
<i>Annexe 15 ES1 Dicobalise.....</i>	<i>465</i>
<i>Annexe 16 ES1 Déroulement d'une Twictée .....</i>	<i>466</i>
<i>Annexe 17 TIM Objectif 4.....</i>	<i>467</i>
<i>Annexe 18 ES5 Objectif 6.....</i>	<i>468</i>
<i>Annexe 19 Documents de travail des élèves (ES4) .....</i>	<i>469</i>
<i>Annexe 20 Cercle familial Question 3.....</i>	<i>476</i>
<i>Annexe 21 Notes auto-attribuées par les élèves sur l'utilisation quantitative des RSN .....</i>	<i>480</i>



# **Bibliographie**

- ABCD. 1996. « Manifeste ABCD pour une culture de l'information ». *Documentaliste - Sciences de l'Information* 33 (4-5): 222-23.
- Abric, Jean-Claude. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Quadrige. Paris (France): PUF.
- Aillerie, Karine. 2010. « Les pratiques de recherche d'information informelles des jeunes sur internet ». In *L'éducation à la culture informationnelle*, 189-97. Papiers. Villeurbanne: Presses de l'Enssib.
- . 2011a. « Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14 - 18 ans) sur le Web. » Paris XIII: Université Paris-Nord.
- . 2011b. « L'individualité des pratiques informationnelles des adolescents sur le Web ». In . Toulouse.
- . 2012. « Quelle compétence informationnelle pour les usages juvéniles du Web ? » *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*, n° 111 (octobre): 27-37. <https://doi.org/10.4000/terminal.960>.
- . 2015. « Collaborer de façon informelle sur les réseaux sociaux : quelles pratiques ? Quels enjeux ? » L'Agence nationale des Usages des TICE. 20 mai 2015. <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/collaborer-de-facon-informelle-sur-les-reseaux-sociaux-quelles-pratiques-quels-enjeux-83.htm>.
- . 2016. « Pratiques informationnelles des jeunes : quels enjeux pour quelle « culture numérique » ? » *Champs culturels*, n° 28 (novembre): 5.
- Aillerie, Karine, et Sarah McNicol. 2016a. « Are social networking sites information sources? Informational purposes of high-school students in using SNSs ». *Journal of Librarianship and Information Science*, 0961000616631612.
- . 2016b. « Information Literacy and Social Networking Sites: Challenges and Stakes Regarding Teenagers' Uses (Maîtrise De L'Information Et Sites De Réseautage Social: Défis Et Enjeux Relatifs Aux Usages Des Adolescents) ». [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2899655](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2899655).
- Allard, Laurence. 2005. « Termitières numériques. Les blogs comme technologie agrégative du soi ». *Multitudes* 21 (2): 79-86.
- . 2007. « Blogs, Podcast, Tags, Mashups, Locative Médias ». *Médiamorphoses*, n° 21: 6.
- Allard, Laurence, et Frédéric Vandenberghe. 2003. « Express yourself ! Les pages perso: Entre légitimation technopolitique de l'individualisme expressif et authenticité réflexive peer to peer ». *Réseaux* 117 (1): 191.

- Amigues, René. 2009. « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle* Vol. 42 (2): 11-26.
- Appay, Béatrice. 2012. « De l'autonomie émancipatrice à l'injonction d'autonomie ». *Vie sociale* N° 1 (1): 29-40.
- Arendt, Hannah. 1989. *La crise de la culture: huit exercices de pensée politique*. Traduit par Lévy Patrick. Folio Essais 113. Paris: Gallimard.
- Bacqué, Marie-Hélène, et Carole Biewener. 2013. « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? » *Idées économiques et sociales* N° 173 (3): 25-32.
- Bailly, J.-M., et J. Schils. 1988. « Trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire. » In . Bruxelles, Belgique.
- Baltz, Claude. 1998. « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux ». *Documentaliste-Science de l'Information* 35 (2): 75-82.
- . 2011. « De la culture informationnelle à la cyberculture : Genèse d'un enseignement ». *Médiadoc* 2 (6).
- Bardin, Laurence. 2013. *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>.
- Barnes, John A. 2013. « Classes sociales et réseaux dans une île de Norvège ». Traduit par Jean Grange. *Réseaux* n° 182 (6): 209-37.
- Bawden, David. 2001. « Information and digital literacies ; a review of concepts. » *Journal of documentation* 57 (2): 218-59.
- Bayer, Joseph B., Nicole B. Ellison, Sarita Y. Schoenebeck, et Emily B. Falk. 2016. « Sharing the Small Moments: Ephemeral Social Interaction on Snapchat ». *Information, Communication & Society* 19 (7): 956-77. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1084349>.
- Béguin, Annette. 1996. « « Didactique ou pédagogie documentaire ? » ». *L'école des lettres des collèges* 12 (juin): 49–64.
- Béguin-Verbrugge, Annette. 2006. « « Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? » In ». *Communication au colloque CIVIIC « Histoire et savoirs »*, 321-29. Rouen.
- Bernhard, Paulette. 2003. « Déclaration de Prague : vers une société compétente dans l'usage de l'information ». novembre 2003. <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/1900-declaration-de-prague-vers-une-societe-competente-dans-l-usage-de-l-information>.
- Beuscart, Jean-Samuel, Dominique Cardon, Nicolas Pissard, et Christophe Prieur. 2009. « Pourquoi partager mes photos de vacances avec des inconnus ? » *Réseaux* 154 (2): 91-129.

- Bideran, Jessica de, et Mélanie Bourdaa. 2017. « Quand les experts du patrimoine s'emparent du transmédia storytelling ». *Communication Organisation* n° 51 (1): 43-54.
- Boisvert, Jacques. 2015. « Pensée critique : définition, illustration et applications ». *Revue québécoise de psychologie* 1 (36): 3-33.
- Bonville, Jean de. 2006. « Chapitre 2. Problématique, hypothèses et plan de recherche ». In *L'analyse de contenu des médias. De la problématique au traitement statistique*, 35-100. <http://www.cairn.info/l-analyse-de-contenu-des-medias--9782804153014-page-35.htm>.
- Boudokhane Lima, Feirouz. 2012. « Étude sur les non-usagers d'Internet : analyse de la perception des TIC et du rapport aux médias ». *Les Enjeux de l'information et de la communication* 1 (12): 5-21.
- Boullier, Dominique. 2009. « Les industries de l'attention : fidélisation, alerte ou immersion ». *Réseaux* 154 (2): 231-46.
- Bourdaa, Mélanie. 2016. « La promotion par les créations des fans ». *Raisons politiques* N° 62 (2): 101-13.
- boyd, danah. 2007a. « Réseaux Sociaux Numériques : Vie Privée, Vie Publique, What Else ». *Knowledge Tree* 13. <http://www.danah.org/papers/KnowledgeTree.pdf>.
- . 2007b. « Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life ». In *Youth, Identity, and Digital Media Volume*. Cambridge: MIT Press.
- . 2014. *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. London: Yale University Press.
- boyd, danah, et Nicole B. Ellison. 2007. « Social Network Sites : Definition, History, and Scholarship ». *Journal of Computer-Mediated Communication* 13 (1): 210-30.
- boyd, et N.B Ellison. 2013. « Sociality through Social Network Sites ». In *The Oxford Handbook of Internet Studies*, pp 151-172. Oxford: Oxford University Press. [https://www.academia.edu/7731305/Ellison\\_N.\\_B.\\_and\\_boyd\\_d.\\_2013\\_.Sociality\\_through\\_Social\\_Network\\_Sites.\\_In\\_Dutton\\_W.\\_H.\\_Ed.\\_The\\_Oxford\\_Handbook\\_of\\_Internet\\_Studies.\\_Oxford\\_Oxford\\_University\\_Press\\_pp.\\_151-172](https://www.academia.edu/7731305/Ellison_N._B._and_boyd_d._2013_.Sociality_through_Social_Network_Sites._In_Dutton_W._H._Ed._The_Oxford_Handbook_of_Internet_Studies._Oxford_Oxford_University_Press_pp._151-172).
- Brasseur, Martine. 2012. « L'interaction du chercheur avec son terrain en recherche-action : deux cas d'accompagnement individuel des managers ». *Recherches en Sciences de Gestion* N° 89 (2): 103-18.
- Breton, Philippe. 2002. « La société de l'information : de l'utopie au désenchantement ». *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, n° XL-123 (juin): 35-39. <https://doi.org/10.4000/ress.604>.

- Broadbent, Stefana. 2011. L'intimité au travail: la vie privée et les communications personnelles dans l'entreprise. Présence Essai. Limoges (France): Fyp.
- Brougère, Gilles. 2016. « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle ». *Le Telemaque* N° 49 (1): 51-63.
- Brougère, Gilles, et Hélène Bézille. 2007. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 158 (mars): 117-60. <https://doi.org/10.4000/rfp.516>.
- Cacaly, Serge, et Yves-François Le Coadic. 2001. « Information ». In *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris: Nathan.
- Capelle, Camille. 2018. « Les représentations des risques numériques en éducation : construction de normes dans les discours en circulation ». *Revue Communication, Organisation, Société du Savoir et Information*, n° 5. <https://revue-cossi.info/numeros/n-5-2018-processus-normalisation-durabilite-information/729-5-2018-capelle>.
- Capelle, Camille, et Soufiane Rouissi. 2018. « Représentations et stratégies de jeunes enseignants face aux réseaux sociaux numériques ». *Les Cahiers du numérique* Vol. 14 (3): 13-34.
- Cardon, Dominique. 1996. « L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann) ». *Réseaux* 14 (79): 177-79.
- . 2008. « Le design de la visibilité ». *Réseaux* n° 152 (6): 93-137.
- . 2019. *Culture numérique*. Presses de Sciences Po. <http://www.cairn.info/culture-numerique--9782724623659.htm>.
- Cardon, Dominique, et Hélène Delaunay-Téterel. 2006. « La production de soi comme technique relationnelle ». *Reseaux* no 138 (4): 15-71.
- Cardon, Dominique, et Zbigniew Smoreda. 2014. « Réseaux et les mutations de la sociabilité ». *Reseaux* n° 184-185 (2): 161-85.
- Cerisier, Jean-François. 2011. « Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français. » Thesis, Université de Poitiers. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00922778>.
- . 2014. « La désintermédiation comme agent de transformation culturelle dans l'éducation ». In *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage*, 181-98. Louvain La Neuve: De Boeck Supérieur.
- Certeau, Michel de. 1993. *La culture au pluriel*. Éditions du Seuil.
- Chante, Alain. 2010. « La culture de l'information, un domaine de débats conceptuels ». *Les Enjeux de l'information et de la communication* Volume 2010 (1): 33-44.



- Chapron, Françoise, et Eric Delamotte. 2010a. « Conclusion. Culture(s) informationnelle(s) et/ou culture de l'information : des pratiques à la formation ». In *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne: Presses de l'Esssib. <https://books.openedition.org/pressesenssib/891>.
- Chapron, Françoise, et Éric Delamotte. 2010b. *L'éducation à la culture informationnelle*. Papiers. Villeurbanne: Presses de l'esssib. <http://books.openedition.org/pressesenssib/815>.
- Charaudeau, Patrick. 2004. « Tiers où es-tu ? » La voix cachée du Tiers. Des non-dits du discours. 2004. <http://www.patrick-charaudeau.com/Tiers-ou-es-tu,91.html>.
- Charbonnier, Jean-Louis. 1997. « Les “apprentissage documentaires” et la didactisation des sciences de l'information », *Spirale. Revue de recherche en éducation*, , n° N°19: 45-59.
- Chaudiron, Stéphane, et Madjid Ihadjadène. 2004. « Évaluer les systèmes de recherche d'information Nouveaux modèles de l'utilisateur ». *Hermès*, n° 39: 170-78.
- Chaudiron, Stéphane, et Madjid Ihadjadene. 2011. « De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles ». *Études de communication*, n° 35 (février): 13-30.
- Colliot-Thélène, Catherine. 2014. « III. Entre psychologie et théorie du droit : la sociologie compréhensive ». *Repères* Nouvelle édition (juin): 51-60.
- Cordier, Anne. 2009. « Le CDI, un laboratoire à la croisée des mondes ». *Médiadoc*, n° 3 (octobre).
- . 2011a. « Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet: Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes ». Lille: Université Charles de Gaulle-Lille III.
- . 2011b. « Les collégiens et la recherche d'information sur Internet: entre imaginaires, pratiques et prescriptions ». *Documentaliste-Science de l'Information* 48 (1/2011): 62-69.
- . 2012. « Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information? » *Communication & Organisation* 42 (2): 49–60.
- . 2015. *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. Les enfants du numérique, Les enfants du numérique. Caen: C & F éditions.
- . 2017. « Les pratiques informationnelles ont aussi un héritage... ». In *Cultures de l'Information*. Canada. <https://cultinfo.hypotheses.org/102>.
- Cordier, Anne, et Vincent Liquète. 2014. « La culture générale face à l'information ». In *Cultures de l'information*. Les essentiels d'Hermès. Paris: CNRS Éditions.
- Coulangeon, Philippe. 2010. « Introduction ». In *Sociologie des pratiques culturelles*, 3-4. Repères. La Découverte. <http://www.cairn.info/sociologie-des-pratiques-culturelles--9782707164988-page-3.htm>.

- Coutant, Alexandre. 2011. « Des techniques de soi ambivalentes ». *Hermès, La Revue* 59 (1): 53–58.
- . 2015. « Les jeunes et les réseaux socio-numériques : questions d'identités ». In *Digital natives. culture, génération et consommation*, EMS, 21. Consommation des 0-25 ans.
- Coutant, Alexandre, et Thomas Stenger. 2010. « Pratiques et temporalités des réseaux socio-numériques: logique de flux et logique d'archive ». *Médiation et Information*, n° 32: 125–136.
- . 2011. « Introduction ». *Hermès, La Revue* n° 59 (1): 9-17.
- . 2012. « Les médias sociaux : une histoire de participation ». *Le Temps des médias* 18 (1): 76.
- Couzinet, Viviane, et Cécile Gardiès. 2009. « L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en sciences de l'information et de la communication: question de professionnalisation et d'identité ». *Documentaliste - Sciences de l'Information* 4 (mai): 4-12.
- CREDOC. 2018. « Baromètre du Numérique 2018 ». CREDOC. <https://labo.societenumerique.gouv.fr/barometre/>.
- Cristofoli, Pascal. 2008. « Aux sources des grands réseaux d'interactions: Retour sur quelques propriétés déterminantes des réseaux sociaux issus de corpus documentaires ». *Réseaux* 152 (6): 21.
- Crosnier, Hervé Le. 2017. « La culture numérique a-t-elle besoin de médiation ? » *Cahiers de l'Action* N° 48 (1): 9-14.
- Dagnaud, Monique. 2012. *Génération Y : les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Dauphin, Florian. 2012. « Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? » *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° Vol.7 n°17 (octobre): 37-52. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.988>.
- De Lavergne, Catherine. 2006. « La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative ». In *Bilan et perspectives de la recherche qualitative*, 28-43. Montpellier.
- Delsol, Vanessa. 2019. « Jouer et s'informer, deux pratiques juvéniles en miroir ». Toulouse: Université Toulouse Jean Jaurès.
- Denouël, Julie. 2017. « L'école, le numérique et l'autonomie des élèves ». *Hermès, La Revue* n° 78 (2): 80-86.

- Détraigne, Yves, et Anne-Marie Escoffier. 2009. « La vie privée à l'heure des mémoires numériques. Pour une confiance renforcée entre citoyens et société de l'information ». Rapport d'information 441. <http://www.senat.fr/rap/r08-441/r08-441.html>.
- Détrez, Christine. 2012. « Les loisirs forment la jeunesse ». In *Les cahiers d'Esquisse Actes de la journée du 10 novembre 2011*, 15-26. Université Bordeaux IV: Université Bordeaux IV.
- . 2014. *Sociologie de la culture*. Cours Sociologie. Paris: Armand Colin.
- . 2017. « Les pratiques culturelles des adolescents à l'ère du numérique : évolution ou révolution ? » *Revue des politiques sociales et familiale*, n° 125: 23-32.
- Dinet, Jérôme, éd. 2008. *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*. Traité des sciences et techniques de l'information. Paris: Hermès science publications : Lavoisier.
- Donnat, Olivier. 2007. « Pratiques culturelles et usages d'internet ». *Culture études* n°3 (3): 1-12.
- . 2009. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique: enquête 2008*. Paris : Paris: Découverte ; Ministère de la culture et de la communication.
- Doueïhi, Milad. 2011. *Pour un humanisme numérique*. La Librairie du XXe siècle. Paris: Seuil.
- Drot-Delange, Béatrice, et Éric Bruillard. 2012. « Éducation aux TIC, cultures informatique et du numérique : quelques repères historiques ». *Études de communication, langages, information, médiations*, n° 38 (juin): 69-80. <https://doi.org/10.4000/edc.3393>.
- Duméry, Henry. s. d. « INTERSUBJECTIVITÉ ». In . Encyclopædia Universalis. Consulté le 29 mai 2019. <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/intersubjectivite/>.
- Dumez, Hervé. 2016. *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert.
- . 2018. « Décrire pour théoriser ». *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels* 24 (57): 75-90.
- Duplessis, Pascal. 2006. « Emergence d'une didactique de l'information-documentation. Origine, premiers acquis, enjeux et perspectives : Un état des lieux de la didactisation des concepts info-documentaires ». *Médiadoc*, mars, 19-28.
- . 2007a. « Information ». In *Dictionnaire des concepts info-documentaires*. SavoirsCDI. <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/chercher/dictionnaire-des-concepts-info-documentaires/i/information.html>.
- . 2007b. « Pertinence ». In *Dictionnaire des concepts info-documentaires*. SavoirsCDI. <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/chercher/dictionnaire-des-concepts-info-documentaires/i/information.html>.

- Durand, Daniel. 2013. *La systématique*. PUF.
- Ellison. 2011. « Réseaux sociaux, numérique et capital social. Entretien réalisé par Thomas Stenger et Alexandre Coutant ». *Hermès, La Revue* 1 (59): 21-23.
- Ellison, Nicole B., et Danah Boyd. 2013. « Sociality through Social Network Sites. » In *The Oxford Handbook of Internet Studies*, 151-72. Oxford: Oxford: Oxford University Press. [http://www.academia.edu/7731305/Ellison\\_N.\\_B.\\_and\\_boyd\\_d.\\_2013\\_.Sociality\\_through\\_Social\\_Network\\_Sites.\\_In\\_Dutton\\_W.\\_H.\\_Ed.\\_The\\_Oxford\\_Handbook\\_of\\_Internet\\_Studies.\\_Oxford\\_Oxford\\_University\\_Press\\_pp.\\_151-172](http://www.academia.edu/7731305/Ellison_N._B._and_boyd_d._2013_.Sociality_through_Social_Network_Sites._In_Dutton_W._H._Ed._The_Oxford_Handbook_of_Internet_Studies._Oxford_Oxford_University_Press_pp._151-172).
- Étévé, Christiane, Claude Durand-Prinborgne, Jean Hassenforder, François de Singly, et Philippe Champy. 1998. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan.
- Facebook. 2019. « Facebook Newsroom ». 2019. <https://newsroom.fb.com/company-info/>.
- Fallery, Bernard, et Florence Rodhain. 2007. « Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. » In , 17. Montréal, Canada.
- Fastrez, Pierre, et Thierry De Smedt. 2011. « Une description matricielle des compétences en littératie médiatique ». In . <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:168595>.
- . 2013. « Les compétences en littéracie médiatique : de la définition aux nouveaux enjeux éducatifs ». *Médiadoc*, n° 11: 7.
- Flichy, Patrice. 2001a. « La place de l'imaginaire dans l'action technique ». *Rezeaux* 5 (109): 52-73.
- . 2001b. *L'imaginaire d'internet*. La Découverte.
- . 2004. « L'individualisme connecté entre la technique numérique et la société ». *Rezeaux* 124 (2): 17-51.
- . 2008. « Technique, usage et représentations ». *Rezeaux* 148-149 (2): 147.
- Fluckiger, Cédric. 2006. « La sociabilité juvénile instrumentée ». *Rezeaux* no 138 (4): 109-38.
- . 2007. « L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires ». PhD Thesis, École normale supérieure de Cachan-ENS Cachan.
- . 2008. « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 163 (juin): 51-61.
- . 2014. « Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles ». *Recherches*, n° 60. <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01373996>.
- Fondin, Hubert. 2001. « La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire ». *Documentaliste-Sciences de l'Information* 38 (2): 112. <https://doi.org/10.3917/docsi.382.0112>.

- Forsé, Michel. 2008. « Définir et analyser les réseaux sociaux ». *Informations sociales*, n° 147 (juillet): 10-19.
- Foulquié, Paul. 1978. *Vocabulaire des sciences sociales*. PUF. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48071289>.
- François, Sébastien. 2009. « La participation médiatique selon Henry Jenkins (note critique) ». *Terrains travaux* n° 15 (1): 213-24.
- Frau-Meigs, Divina. 2012. « L'ère cybérisme vers une sortie de crise ». In . Paris: FADBEN.
- . 2019. « Créativité, éducation aux médias et à l'information, translittératie : vers des humanités numériques ». *Quaderni* n° 98 (1): 87-105.
- Frau-Meigs, Divina, Marlène Loïcq, et Perrine Boutin. 2014. « Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France. Rapport du projet ANR TRANSLIT et COST « Transforming Audiences/Transforming Societies » ». Paris: Université Sorbonne Nouvelle.
- Freire, Paulo. 2013. *Pédagogie de l'autonomie*. ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.freir.2013.01>.
- Frisch, Muriel. 2003. *Évolutions de la documentation: naissance d'une discipline scolaire*. Mouvement des savoirs. Paris Budapest Torino: l'Harmattan.
- . 2016. « Des modèles et des concepts en question pour une didactique de l'Information-Documentation et proposition d'une matrice curriculaire dynamique ». *Tréma*, n° 45 (octobre): 43-57. <https://doi.org/10.4000/trema.3492>.
- Gardiès, Cécile, Isabelle Fabre, et Viviane Couzinet. 2010. « Re-questionner les pratiques informationnelles ». *Études de communication. langages, information, médiations*, n° 35 (décembre): 121-32. <https://doi.org/10.4000/edc.2241>.
- Georges, Fanny. 2009. « Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0 ». *Réseaux* 2 (154): 165-93.
- . 2010. « Pratiques informationnelles et identités numériques ». *Études de communication. langages, information, médiations*, n° 35 (décembre): 105-20. <https://doi.org/10.4000/edc.2226>.
- Giordan, André. 1990. *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé.
- Girault, Yves, Pierre Clément, et André Giordan. 1994. *Conceptions et connaissances*. P. Lang.
- Giust-Desprairies, Florence. 2002. *Représentation et imaginaire*. ERES. <http://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851-page-231.htm>.

- . 2009. « 2. Représentation, idéologie, imaginaire ». In *L'imaginaire collectif*, 43-73. Poche - Société. Toulouse: ERES. <http://www.cairn.info/l-imaginaire-collectif--9782749211329-page-43.htm>.
- Goffman, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris: Les éditions de minuit.
- Gonnet, Jacques, et Pierre Vandervoorde. 1982. « Introduction des moyens d'information dans l'enseignement ». MEN.
- Gonthier, Frédéric. 2007. « Weber et la notion de « compréhension » ». *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 116 (octobre): 35-54.
- Granjon, Fabien. 2011. « Amitiés 2.0. Le lien social sur les sites de réseaux sociaux ». *Hermès, La Revue* n° 59 (1): 99-104.
- Horton, Forest Woody. 2008. « Introduction à la maîtrise de l'information ». UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157020\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157020_fre).
- IFLA. 2005. « La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie ». IFLA. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1913-proclamation-d-alexandrie-sur-la-maitrise-de-l-information-et-l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie.pdf>.
- IGEN. 2017. « Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner ». <https://www.education.gouv.fr/repenser-la-forme-scolaire-l-heure-du-numerique-vers-de-nouvelles-manieres-d-apprendre-et-d-2678>.
- Ihadjadene, M, et Stéphane Chaudiron. 2008. « L'Étude des dispositifs d'accès à l'information : approches croisées ». In *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Hermès science publications : Lavoisier. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-04-0117-008>.
- Instagram. 2017. « Our Story : A Quick Walk through Our History as a Company ». Instagram. 2017. <https://instagram-press.com/our-story/>.
- . 2018. « Conditions d'utilisation | Pages d'aide Instagram ». 2018. <https://help.instagram.com/581066165581870>.
- Jakobiak, François. 1995. *L'information scientifique et technique*. Presses universitaires de France.
- Jauréguiberry, Francis. 2012. « Les pratiques des technologies de la communication chez les adolescents ». In *Les Cahiers d'Esquisse Actes de la journée du 10 novembre 2011*, 2:27-36. Les Cahiers d'Esquisse. Bordeaux, France: Université Bordeaux IV Université Montesquieu.
- Jenkins, Henry. 2007. « La culture de la convergence ». *Médiamorphoses*, n° 21: 31-36.

- . 2013. *La culture de la convergence: des médias au transmédia*. Médiacultures. Paris, INA éditions (France): Armand Colin.
- Jenkins, Henry, Mizuko Ito, et danah boyd. 2017. *Culture participative: une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté*. Les Enfants du numérique 3. Caen (France): C&F éditions.
- Jouët, Josiane, et Dominique Pasquier. 1999. « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans ». *Réseaux. Communication - Technologie - Société* 17 (92): 25-102. <https://doi.org/10.3406/reso.1999.2115>.
- Juanals, Brigitte. 2003. *La culture de l'information, du livre au numérique*. Paris: Hermès science.
- Kaufmann, Jean-Claude. 2011a. *L'entretien compréhensif*. 3e éd.. 128 Sociologie, anthropologie. Paris (France): Armand Colin.
- . 2011b. *L'entretien compréhensif*. Armand Colin. [http://babordplus.univ-bordeaux.fr/notice.php?q=l%27entretien%20compr%C3%A9hensif&spec\\_expand=1&start=1](http://babordplus.univ-bordeaux.fr/notice.php?q=l%27entretien%20compr%C3%A9hensif&spec_expand=1&start=1).
- Kefi, Hajer. 2010. « Culture, action et réseaux sociaux numériques : l'analyse de M. Archer revistée ». *Management Avenir* n° 39 (9): 265-82.
- Kovacs, Susan, et Annette Béguin. 2011. *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris: Hermès science.
- Lacelle, Nathalie, Jean-François Boutin, et Monique Lebrun. 2017. *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique: LMM@ outils conceptuels et didactiques*. Québec (Canada): Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, Nathalie, et Josianne Parent. 2019. « Approches créatives du numérique en éducation ». *Vivre le primaire*, 4.
- Lahire, Bernard. 2008. *La raison scolaire: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Paideia éducation, savoir, société. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lamizet, Bernard, et Ahmed Silem. 1997. *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Ellipses.
- Lamouroux, Mireille. 2006. « IFLA 2006 : Congrès mondial des bibliothèques et de l'information ». *Documentaliste-Sciences de l'Information* Vol. 43 (5): 320-23.
- Landa, Melina Solari. 2018. « La forme scolaire et sa variation universitaire. La dimension symbolique ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, n° 23 (août). <http://journals.openedition.org/dms/2836>.

- Landry, Normand, et Joëlle Basque. 2015. « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication ». *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, n° 15 (septembre): 47-63. <https://doi.org/10.4000/communiquer.1664>.
- Latour, Bruno. 2011. « Sur la pratique des théoriciens ». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 131-46. PUF.
- Le Coadic, Yves-François. 1997. *Usages et usagers de l'information*. 128. Armand Colin.
- . 1999. « Maîtrise de l'information et métasavoir ». *Médiadoc*, juin, 23-30.
- Le Crosnier, Hervé. 2017. « La culture numérique a-t-elle besoin de médiation ? » *Cahiers de l'action* 48 (1): 9-14.
- Le Deuff, Olivier. 2008. « La culture de l'information: Quelles «littératies» pour quelles conceptions de l'information? » In *VI. ème Colloque international du chapitre français de l'ISKO, 7 et 8 juin 2007, à Toulouse, IUT de l'Université Paul Sabatier.*, 97–116. Toulouse.
- . 2009. « Penser la conception citoyenne de la culture de l'information ». *Les cahiers du numérique* 5 (3): 39-49. <https://doi.org/10.3166/lcn.5.3.39-49>.
- . 2010a. « Bouillon de cultures: la culture de l'information est-elle un concept international? » In *Colloque ERTé 2008, L'éducation à la culture informationnelle*, 49-57. Papiers. Villeurbanne: Presses de l'Enssib. [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00339060/](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00339060/).
- . 2010b. « Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international? » In *L'éducation à la culture informationnelle*. Papiers. Villeurbanne: Presses de l'Enssib. <https://books.openedition.org/pressesenssib/833>.
- . 2011. « Éducation et réseaux socionumériques : des environnements qui nécessitent une formation ». *Hermès, La Revue* n° 59 (1): 67-73.
- . 2012. « Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? » *Études de communication. langages, information, médiations*, n° 38 (juin): 131-47. <https://doi.org/10.4000/edc.3411>.
- Le Moigne, Jean-Louis (1931- ) Auteur du texte. 1994. *La théorie du système général : théorie de la modélisation*. 4e édition. PUF. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3403518w>.
- Lebrun Monique, Lacelle Nathalie, et Boutin Jean-François. 2012. *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Lehmans, Anne. 2014. « La culture de l'information : ruptures et invariants épistémologiques ». In *Cultures de l'information*. Les essentiels d'Hermès. CNRS Éditions.



- . 2018a. « Entre norme scolaire et norme sociale : les contradictions du numérique à l'école ». Billet. *Éducation 2.0 et « risques numériques »* (blog). 2018. <https://erisk.hypotheses.org/38>.
- . 2018b. « Pragmatiques et politiques des cultures de l'information ». HDR, Université de Rouen.
- Lehmans, Anne, et Anne Cordier. 2017. « Affiliations numériques et postures enseignantes : vers une redéfinition de la communauté d'apprentissage ? » In *Les affiliations par et avec le numérique*, 139-54. Hermann. [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_01568856](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01568856).
- Lemieux, Vincent. 1999. « Chapitre 1. La notion de réseau ». In *Les réseaux d'acteurs sociaux*, 10. Sociologies. PUF. <https://www-cairn-info.ezproxy.u-bordeaux-montaigne.fr/les-reseaux-d-acteurs-sociaux--9782130501701-p-3.htm>.
- Liquète (Dir), Vincent. 2010. *Médiations*. Les essentiels d'Hermès. CNRS Éditions.
- . 2012. « Introduction générale : pratiques informelle et non-formelles d'information des jeunes : Comment les considérer dans les structures documentaires et bibliothéconomiques ? » In *Les Cahiers d'Esquisse Actes de la journée du 10 novembre 2011*, 2:5-13. Les Cahiers d'Esquisse. Bordeaux, France: Université Bordeaux IV Université Montesquieu.
- . 2014. *Cultures de l'information*. Les essentiels d'Hermès. Paris: CNRS Éditions.
- Liquète, Vincent. 2012. « Pratiques informelles et non-formelles d'information des jeunes : comment les considérer dans les structures documentaires et bibliothéconomiques ? » In *Actes de la journée du 10 novembre 2011*, 116. Université Bordeaux IV: Université Bordeaux IV. [https://babordplus.univ-bordeaux.fr/notice.php?q=pratiques%20informelles%20liquete&spec\\_expand=1&start=0](https://babordplus.univ-bordeaux.fr/notice.php?q=pratiques%20informelles%20liquete&spec_expand=1&start=0).
- . 2018. « La culture de l'information au prisme des sciences de l'information et de la communication ». *Etudes de communication* n° 50 (1): 109-28.
- Liquète, Vincent, Karine Aillerie, Anne Cordier, Anne Lehmans, Véronique Lespinet-Najib, Nathalie Pinède, et Karel Soumagnac-Colin. 2017. « ANR Translit. Bilan scientifique de la tâche 2. Analyse des dispositifs et des usages. » Report. [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_01552095](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01552095).
- Liquète, Vincent, et Anne Cordier. 2018. *Utopies contemporaines en information-documentation*. Vol. 2. Systèmes d'information, web et société. ISTE. <https://iste-editions.fr/products/utopies-contemporaines-en-information-documentation>.
- Lugan, Jean-Claude. 2009. *La systémique sociale*. PUF. Que sais-je ? <http://www.cairn.info/la-systemique-sociale--9782130575528.htm>.

- Mahmoudi, Kaltoum. 2017. « Former l'esprit critique des élèves ». *Inter CDI*, n° 268-269. <http://www.intercdi.org/former-lesprit-critique-des-eleves/>.
- Mallowan, Monica. 2014. « De l'intelligence économique comme état d'esprit à la transculture de l'information ». *Revue internationale d'intelligence économique* Vol. 6 (2): 111-28.
- Marec, Joëlle Le. 2002. « Situations de communication dans la pratique de recherche : du terrain aux composites ». *Études de communication. langages, information, médiations*, n° 25 (décembre): 15-40. <https://doi.org/10.4000/edc.831>.
- Maulini, Olivier, et Philippe Perrenoud. 2005. « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions ». In *Les formes de l'éducation : variété et variations*, par Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon, 147. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0147>.
- Maury, Yolande. 2008. « Penser et situer la didactique de l'information-documentation en formation des maîtres : quelle place pour la culture épistémologique ? » In *Colloque international AFIRSE, Bordeaux, 18-20 septembre 2008.*, 12. Bordeaux, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00617412>.
- . 2009. « La culture informationnelle, entre SIC et Sed ». *Les Cahiers de la SFSIC*, n° n° 4 (juin): 15-16.
- . 2011. « Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités: autour des mots autonomisation et empowerment ». *Médiadoc*, n° 7: 6.
- Médiamétrie. 2018. « Les jeunes et l'information ». Ministère de la culture.
- . 2020. « L'Année Internet 2019 ». <http://www.mediametrie.fr/fr/annee-internet-2019>.
- Mercklé, Pierre. 2011. *La sociologie des réseaux sociaux*. Repères. la Découverte.
- Merzeau, Louise. 2009a. « Du signe à la trace: l'information sur mesure ». *Hermès, La Revue* 53 (1): 21–29.
- . 2009b. « Présence numérique: les médiations de l'identité ». *Les Enjeux de l'information et de la communication* Volume 2009 (1): 79-91.
- . 2018. « Le profil: un nouveau territoire imaginaire ?. Conférence de Louise Merzeau transcrite par Camille Alloing et Mariannig Le Béhec ». *Questions de communication*, n° 34: 41-54. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.15434>.
- Mesguich, Véronique, et Muriel Amar. 2009. *Le web 2.0 en bibliothèques : quels services ? quels usages ?* Paris: Éd. du Cercle de la librairie.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 1986. *Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 1986. « Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. » mars 1986. [www.cndp.fr/savoirscdi/?id=209](http://www.cndp.fr/savoirscdi/?id=209).

- Ministère de l'Éducation Nationale. 2015. *BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Vol. MENE1526483A.  
[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94717](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717).
- . 2016a. « A l'école de l'esprit critique ». Eduscol. 2016.
- . 2016b. *Circulaire de rentrée 2016*. Vol. MENE1608893C.  
<https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo14/MENE1608893C.htm>.
- . 2019. « Cadre de référence des compétences numériques ». Québec, Canada.  
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/>.
- Moles, Abraham André. 1995. *Les Sciences de l'imprécis*. Editions du Seuil.
- Morandi, Franc. 2017. « Introduction. Affiliation(s) et numérique : approche anthropologique ». In *Les affiliations par et avec le numérique*, 5-19. Hermann.
- Morin, Edgar. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. ESF éditeur.
- . 1999. *L'intelligence de la complexité*. l'Harmattan.
- . 2000. *À propos des sept savoirs*. Pleins feux.
- . 2003. *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Éd. Balland.
- . 2014. *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*. Arles: Actes sud.
- Morzio, Claude. 2004. *La recherche d'information*. [Nouvelle édition]. 128 Information, documentation 267. Paris: ADBS AColin.
- Moscovici, Serge. 2004. *La psychanalyse, son image et son public*. Bibliothèque de psychanalyse. Paris (6, avenue Reille 75685): PUF.
- Moulier Boutang, Yann. 2008. *Le capitalisme cognitif : la nouvelle grande transformation*. Multitudes-idées. Éditions Amsterdam.
- Notley, Tanya. 2009. « Young People, Online Networks, and Social Inclusion ». *Journal of Computer-Mediated Communication* 14 (4): 1208-27. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01487.x>.
- Ntoma, Max Mendome. 2016. « Transformations des pratiques d'information des jeunes français de 15-25 ans à l'ère numérique: impact des innovations technologiques sur les jeunes ». Montpellier: Centre de Recherches sur les médiations : Communication, Langue, Art, Culture.
- Octobre, Sylvie. 2004. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Questions de culture. Paris: la Documentation française.
- . 2009. « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? » *Culture prospective*, n° 1: 1-8. <https://doi.org/10.3917/culp.091.0001>.

- O'Reilly, Tim. 2005. « What Is Web 2.0 : Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software ». O'Reilly. 30 septembre 2005. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Parrochia, Daniel. 2005. « Quelques aspects historiques de la notion de réseau ». *Flux* 62 (4): 10-20.
- Pasquier, Dominique. 2005. *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris: Éditions Autrement.
- . 2015. « La communication numérique dans les cultures adolescentes ». *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, n° 13 (avril): 79-89. <https://doi.org/10.4000/communiquer.1537>.
- Perriault, Jacques. 2009. « Traces (numériques) personnelles, incertitude et lien social ». *Hermès*, n° 53: 13.
- . 2012. « Réseaux socionumériques et frontières ». *Hermès, La Revue* n° 63 (2): 152-59.
- Petersen, Charles. 2010. « In the World of Facebook The New York Review of Books ». *The New York Review of books*, février. <http://www.nybooks.com/articles/2010/02/25/in-the-world-of-facebook/>.
- Piganiol, Victor. 2017. « Instagram, outil du géographe ? » *Cybergeographie : European Journal of Geography*, décembre. <http://journals.openedition.org/cybergeographie/28832>.
- Pinte, Jean-Paul. 2010. « Vers des réseaux sociaux d'apprentissage en éducation ». *Les Cahiers Dynamiques*, n° 47 (octobre): 82-86. <https://doi.org/10.3917/lcd.047.0082>.
- Pinto, María, et Dora Sales. 2008. « Alfabetización informacional para una sociedad intercultural: algunas iniciativas desde las bibliotecas públicas ». *Anales de Documentación* 10 (décembre). <https://doi.org/10.6018/1221>.
- Prairat, Eirick. 2012. *Postface. Comprendre la question de la norme*. Presses Universitaires de France.
- Proulx, Serge. 2002. « Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir ». *Annales des télécommunications* 57 (3-4): 180-89.
- . 2006. « Communautés virtuelles : ce qui fait lien ». In *Communautés virtuelles : penser et agir en réseau*, 13-26. Québec (Canada): Presses de l'Université Laval.
- Proulx, Serge, et G Latzko-Toth. 2000. « La virtualité comme catégorie pour penser le social : l'usage de la notion de communauté virtuelle ». *Sociologie et sociétés* XXXII (2): 99-122.
- Rayou, Patrick. 2003. *Les lycéens entre espace public et vie privée. Les citoyennetés scolaires*. Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/les-citoyennetes-scolaires--9782130537571-page-105.htm>.

- Reboul, Olivier. 2010. *La philosophie de l'éducation*. 10e édition. Que sais-je ? Philosophie 2441. Paris (France): Presses universitaires de France.
- Rey, Alain. 2005a. « Culture ». In *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, 2895 p.
- . 2005b. « Pratique ». In *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, 2895 p.
- . 2017a. « Doute ». In *Le Grand Robert de la langue française*. Le Robert.
- . 2017b. « Incertitude ». In *Le Grand Robert de la langue française*. Le Robert.
- Ricœur, Paul. 2016. *L'idéologie et l'utopie*. Points Essais 538. Paris: Éditions Points.
- Rigot, Huguette. 2006. « L'agir informationnel ou comment former l'homme de la société de l'information ? » *Documentation et bibliothèques* 52 (3): 201-7. <https://doi.org/10.7202/1029490ar>.
- Rioufreyt, Thibaut. 2016. « La transcription d'entretiens en sciences sociales ».
- Robert, Pascal. 2015. « L'imaginaire des TIC en questions ». *Interfaces numériques* 4 (2): 209-22. <https://doi.org/10.25965/interfaces-numeriques.520>.
- Robert-Demontrond, Philippe, et Roselyne Ringoot. 2004. *L'analyse de discours*. IREIMAR.
- Rosnay (de), Joël. 1996. « Pour une nouvelle culture de la société informationnelle ». *Le Monde diplomatique*, août.
- Rosnay, Joël de. 1975. *Le microscope : vers une vision globale*. Éditions du Seuil.
- . 1996. « Ce que va changer la révolution informationnelle ». *Le Monde diplomatique*, 1 août 1996. [https://www.monde-diplomatique.fr/1996/08/DE\\_ROSNAY/5711](https://www.monde-diplomatique.fr/1996/08/DE_ROSNAY/5711).
- Rueff, Julien, Florence Millerand, Serge Proulx, et Association francophone pour le savoir. 2010. *Web social : mutation de la communication*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Sahut, Gilles. 2014. « Les jeunes, leurs enseignants et Wikipédia : représentations en tension autour d'un objet documentaire singulier ». *Documentaliste-Sciences de l'Information* Vol. 51 (2): 70-79.
- . 2015. « Wikipédia, une encyclopédie collaborative en quête de crédibilité : le référencement en questions ». Toulouse 2. <https://www.theses.fr/194363805>.
- . 2017. « L'enseignement de l'évaluation critique de l'information numérique ». *TIC & Société* 11 (1): 223-48.
- Sallaberry, Jean-Claude. 1996. Dynamique des représentations dans la formation. l'Harmattan.
- . 2005. « La représentation et le geste ». *Revue Spirales, revue de recherche en éducation*, Hors-Série 4: 5-33.

- . 2008. « Travail sur les représentations et position (anthropologique?) du chercheur ». *SPIRALE*, n° 41: 195–206.
- Schütz, Alfred. 1998. *Éléments de sociologie phénoménologique*. Logiques sociales. Paris Montréal (Québec): l'Harmattan.
- Seignour, Amélie. 2011. « Méthode d'analyse des discours, Proposition of a textual analysis method. The exemple of a public corporation CEO's speech ». *Revue française de gestion*, n° 211 (avril): 29-45.
- Serres, Alexandre. 2007. « Questions autour de la culture informationnelle ». *The Canadian Journal of Information and Library Science, La Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie*, 31 (1): 14.
- . 2008. « La culture informationnelle ». In *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*, 137-60. Lavoisier.
- . 2009. « Introduction : Penser la culture informationnelle : des difficultés de l'exercice... » *Les cahiers du numérique* Vol. 5 (3): 9-23.
- . 2010. « Éducatons aux médias, à l'information et aux tic : ce qui nous unit est ce qui nous sépare ». In *L'éducation à la culture informationnelle* -, 75-85. Villeurbanne: Presses de l'Enssib. <https://books.openedition.org/pressesenssib/839>.
- . 2017. « Affiliation intellectuelle et culture numérique : la question du modèle ». In *Les affiliations par et avec le numérique*, 176-88. Hermann.
- Serres, Alexandre, Pascal Duplessis, Olivier Le Deuff, Ivana Ballarini-Santonocito, Jacques Kerneis, Florence Thiault, et Agnès Montaigne. 2010. « Culture informationnelle et didactique de l'information. Synthèse des travaux du GRCDI, 2007-2010 ». Report. URFIST de Rennes. [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00520098/document](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00520098/document).
- Serres, Michel. 2011. Petite Poucette, la génération mutante. [https://next.liberation.fr/culture/2011/09/03/petite-poucette-la-generation-mutante\\_758710](https://next.liberation.fr/culture/2011/09/03/petite-poucette-la-generation-mutante_758710).
- Sheldon, Pavica, et Katherine Bryant. 2016. « Instagram: Motives for Its Use and Relationship to Narcissism and Contextual Age ». *Computers in Human Behavior* 58 (mai): 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.059>.
- Siemens, George. 2017. « Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age ». In *Foundations of Learning and Instructional Design Technology*. <https://lidtfoundations.pressbooks.com/chapter/connectivism-a-learning-theory-for-the-digital-age/>.
- Simonnot, Brigitte. 2008. *Être usager de l'information en ligne nécessite-t-il de nouvelles compétences?* Hermès Lavoisier. [https://halshs.archives-ouvertes.fr/sic\\_00497448/](https://halshs.archives-ouvertes.fr/sic_00497448/).

- . 2009. « Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire ». *Les Cahiers du numérique* Vol. 5 (3): 25-37.
- . 2014. « Médiations et agir informationnels à l'ère des technologies numériques ». *Les Cahiers d'Esquisse*, 11.
- Snapchat. 2019. « Conditions d'utilisation du service – Snap Inc. » 2019. <https://www.snap.com/fr-FR/terms/>.
- Soumagnac, Karel, et Camille Capelle. 2017. « Formes d'affiliation dans les pratiques informationnelles des lycéens avec le numériques : le cas des Travaux Personnels Encadrés (TPE) ». In *Les affiliations par et avec le numérique*, 107-21. Hermann.
- Soumagnac-Colin, Karel. 2012. « Quelles perspectives pour les pratiques informelles et non formelles d'information des jeunes dans les structures documentaires et bibliothéconomiques ? » In *Les Cahiers d'Esquisse Actes de la journée du 10 novembre 2011*, 2:101-14. Les Cahiers d'Esquisse. Bordeaux, France: Université Bordeaux IV Université Montesquieu.
- Stec, Carly. 2015. « Social Media Definitions: The Ultimate Glossary of Terms You Should Know ». 2015. <https://blog.hubspot.com/marketing/social-media-terms>.
- Tabary-Bolka, Laure. 2009. « Culture adolescente vs culture informationnelle ». *Les Cahiers du numérique* Vol. 5 (3): 85-97.
- Thomas, Sue, Chris Joseph, Jess Laccetti, Bruce Mason, Simon Mills, Simon Perril, et Kate Pullinger. 2007. « Transliteracy: Crossing Divides ». *First Monday* 12 (12). <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060>.
- Tisseron, Serge. 2002. *L'intimité surexposée*. Collection Pluriel. Paris: Hachette littératures.
- Tong, Stéphanie Tom, Brandon Van Der Heide, Lindsey Langwell, et Joseph B. Walther. 2008. « Too Much of a Good Thing? The Relationship between Number of Friends and Interpersonal Impressions on Facebook ». *Journal of Computer-Mediated Communication* 13 (3): 531-49. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2008.00409.x>.
- Twitter. 2018. « Conditions d'utilisation ». 2018. <https://twitter.com/fr/tos>.
- Utz, Sonja, Nicole Muscanell, et Cameran Khalid. 2015. « Snapchat Elicits More Jealousy than Facebook: A Comparison of Snapchat and Facebook Use ». *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 18 (3): 141-46. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0479>.
- Watier, Patrick. 2002. Une introduction à la sociologie compréhensive. Circé.
- Weber, Max. 1995. *Économie et société*. Agora. Paris: Pocket.
- Zeynep, Tufekci. 2018. « It's the (Democracy-Poisoning) Golden Age of Free Speech ». *Wired*, 2018. <https://www.wired.com/story/free-speech-issue-tech-turmoil-new-censorship/>.







# **Annexes**

Annexe 1 Modèle de référentiels pour la Maîtrise de l'information<sup>169</sup>

<p><b>Le référentiel de compétences de la FADBEN (RC)</b></p>	<p>RC élèves publié dans la revue professionnelle Médiadoc (1997, 2011). Les compétences apparaissent dans l'ordre d'une démarche en 7 étapes.</p>	<p>« Quelle que soit l'activité d'information, quel que soit le niveau de l'utilisateur, les compétences documentaires mises en œuvre sont identiques. Seul le niveau de maîtrise varie et doit s'accroître en fonction des pratiques successives ». Les compétences seraient donc transversales.</p>
<p><b>Le référentiel canadien pour l'école secondaire (1996)</b></p>	<p>Les 6 étapes pour un projet de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Cerner le sujet ;</li> <li>— Chercher les sources d'information ;</li> <li>— Sélectionner les documents ;</li> <li>— Prélèver l'information dans les documents ;</li> <li>— Traiter l'information ;</li> <li>— Communiquer l'information.</li> </ul>	<p>On retrouve le modèle de la DD.</p>
<p><b>Le référentiel de compétences de l'Association of College and Research Libraries (2005), traduit par Savoirs CDI.</b></p> <p>Outil de formation pour les bibliothécaires</p>	<p>« Alphabétisation informationnelle » 5 grandes compétences étudiants sont listées en « Indicateurs de performance et en Résultats attendus ». Par exemple, l'étudiant qui possède des compétences informationnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— est capable de définir l'information dont il a besoin ;</li> <li>— accède avec efficacité et efficience à cette information ;</li> <li>— Procède à une évaluation critique de l'information et des sources.</li> </ul>	<p>« Bien que conçus pour l'enseignement supérieur, ces deux référentiels sont exploitables dans le secondaire ».</p> <p>Le contexte d'intervention n'aurait donc pas d'incidence sur la nature et la mise en œuvre des compétences.</p>
<p><b>Le référentiel réalisé par la Washington Library Media Association (1996), traduit par Savoirs CDI</b></p> <p>Pour les élèves</p>	<p>Ce travail illustre bien la démarche de résolution d'un problème informationnel. Il comporte 6 étapes (décomposées en sous-parties) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Identifier et analyser le besoin d'information ;</li> <li>— Élaborer des stratégies pour localiser l'information ;</li> <li>— Localiser et accéder à l'information ;</li> <li>— Évaluer et extraire l'information ;</li> <li>— Organiser et présenter l'information ;</li> <li>— Évaluer la démarche et la production.</li> </ul>	<p>On rejoint le modèle de Dewey en caractérisant le type de problème, ici informationnel (ce qui est très vaste).</p>
<p><b>Le référentiel EruDist (2005) : référentiels de compétences documentaires pour le métier d'étudiant (Université Stendhal Grenoble 3) Étudiant de premier cycle universitaire</b></p>	<p>« Destiné aux enseignants et bibliothécaires en charge de formations documentaires et de leurs évaluations, il détaille 4 étapes de la recherche documentaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Bien commencer une recherche ;</li> <li>— Sélectionner les sources pertinentes ;</li> <li>— Trouver l'information utile ;</li> <li>— Traiter et exploiter l'information.</li> </ul> <p>Le projet a pour ambition de proposer un découpage de compétences ».</p>	<p>On peut se demander ce que veut dire « bien commencer une recherche ». L'enseignant peut l'espérer, le prescripteur le décréter, mais il faudra analyser le « réel de l'activité » pour voir ce qui se produit effectivement.</p>

<sup>169</sup> Frisch, M. (2016). Des modèles et des concepts en question pour une didactique de l'Information-Documentation et proposition d'une matrice curriculaire dynamique. *Tréma*, (45), 43-57. <https://doi.org/10.4000/trema.3492>

**REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DU CADRE DE RÉFÉRENCE**



## Fonctions, missions

### Les missions des professeurs documentalistes

NOR : MENE1708402C  
circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017  
MENESR - DGESCO A

---

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-  
directrices et  
directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs  
d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement

---

Cette circulaire abroge la circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 définissant les missions des «  
personnels exerçant dans les CDI », B.O. n° 12 du 27 mars 1986.

Conformément à l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles  
des métiers du professorat et de l'éducation, les professeurs documentalistes exercent leur activité  
dans l'établissement scolaire au sein d'une équipe pédagogique et éducative dont ils sont les membres  
à part entière. À ce titre, ils partagent les missions communes à tous les professeurs et personnels  
d'éducation. Ils ont également des missions spécifiques. Ils ont la responsabilité du centre de  
documentation et d'information (CDI), lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à  
l'information. Ils forment tous les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation  
en matière d'éducation aux médias et à l'information.

L'existence du Capes de documentation depuis 1989, le développement de la société de l'information  
et l'évolution des pratiques sociales en matière de communication ainsi que l'essor du numérique  
imposent de renforcer et d'actualiser la mission pédagogique du professeur documentaliste.

Il convient donc de définir avec précision les missions des professeurs documentalistes qui se  
déclinent en 3 axes : le professeur documentaliste est enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition  
par les élèves d'une culture de l'information et des médias, maître d'œuvre de l'organisation des  
ressources pédagogiques et documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition, et il est  
acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel.

1- Le professeur documentaliste, enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves  
d'une culture de l'information et des médias

La mission du professeur documentaliste est pédagogique et éducative. Par son expertise dans le  
champ des sciences de l'information et de la communication (Sic), il contribue aux enseignements et  
dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves.  
Son enseignement s'inscrit dans une progression des apprentissages de la classe de sixième à la classe  
de terminale, dans la voie générale, technologique et professionnelle. En diversifiant les ressources,  
les méthodes et les outils, il contribue au développement de l'esprit critique face aux sources de  
connaissance et d'information. Il prend en compte l'évolution des pratiques informationnelles des  
élèves et inscrit son action dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information.

Le professeur documentaliste peut intervenir seul auprès des élèves dans des formations, des activités  
pédagogiques et d'enseignement, mais également de médiation documentaire, ainsi que dans le cadre  
de co-enseignements, notamment pour que les apprentissages prennent en compte l'éducation aux  
médias et à l'information. Les évolutions du collège, du lycée général, technologique ou

professionnel, en lien avec les enjeux de l'éducation aux médias et à l'information, de l'orientation et des parcours des élèves, nécessitent une pédagogie favorisant l'autonomie, l'initiative et le travail collaboratif des élèves, autant que la personnalisation des apprentissages, l'interdisciplinarité et l'usage des technologies de l'information et de la communication. Le professeur documentaliste participe aux travaux disciplinaires ou interdisciplinaires qui font appel en particulier à la recherche et à la maîtrise de l'information. Il accompagne la production d'un travail personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves et les aide dans leur accès à l'autonomie. Il est au cœur de la conception et de la mise en œuvre des activités organisées dans le cadre de la semaine de la presse et des médias à l'école.

Le professeur documentaliste contribue à l'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences définies dans les contenus de formation (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, programmes et référentiels), en lien avec les dispositifs pédagogiques et éducatifs mis en place dans l'établissement, dans et hors du CDI.

Le professeur documentaliste peut exercer des heures d'enseignement. « Les heures d'enseignement correspondent aux heures d'intervention pédagogique devant les élèves telles qu'elles résultent de la mise en œuvre des horaires d'enseignement définis pour chaque cycle » (circulaire n° 2015-057 du 29 avril 2015). En application du titre III de l'article 2 du décret n° 2014-940 du 20 août 2014 modifié, chaque heure d'enseignement est décomptée pour deux heures dans le maximum de service des professeurs documentalistes.

Les heures d'enseignement sont effectuées dans le respect nécessaire du bon fonctionnement du CDI.  
2- Le professeur documentaliste maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition

Sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur documentaliste est responsable du CDI, du fonds documentaire, de son enrichissement, de son organisation et de son exploitation. Il veille à la diversité des ressources et des outils mis à la disposition des élèves et des enseignants, il organise de manière complémentaire les ressources pédagogiques issues de fonds physiques et numériques en s'appuyant sur la situation particulière de chaque établissement (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel).

Avec les autres membres de la communauté pédagogique et éducative et dans le cadre du projet d'établissement, il élabore une politique documentaire validée par le conseil d'administration, et à sa mise en œuvre dans l'établissement. Cette politique documentaire, qui tient compte de l'environnement de l'établissement, permet aux élèves de disposer des meilleures conditions de formation et d'apprentissage. Elle a pour objectif principal la réflexion et la mise en œuvre de la formation des élèves à la culture informationnelle, l'accès de tous les élèves aux informations et aux ressources nécessaires à leur formation.

La politique documentaire comprend la définition des modalités de la formation des élèves, le recensement et l'analyse de leurs besoins et de ceux des enseignants en matière d'information et de documentation, la définition et la gestion des ressources physiques et numériques pour l'établissement ainsi que le choix des leurs modalités d'accès au CDI, dans l'établissement, à la maison et en mobilité. La politique documentaire s'inscrit dans le volet pédagogique du projet de l'établissement et ne se limite ni à une politique d'acquisition de ressources, ni à l'organisation d'un espace multimédia au sein du CDI.

Le professeur documentaliste met à la disposition des élèves et des professeurs, la documentation relative à l'orientation, à l'information scolaire et professionnelle. Il travaille en partenariat avec les psychologues de l'éducation nationale.

Le CDI est un espace de formation et d'information ouvert à tous les membres de la communauté éducative. Dans ce cadre, le professeur documentaliste pense l'articulation du CDI (et son utilisation) avec les différents lieux de vie et de travail des élèves (salles de cours, salles d'étude, internat) en lien avec les autres professeurs et les personnels de vie scolaire.

Le professeur documentaliste joue le rôle de médiateur pour l'accès à ces ressources dans le cadre de l'accueil pédagogique des élèves au CDI et plus largement dans le cadre de la mise en œuvre des différents enseignements et parcours.

Dans le cadre de l'écosystème numérique de l'établissement, le professeur documentaliste joue un rôle de conseil pour le choix et l'organisation de l'ensemble des ressources accessibles en ligne pour les élèves et les enseignants de l'établissement. Il peut organiser et gérer le contenu d'un espace CDI au sein de l'environnement numérique de travail.

Le professeur documentaliste participe à la définition du volet numérique du projet d'établissement. Il facilite l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques, notamment lors des travaux interdisciplinaires. Le professeur documentaliste assure une veille professionnelle, informationnelle, pédagogique et culturelle pour l'ensemble de la communauté éducative.

La mutualisation des pratiques professionnelles entre professeurs documentalistes de différents établissements est largement recommandée pour atteindre cet objectif en particulier *via* les réunions et rencontres de bassin.

3- Le professeur documentaliste acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel

L'expertise du professeur documentaliste fait du CDI un lieu privilégié d'ouverture de l'établissement sur son environnement ainsi qu'un espace de culture, de documentation et d'information, véritable lieu d'apprentissage et d'accès aux ressources pour tous.

Dans le cadre du projet d'établissement, et sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur documentaliste prend des initiatives pour ouvrir l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional voire national et international.

Le professeur documentaliste développe une politique de lecture en relation avec les autres professeurs, en s'appuyant notamment sur sa connaissance de la littérature générale et de jeunesse. Par les différentes actions qu'il met en œuvre ainsi que par une offre riche et diversifiée de ressources tant numériques que physiques, il contribue à réduire les inégalités entre les élèves quant à l'accès à la culture. Les animations et les activités pédagogiques autour du livre doivent être encouragées et intégrées dans le cadre du volet culturel du projet d'établissement.

Le professeur documentaliste contribue à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne de l'élève. Il met en œuvre et participe à des projets qui stimulent l'intérêt pour la lecture, la découverte des cultures artistiques, scientifiques et techniques en tenant compte des besoins des élèves, des ressources locales et du projet d'établissement. Il peut participer à l'organisation, à la préparation et à l'exploitation pédagogique en relation avec les autres professeurs et les conseillers principaux d'éducation, de visites, de sorties culturelles et faciliter la venue de conférenciers ou d'intervenants extérieurs. Il participe notamment au parcours citoyen et au parcours d'éducation artistique et culturelle au sein de l'établissement.

À cette fin, il entretient des relations avec les librairies, les diverses bibliothèques et médiathèques situées à proximité, le réseau Canopé, les établissements d'enseignement supérieur, les associations culturelles, les services publics, les collectivités territoriales, les médias locaux, le monde professionnel afin que l'établissement puisse bénéficier d'appuis, d'informations et de ressources documentaires.

Les professeurs documentalistes peuvent assurer avec leur accord, en sus de leurs missions statutaires, des missions particulières (référé numérique, référé culture, etc.) définies par le décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 et la circulaire n° 2015-058 du 29 avril 2015. Ils perçoivent à ce titre une indemnité pour mission particulière conformément aux dispositions précitées.

Fait le 28 mars 2017

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche  
et par délégation,

La directrice générale de l'enseignement scolaire,  
Florence Robine



#### CYCLE 4

## Éducation aux médias et à l'information

L'éducation aux médias et à l'information (EMI), présente dans tous les champs du savoir transmis aux élèves, est prise en charge par tous les enseignements.

Tous les professeurs dont les professeurs documentalistes veillent collectivement à ce que les enseignements dispensés en cycle 4 assurent à chaque élève :

- » une première connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI<sup>e</sup> siècle ;
- » une maîtrise progressive de sa démarche d'information, de documentation ;
- » un accès à un usage sûr, légal et éthique des possibilités de publication et de diffusion.

Il s'agit de faire accéder les élèves à une compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions : économique, sociale, technique, éthique. Quelques connaissances sur l'histoire de l'écrit, des différentes étapes de sa diffusion et de ses supports mettent en perspective sa place dans la société contemporaine.

Les élèves sont formés à une lecture critique et distanciée des contenus et des formes médiatiques. Ils sont incités à s'informer suffisamment, notamment par une lecture régulière de la presse en français et en langues vivantes, ainsi qu'à produire et diffuser eux-mêmes de l'information.

L'acquisition des compétences de l'EMI est mise en œuvre tout au long du cycle, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires ; chaque compétence présentée ici peut être réinvestie d'une année à l'autre selon les projets.

## Compétences travaillées

### Utiliser les médias et les informations de manière autonome

- » Utiliser des dictionnaires et encyclopédies sur tous supports.
- » Utiliser des documents de vulgarisation scientifique.
- » Exploiter le centre de ressources comme outil de recherche de l'information.
- » Avoir connaissance du fonds d'ouvrages en langue étrangère ou régionale disponible au CDI et les utiliser régulièrement.
- » Se familiariser avec les différents modes d'expression des médias en utilisant leurs canaux de diffusion.
- » Utiliser les genres et les outils d'information à disposition adaptés à ses recherches.
- » Découvrir comment l'information est indexée et hiérarchisée, comprendre les principaux termes techniques associés.
- » Exploiter les modes d'organisation de l'information dans un corpus documentaire (clés du livre documentaire, rubricage d'un périodique, arborescence d'un site).
- » Classer ses propres documents sur sa tablette, son espace personnel, au collège ou chez soi sur des applications mobiles ou dans le « nuage ». Organiser des portefeuilles thématiques.
- » Acquérir une méthode de recherche exploratoire d'informations et de leur exploitation par l'utilisation avancée des moteurs de recherche.
- » Adopter progressivement une démarche raisonnée dans la recherche d'informations.

*Domaines du socle : 2*

### Exploiter l'information de manière raisonnée

- » Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence.
- » S'entraîner à distinguer une information scientifique vulgarisée d'une information pseudo-scientifique grâce à des indices textuels ou paratextuels et à la validation de la source.
- » Apprendre à distinguer subjectivité et objectivité dans l'étude d'un objet médiatique.
- » Découvrir des représentations du monde véhiculées par les médias.
- » S'interroger sur l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique.

*Domaines du socle : 1, 3, 5*

### Utiliser les médias de manière responsable

- » Comprendre ce que sont l'identité et la trace numériques.
- » Se familiariser avec les notions d'espace privé et d'espace public.
- » Pouvoir se référer aux règles de base du droit d'expression et de publication en particulier sur les réseaux.
- » Se questionner sur les enjeux démocratiques liés à la production participative d'informations et à l'information journalistique.
- » S'initier à la déontologie des journalistes.

*Domaines du socle : 3*

## Produire, communiquer, partager des informations

- » Utiliser les plates formes collaboratives numériques pour coopérer avec les autres.
- » Participer à une production coopérative multimédia en prenant en compte les destinataires.
- » S'engager dans un projet de création et publication sur papier ou en ligne utile à une communauté d'utilisateurs dans ou hors de l'établissement qui respecte droit et éthique de l'information.
- » Développer des pratiques culturelles à partir d'outils de production numérique.
- » Distinguer la citation du plagiat.
- » Distinguer la simple collecte d'informations de la structuration des connaissances.

*Domaines du socle : 1*

**FICHE  
34**

**UNE ÉDUCATION AUX MÉDIAS  
ET À L'INFORMATION RENFORCÉE**

**L'ESSENTIEL**

■ Inscrite dans la loi de refondation de l'École, l'éducation aux médias et à l'information contribue à préparer les élèves d'aujourd'hui à devenir les citoyens de demain. Apprendre à chercher une information et à en identifier la source, comprendre les mécanismes de fabrication de l'information et de l'image, émettre soi-même de l'information, doivent permettre à chacun d'apprendre à exercer librement son jugement.

■ L'éducation aux médias et à l'information est une composante du parcours citoyen qui se met en place à l'École à la rentrée 2015.

**L'éducation aux médias et à l'information à l'ère du numérique**

L'éducation aux médias et à l'information (EMI) est un élément indispensable pour préparer à l'exercice de la citoyenneté en démocratie. Inscrite dans la loi d'orientation du 8 juillet 2013, elle doit répondre aux nouveaux besoins liés à la multiplication des usages de supports et réseaux numériques par les élèves. Elle comporte en particulier une éducation aux droits et devoirs associés à ces pratiques culturelles et sociales.

**Une priorité au cœur de la mobilisation de l'École pour les valeurs de la République**

À la suite des attentats de janvier 2015, l'éducation aux médias et à l'information a été renforcée, avec pour objectifs l'éducation à la citoyenneté et la transmission, à l'École, d'une culture de la presse et de la liberté d'expression.

Les démarches éducatives visant à permettre aux élèves de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents médias, et en particulier de l'Internet, seront développées et encouragées.

Ces démarches doivent faciliter leur participation et leur engagement dans un parcours citoyen. Elles impliquent non seulement l'acquisition de connaissances mais aussi la mise en place de méthodes actives, leur permettant de rechercher, de produire eux-mêmes et de publier avec les outils numériques.

Le Conseil supérieur des programmes a été saisi pour décliner cet objectif dans les programmes scolaires de chaque cycle.

**Le développement des médias scolaires et des partenariats avec les médias professionnels**

La création de médias scolaires et d'outils d'information citoyens dans chaque école et établissement est fortement encouragée. Pour cela, le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (Clemi) apportera son soutien et ses compétences dans l'accompagnement de la mise en place de ces projets. Dans chaque académie, un coordonnateur Clemi sera affecté à cette mission à plein temps. Le partenariat avec des professionnels jouera un rôle essentiel. À travers de nouvelles conventions, les médias s'engagent aux côtés du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour développer des programmes et des outils pédagogiques, et multiplier les interventions de professionnels de la presse et des médias dans l'École.

*Annexe 6 Guide d'entretien pour les élèves*

*Pratiques informationnelles et RSN*

Q1	Possèdes-tu un smartphone, une tablette ou un ordinateur ?	H2D2
Q2	Quels RSN utilises-tu ?	
Q3	Quels usages personnels ?	
Q4	DF des RSN	
Q5	Penses-tu que tu utilises les RSN correctement ?	H4D1
Q6	Rencontres-tu des difficultés lors de l'utilisation personnelle des RSN ?	

Représentation des RSN

Q7	Que veut-dire l'expression "société de l'information" ?	H2D1
Q8	Les RSN te paraissent-ils important dans le monde ?	
Q9	Que représentent-ils pour toi ? Donne 3 mots clés	

RSN et école

Q10	Penses-tu qu'il est intéressant de les utiliser à l'école ?	H3D1
Q11	Apprécies-tu les cours où tu utilises un réseau social ? Pourquoi ?	
Q12	Penses-tu nécessaire d'avoir un cours sur les RSN (apprendre à les utiliser) ?	

Apprentissage autour des RSN

Q13	Description du projet et explication des élèves	H3D1
Q14	Qu'as-tu appris pendant le projet pédagogique sur les RSN ?	H3D1

		H4D1 H3D2
Q15	Suite au projet, penses-tu modifier tes pratiques informationnelles ?	H4D1 H3D2

Nom prénom \_\_\_\_\_

Codage \_\_\_\_\_

Etablissement \_\_\_\_\_

DocES \_\_\_\_\_

Comprendre la place des RSN dans la CI et dans l'EMI

Comprendre comment s'articulent les pratiques prescrites avec les pratiques informelles sur les RSN

CI, Ecole et RSN

Q1	Qu'est-ce que la culture de l'information ?	H1D1 H1D2
Q2	A quoi sert la CI ?	H2D1
Q3	Quelle est la place des RSN à l'école ?	
Q4	Quelle est la place des RSN dans l'éducation à l'information ?	
Q5	Quelle est la place des RSN au CDI ?  3 mots clés représentant les rsn en tant qu'enseignant documentaliste	
Q6	Que souhaitez-vous transmettre ?	H2D1 H3D1
Q7	Pourquoi former des citoyens numériques ?	H2D1 H4D1
Q8	Pourquoi les RSN doivent-ils faire l'objet d'un enseignement ?	

Pratiques prescrites / pratiques informelles

Q9	Quelles pratiques prescrites des RSN ?	H2D2
Q10	Quels usages des RSN l'école peut-elle proposer ?	
Q11	Prenez-vous en compte les pratiques informationnelles des élèves pour envisager une pédagogie sur les RSN ?	

Q12	Pourquoi modifier les pratiques et les représentations des élèves sur les RSN ?	H3D2
Q13	Comment modifier les pratiques et les représentations des élèves sur les RSN ?	

RSN et pédagogie : quelles mises en œuvre ?

Q14	Le Ministère de l'Éducation Nationale définit les objectifs de l'EMI : "L'objectif d'une éducation aux médias et à l'information est de permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain." Qu'en pensez-vous ?	H1D1
Q15	Quelles mises en œuvre pédagogique ? Présentations des projets	H1D1 H3D1
Q16	Quelles notions autour des réseaux sociaux vous paraissent essentielles à aborder ? Comment ?	H4D1
Q17	Description du projet avec les objectifs, le contexte, le bilan	H1D1 H3D1

### Annexe 8 Tropes

Tropes est un logiciel développé en 1994 par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione, ce n'est pas un logiciel libre de droit et respecte les droits de la propriété intellectuelle puisqu'il appartient à ses auteurs. Il effectue de l'analyse sémantique autrement nommé analyse de contenu de textes.

La version utilisée est la dernière version Tropes V.8.4.2 qui date du 18 février 2014.



Melle ENTRAYGUES Adeline  
Doctorante en 3<sup>ème</sup> année en SIC / Documentaliste  
20 Hameau Montesquieu  
3375 BARON  
À M. Le chef d'établissement  
Collège ou Lycée \*\*\*\*\*

Madame, Monsieur,

En parallèle de mon activité d'enseignante documentaliste, je suis doctorante en 3<sup>ème</sup> année en Sciences de l'Information et de la Communication au Mica (Université de Bordeaux Montaigne), je travaille sur les pratiques scolaires prescrites et les pratiques informelles des jeunes en lien avec les réseaux sociaux. Mon directeur de thèse est Vincent Liquète, professeur des universités en Sciences de l'Information et de la Communication.

Afin de mener à bien ma recherche, après avoir étudié le cadre théorique, je recherche à présent des documentalistes ayant un projet pédagogique avec un réseau social. Je souhaiterais assister à une séance pédagogique pour observer élèves et enseignants en situation et mener un entretien avec les enseignants responsables du projet et avec une petite dizaine d'élèves afin de recueillir leur témoignage et leur ressenti.

Suite à un premier contact avec le documentaliste de votre établissement, je me permets aujourd'hui de vous solliciter afin d'obtenir votre autorisation pour mener à bien ma recherche. Je vous précise que les observations et les entretiens resteront parfaitement anonymes. Je joins à la présente lettre, la liste des questions que je souhaite aborder avec enseignants et apprenants.

A cette fin et avec votre accord, je souhaiterais être présente dans votre établissement, au CDI par exemple, vers fin février.

Je vous remercie par avance de l'attention que vous voudrez bien porter à ma demande et vous prie d'agréer l'expression de mes salutations respectueuses.

Melle ENTRAYGUES

*Annexe 10 Mots équivalents à Communication Question 3*

- ES1EL4 Sinon c'est pour **communiquer** avec les gens de ma classe ou de l'école.  
Sur Snapchat c'est pareil et sur Twitter j'utilise pour regarder les tweets.
- ES1EL7 Be j'envoie des **messages** et je fais rarement des photos.
- ES1EL9 Sur Twitter je **discute** avec mes amis et sur Instagram j'ai des amis anglais et on **discute** en anglais.
- ES1EL11 Je **parle** avec mes amis, je fais des photos et tout.
- ES2EL2 Euh ben enfin je **parle** avec mes amis. [...] C'est plus des **discussions**.
- ES2EL3
- Je parle.
  - A qui tu parles ?
  - A Mylène...
  - A tes copines ?
  - Oui.
  - A d'autres personnes ?
  - Bof à des gens que tu connais pas ?
  - Non je leur **réponds** pas.
- ES2EL4 Je **parle** avec des amis.
- ES2EL6 Je **parle** avec des amis.
- ES2EL8 Je peux **parler** à mes copines.
- ES2EL9 Be je **parle** à des amis.
- ES3EL3 Facebook c'est pour **appeler** les autres quand on peut pas les voir.
- ES3EL4 Comme avant je n'avais pas de téléphone c'était un moyen de **parler** à mes amis parce qu'ils avaient à peu près tous un téléphone.
- ES3EL6
- Tu **discutes** avec qui ?
  - Euh ...
  - Des amis du collège et ta famille ?
  - Euh non ma famille c'est plutôt des **messages** sur le téléphone.
- ES3EL7 La communication.
- ES4EL1 Euh je **parle** avec mes amis.
- ES4EL2 WhatsApp c'est vraiment pour **parler** avec mes amis.
- ES4EL3 Messenger c'est pour **discuter**.
- ES4EL4
- Et je **tchate**.
  - Tu fais ça sur lequel ?
  - sur Snapchat.
- ES5EL1
- sur Instagram tu m'as dit que tu **parles** avec des amis ?
  - Et qu'est-ce que tu fais d'autres ?
  - J'avoue je **parle** que à mes amis.
- ES5EL4 Be je **parle** avec des gens, je poste des photos.  
Sur Snap je vais poster et **parler** [...] et sur Facebook je vais plutôt **parler**.  
Je sais pas parce que c'est normal on est jeunes on **parle** avec ses potes.
- ES5EL6 J'ai des amis qui habitent pas près de chez on fait des **discussions** dessus.
- ES6EL1 Pour **parler**. [...] pour **parler** plus Snapchat.

ES6EL3

- Tu discutes avec des amis sur Twitter ?
- Non ça ne m'intéresse pas parce qu'on se voit quasiment tous les jours.

ES6EL4 Je **discute**.

ES6EL5 Surtout je **parle**.

ES6EL6 Je **parle** avec mes amis.

- Sur Snapchat tu fais pareil ?
- Non je fais moins de trucs.
- C'est pour **discuter**.

ES6EL7 Sur Snapchat je **parle** avec mes amis.

ES6EL10 Snap c'est surtout pour **parler** les amis la famille. [...] Facebook be pour **parler** comme Messenger et pour regarder les publications des personnes l'utilisation normale de Facebook.

ES6EL11

- Be je **discute** avec des amis.
- C'est ce que tu fais le plus ?
- Oui

ES7EL1 Je **discute** avec mes amis sur Snapchat et Facebook.

ES7EL2 C'est pour **discuter** avec des amis que je n'ai vu pas depuis longtemps. [...] Quand je **discute** avec des personnes des fois je mets ma tête.

ES7EL3 Snapchat **conversation**.

ES7EL4

- Be je **parle** avec mes amis.
- Sur lequel ?
- Sur tous.
- Oui voilà quand je suis loin quand je suis en Suisse ou que j'ai plus de crédit, je **parle** sur Messenger.

ES7EL5 Sur Snapchat je **parle** avec des gens.

ES7EL6 Je **discute** avec mes amis déjà.

ES7EL7 Sinon ben après je mets des **commentaires** sur les photos des autres, classique.

ES7EL9 Be je **parle** avec des amis que des gens que je connais. [...] J'aime beaucoup les RSN parce que je peux **parler** avec des personnes dont la distance nous a séparé.

ES7EL10 Et Snap pour plus **parler** avec les amis.

ES8EL1 Sur Snapchat et Instagram je mets des photos et des vidéos, je **parle** aussi parce qu'on peut mais qu'à des amis.

ES8EL2

- Pourquoi tu as voulu t'inscrire dessus ?
- Parce que je voulais être en **communication** avec amis pour ceux que je n'ai pas en contact les prendre sur Instagram.

ES8EL3 Sur Snapchat je vais **parler** à mes amis.

ES8EL4 J'envoie des **messages** à mes amis.

ES8EL5 J'envoie des **messages** à quelques personnes.

ES8EL6 Si sur Instagram je **discute** avec les filles et sur Snapchat aussi.

ES8EL16 Sur snap j'y suis tout le temps quasiment be je **parle** avec.

ES8EL17 Je **discute** avec mes amis et je regarde leur actualité. Je **discute** sur Snapchat et je regarde leur actu.

ES8EL18 Je peux **discuter** avec des gens parfois y'a des débutants qui me demandent des conseils.

ES8EL19 Et sur Snapchat je **parle** juste avec des amis.

- Pourquoi tu t'es inscrit sur Snapchat ?
- Parce que y'avait certains de mes amis qui n'avaient pas de portable donc on pouvait pas **parler** vraiment donc je me suis inscrit pour pouvoir **parler**.

ES8EL21

- tu parles avec des copains ?
- euh oui sur Snapchat.
- et Instagram pour les **discussions** en groupe.

Annexe 11 Verbe Regarder Question 3

ES1EL3	Sur Skype je parle avec mes amis sur twitter je <b>regarde</b> un peu ce qu'il y a l'actualité.
ES1EL4	Sur Twitter j'utilise pour <b>regarder</b> les tweets que mettent les gens [...] et sur Facebook, je <b>regarde</b> à peu près tout.
ES1EL5	Ben, je <b>regarde</b> des vidéos [...] Je <b>regarde</b> seulement.
ES2EL1	Je <b>regarde</b> des photos y'a des amis et mes cousins.
ES2EL3	Je <b>regarde</b> les statuts.
ES3EL1	Je regarde des vidéos.
ES3EL4	Sur Snapchat, [...] je <b>regarde</b> les vidéos.
ES4EL1	Je <b>regarde</b> le fil d'actualité.
ES5EL2	Ah ben je <b>regarde</b> des actualités je poste des photos sur Instagram. [...] Je <b>regarde</b> les trucs de skateboard, le motocross par exemple une page que je suis beaucoup c'est bike France les trucs en rapport avec tes loisirs. [...] sur Instagram je <b>regarde</b> les photos de mes amis, je poste des photos surtout des shootings en skate. [...] Je <b>regarde</b> les story de tout le monde.
ES5EL5	Moi je l'ai pris juste pour <b>regarder</b> des vidéos de skate.
ES6EL2	Je <b>regarde</b> je m'informe des nouveaux trucs de l'actualité.
ES6EL4	Je <b>regarde</b> ce qu'il y a.
ES6EL5	Et je <b>regarde</b> l'actualité un peu tout [...]
ES6EL8	Non en fait je l'utilise pour <b>regarder</b> les nouvelles des gens. [...]
ES6EL10	Je <b>regarde</b> les photos des personnes célèbres. [...] J'aime bien <b>regarder</b> des paysages, la nourriture aussi. Facebook be pour parler comme Messenger et pour <b>regarder</b> les publications des personnes, l'utilisation normale de Facebook.
ES6EL11	Be aussi par ex sur Snapchat, je peux aussi <b>regarder</b> ce qu'ils ont fait les gens et aussi sur Facebook voir ce qu'il s'est passé la politique y'a des live ce qui se passait sur la politique c'est pratique pour savoir.
ES6EL12	Maintenant je <b>regarde</b> parce y'a des informations qui arrivent les attentats tout ça.
ES7EL1	Oui Je <b>regarde</b> les actualités sur Facebook. [...] Je <b>regarde</b> ce que les autres mettent.
ES7EL3	Je <b>regarde</b> beaucoup de pages. [...] Je <b>regarde</b> les photos des autres des cuisiniers ou de handball
ES7EL5	Je <b>regarde</b> les profils des gens des profils sur Facebook et Instagram.
ES7EL6	[Instagram] plus pour <b>regarder</b> des photos.
ES7EL8	Alors sur Instagram, j'aime bien <b>regarder</b> les photos que j'aime bien de paysages ou de trucs comme ça.
ES7EL9	Plus sur Instagram mais aussi sur Snapchat, je <b>regarde</b> ce que les gens ils font.
ES7EL10	Je <b>regarde</b> les actualités toute ce que j'aime la voiture le sport.
ES8EL2	Je <b>regarde</b> les publications [...] De mes amis tes amis du collègue.
ES8EL3	Je <b>regarde</b> un peu ce qu'ils font et tout ça.

- EL8EL6 Sur Snapchat je **regarde** la story de mes amis, sur Instagram, je **regarde** plutôt des photos marrantes.
- ES8EL9 Sur Instagram, je poste des photos voilà je **regarde** aussi les photos de mes amis je commente j'aime bien aussi **regarder** les photos de mes amis.
- ES8EL11 Je **regarde** surtout les photos de mes amis.
- ES8EL13 Je **regardais**. [...] En fait si c'est juste pour **regarder** des photos et **regarder** des photos, je vois pas trop l'intérêt.
- ES8EL14 Je **regarde** les photos de mes copains ou les informations sur Facebook.
- ES8EL16 Sur Facebook, j'y vais plus trop je **regarde** juste une fois de temps en temps mais je pourrais m'en passe. [...] Sur Instagram je **regarde** les photos et sur Twitter aussi enfin je **regarde** ce que les gens disent.
- ES8EL17 Je discute avec mes amis et je regarde leur actualité. Je discute sur Snapchat et je regarde leur actu.
- ES8EL18 Je **regarde** un peu ce que les gens font.
- ES8EL19 Sur YouTube je suis des personnes je regarde des vidéos.
- ES8EL20 Dessus je **regarde** juste ce que mettent les autres.

Annexe 12 Sélection Défi-Babélio Junior 2018-2019



Annexe 13 Sélection Défi Babelio Ado + 2018-2019

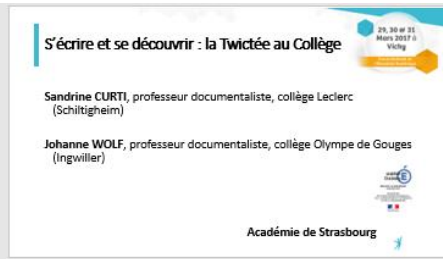




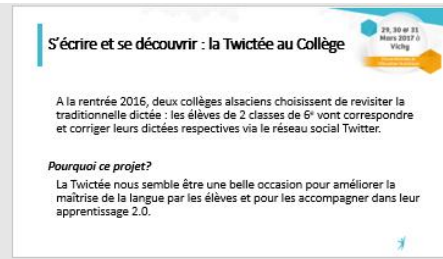
Annexe 14 ES1 Diaporama sur la Twictée



1



2



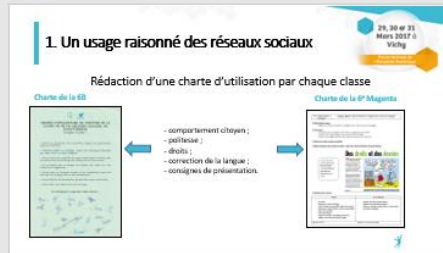
3



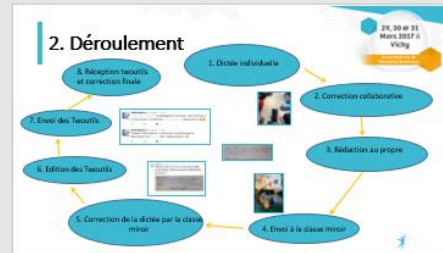
4



5



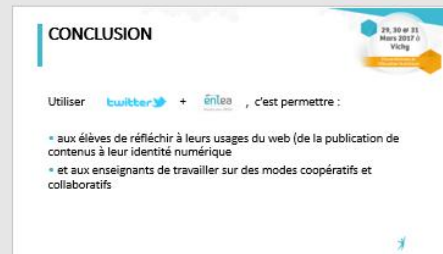
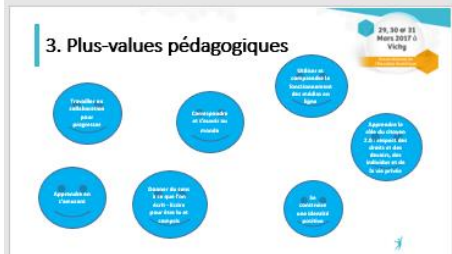
6



7



8



## Annexe 15 ESI Dicobalise

### Orthographe grammaticale

**#AccordGN** : Accord dans le groupe nominal

Det N Adj

Ex : Les élèves motivés

GN

**#AccordSV** : Accord entre le verbe et son sujet

Ex : Les élèves motivés participent

Sujet

Verbe

**#AccordPP** : Accord du participe passé

Ex : Les élèves sont venus

PP

**#Homophonie** : Homophonie grammaticale

Ex :

- On / ont
- Son / sont
- Et / est
- Etc...



### Orthographe lexicale

**#segmentation** : Quand un mot est mal découpé.

Ex : ~~co<sup>x</sup>st~~ → c'est

**#motdérivé** : Quand mot de la même famille permet de retrouver l'orthographe.

Ex : "projets" car c'est un nom qui provient du verbe **jeter**

**#Lettreson** : Quand les lettres écrites ne correspondent pas au son prononcé.

Ex : "concentrés" s'écrit avec un "c" pour faire le son "s" devant "e"

**#Usage** : Quand le mot est mal écrit, même si on entend le bon son.

Ex : "Nouveau" s'écrit avec "eau" et non "o"

**#AdvMENT** : Dans les adverbes en -ment, le M est double ou non, la consonne précédant les deux MM est A ou E suivant que le son [ā] s'écrit AN ou EN dans l'adjectif correspondant.

Ex : PRÉCÉEMMENT s'écrit avec un "e" car son adjectif est "précédent" avec un **E**

**#Consonne2** : Consonne double

Ex : Efficaces

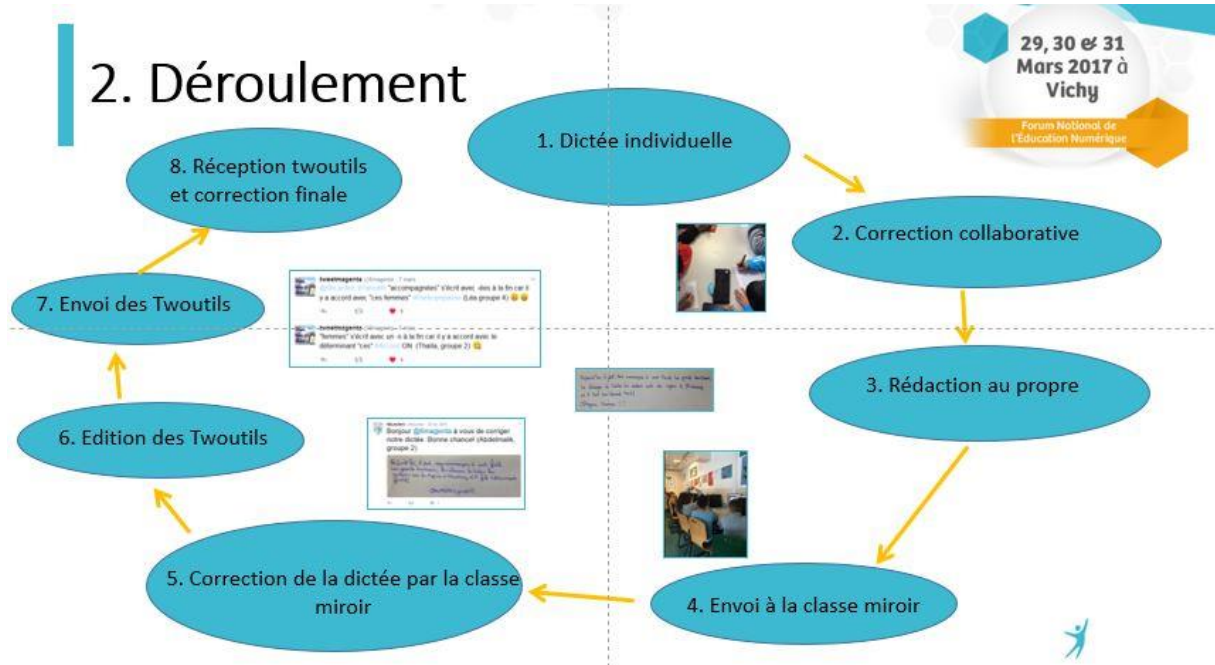


### Logographie

**#Ponctuation** : point final, erreur de signe, virgule...

**#Majuscule** : Oubli ou utilisation abusive de majuscule : début de phrase, nom commun, adjectif (sans majuscule ...)

**#motmanquant** : Oubli d'un mot dans la phrase.



## Annexe 17 TIM Objectif 4

### **Objectif 4 : Adopter une attitude responsable dans une société démocratique**

Les enseignements de technologies de l'informatique et du multimédia et d'information-documentation sont mobilisés.

#### **Objectif 4.1 Découvrir et respecter les règles de droit dans une société démocratique**

La charte d'usage des TIC, qui doit être régulièrement actualisée, notamment pour intégrer les nouveaux usages des outils de mobilité (tablette, smartphone, ordinateur, table tactile, liseuse, objets connectés...) conformément au Code de l'éducation (Article L 511-5), au Code civil (articles 544 à 546) et au Code rural, permet de préciser aux usagers les conditions d'utilisation des services et du matériel propres à l'établissement et ceux des usagers et aussi de découvrir les règles de droit par les références aux principales règles du droit relatives aux usages d'Internet qui y sont mentionnées.

L'objectif de formation est de sensibiliser, de protéger et de responsabiliser les élèves dans une société démocratique.

Les "règles élémentaires d'usage de l'Internet et des réseaux sociaux numériques" s'inscrivent dans le respect de la législation en vigueur. Elles seront découvertes progressivement et au fil des usages, car elles sont complexes et évolutives.

*Protection de la vie privée, netiquette, protection des données, sécurisation des matériels, sécurisation des réseaux, virus, spam, logiciel espion*

#### **Objectif 4.2 Découvrir les spécificités de la présence numérique personnelle et professionnelle notamment sur les réseaux sociaux**

Découvrir la notion de trace numérique en lien avec les ressources proposées par la CNIL : <http://edunum.fr/>, le Ministère de l'Éducation Nationale <http://eduscol.education.fr/internet-responsable/>, le réseau Canopé comme celui de l'académie de Besançon <http://www.cndp.fr/crdp-besancon/index.php?id=identite-numerique> etc.

Découvrir la notion de présence numérique (involontaire -témoin de connexion (cookie) lors des navigations sur Internet ; volontaire -un formulaire rempli-, héritée -un individu tagué sur une photographie-) en lien avec les ressources proposées par la CNIL, le Ministère de l'Éducation Nationale, le site Netpublic.

Utiliser des jeux sérieux.

#### **Objectif 4.3 Elaborer une production individuelle ou collective en découvrant les enjeux et les règles de publication**

Elaborer individuellement par exemple une page web pour le site de l'établissement (notions de responsable de la publication, de webmestre, de rédacteur, de charte de publication sur le site de l'établissement en fonction de son hébergement, etc.).

Elaborer par exemple collectivement plusieurs contributions sur un wiki, un blog, un site Web, une chaîne vidéo, un portail documentaire type E-Sidoc...

Participer collectivement à l'élaboration d'une production multimédia numérique.

**Document d'accompagnement - Inspection de l'Enseignement Agricole**  
Diplôme : DNB- Classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> de l'enseignement agricole  
Technologies de l'Informatique et du Multimédia / Information-Documentation  
Date : juin 2016

9

---

Comprendre la nécessité et la légitimité des règles de publication afin de les respecter et ainsi assurer sa propre sécurité et celle des tiers sur Internet.

Cette partie pourra être reliée à l'objectif 3 du référentiel, le produit simple de communication l'illustrant parfaitement.

*Navigation, interactivité*

## Annexe 18 ES5 Objectif 6

### **Objectif 6 : Appréhender les évolutions des technologies de l'informatique et du multimédia**

Cette approche doit permettre à l'élève d'appréhender les conditions d'apparition, de réussite, puis de disparition d'un objet technique. Elle permet d'amener l'élève à découvrir les circonstances et les conséquences de l'arrivée d'un nouvel objet technique, de ses principales caractéristiques en terme d'ergonomie. Une réflexion sur le progrès technique complètera cette prise de conscience.

Document d'accompagnement - Inspection de l'Enseignement Agricole  
Diplôme : DNB- Classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> de l'enseignement agricole  
Technologies de l'Informatique et du Multimédia / Information-Documentation  
Date : juin 2016

11

---

#### **Objectif 6.1 Repérer pour un objet technique donné, sa durée de vie et les conditions réelles ou imaginées de sa disparition**

*maintenance, processus de réalisation, outil de planification des tâches, durée de vie, cycle de vie d'un objet technique (obsolescence programmée).*

#### **Objectif 6.2 Situer dans le temps les inventions en rapport avec l'objet technique étudié et repérer le ou les progrès apportés**

Le choix d'un objet étudié pourra conduire à l'élaboration d'une frise chronologique numérique en ligne ou non indiquant les grands repères de l'histoire des techniques.  
*progrès technique, invention, innovation*

#### **Objectif 6.3 Identifier ce qui a conduit à prendre conscience de la protection de l'environnement**

Les notions d'informatique durable, de recyclage sont abordées.

#### **Objectif 6.4 Découvrir comment organiser une veille informationnelle technologique**

L'enseignement de l'information-documentation est mobilisé.

Il s'agit d'apporter des éléments d'information à l'élève sur l'évolution des technologies conduisant à l'arrivée de nouvelles solutions techniques et à la nécessité de suivre ses évolutions.  
Découvrir des outils de veille et de curation.  
*Concurrence économique, flux RSS.*

Annexe 19 Documents de travail des élèves (ES4)

Noms et prénoms : *Moussé Ludovic / Bakari / Zora*

**Les réseaux sociaux**

Nom	Caractéristiques (utilité, contenus publiés, paramètres de confidentialité)
Facebook	Profil - Echange / Partage - Grande discussion
Snapchat	- Image - Echange / Partage - Publication éphémère
Twitter	- Principe de retweets + publication
Instagram	- Image - Partage

Noms et prénoms : *Moussé - Ludovic / Bakari / Zora*

**Classer les réseaux sociaux**

**Consigne :**

Proposer une classification des réseaux sociaux en fonction de leurs caractéristiques. Certains réseaux sociaux pourront être présents dans plusieurs catégories.

Profil / Echange / Partage	Musique	Image / Vidéo
Facebook / message WhatsApp Twitter Viber Imo	Youtube Dazn Spotify Amazon Music	Snapchat Instagram Tumblr Picasa Meerkat

Noms et prénoms :

### Les réseaux sociaux

Nom	Caractéristiques (utilité, contenus publiés, paramètres de confidentialité)
Facebook	contenus : partage de la vie privée population : variées photos gardées et propriété de Facebook.
Snapchat	partage éphémère (-10 sec / 24h) photos gardées pas Snapchat.
Twitter	Microblogging
Instagram	

Noms et prénoms :

### Classer les réseaux sociaux

Consigne :

Proposer une classification des réseaux sociaux en fonction de leurs caractéristiques. Certains réseaux sociaux pourront être présents dans plusieurs catégories.

Image - Vidéo  
Paisage  
Snapchat  
Instagram

Noms et prénoms :

### Les réseaux sociaux

Nom	Caractéristiques (utilité, contenus publiés, paramètres de confidentialité)
Facebook	Profil, news, messages, posts / public, photos
Snapchat	Like / story, photos, vidéos, filtre (scout), filtre astérologique, story, messages
Twitter	
Instagram	Profil, story, direct, photos / public, messages

Noms et prénoms

### Classer les réseaux sociaux

Consigne :  
Proposer une classification des réseaux sociaux en fonction de leurs caractéristiques. Certains réseaux sociaux peuvent être présents dans plusieurs catégories.





## Classe Les réseaux sociaux

### Photos / vidéos

- snap
- Instagram
- Peuspope

### Messages

- Messenger
- Whats app
- Viber

### Social

- Twitter
- Facebook

Noms et prénoms: Inssène, Amal, Allah, Abdil

### Les réseaux sociaux

Nom	Caractéristiques (utilité, contenus publiés, paramètres de confidentialité)
Facebook	plus utiliser par: tout le monde
Snapchat	plus utiliser par: Les jeune shazone, personnaliser les vue, on peut appeller, parler en video kikroji
Twitter	plus utiliser par: Les jeune
Instagram	plus utiliser par: Les jeune

Noms et prénoms : Amot Allah, Hadil, Ihesène Ind

### Classer les réseaux sociaux

**Consigne :**

Proposer une classification des réseaux sociaux en fonction de leurs caractéristiques. Certains réseaux sociaux pourront être présents dans plusieurs catégories.

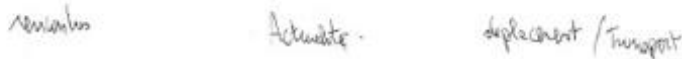


Noms et prénoms :

### Classer les réseaux sociaux

**Consigne :**

Proposer une classification des réseaux sociaux en fonction de leurs caractéristiques. Certains réseaux sociaux pourront être présents dans plusieurs catégories.



Noms et prénoms :

### Les réseaux sociaux

Nom	Caractéristiques (utilité, contenus publiés, paramètres de confidentialité)
Facebook	Envoyer et recevoir des messages et suivre l'actualité des amis
Snapchat	envoyer et recevoir des photos avec des chat de quelques secondes
Twitter	Twitter et voir l'actualité des amis
Instagram	Poster des photos, et voir celles de nos amis

Noms et prénoms :

### Classer les réseaux sociaux

Consigne :

Proposer une classification des réseaux sociaux en fonction de leurs caractéristiques. Certains réseaux sociaux pourront être présents dans plusieurs catégories.

Réseaux sociaux  
classique  
Facebook  
Twitter

Réseaux sociaux  
type vidéo/photo  
Snapchat  
Instagram  
Periscope

Réseaux sociaux  
Professionnel  
LinkedIn

Noms et prénoms :

### Les reseaux sociaux

Nom	Caractéristiques (utilité, contenus publiés, paramètres de confidentialité)
Facebook	Utilité →
Snapchat	Utilité → Envoie des photos / vidéos à d'autres personnes. Publicités extérieures.
Twitter	Permet de publier des contenus et messages courts, musique, des photos, vidéos.
Instagram	Utilité → Publie sur son profil des photos ou vidéos, discute avec des amis en conversations directes.

- ES1EL2 Parfois je regarde avec ma **sœur** Facebook.
- ES1EL4 Euh si juste pour communiquer avec ma **famille**. [...] J'ai un compte avec ma **sœur**.  
Je fais rarement des photos
- ES1EL7 Oui les copains du collège et la **famille** et les copains du foot un peu.
- ES1EL8 Oui avec l'habitude et les gens ma **sœur** je voyais comment elle faisait.
- ES1EL9 Be ma classe, les copains de la classe...
- La famille ?
  - Oui
- ES8EL1
- Je n'y vais pas dessus non plus.
  - C'est celui de toute la **famille** l'ordinateur ?
  - Oui surtout celui de mon **père** qui travaille.
- 
- Quels amis ?
  - Mes amis du collège et mes **cousines** et ma **famille**.
  - 
  - J'ai pas eu le droit avant [...] parce que ma **mère** elle avait peur et puis y'a mon **frère** qui est très...
  - Ils ont pas eu le droit avant ?
  - Donc ils râlaient
  - Oui
  - Et sur Facebook, ils ne veulent pas ?
  - Non
  - Pourquoi ?
  - Déjà je trouve que ça sert à rien et mes **parents** ils ne veulent pas.
- 
- Rencontres-tu des difficultés lors de l'utilisation personnelle des RSN ?
  - J'étais avec ma **cousine** donc elle m'a montré c'est grâce à elle que j'ai réussi à avoir c'est elle qui a convaincu tes **parents** ?

- Oui voilà

#### ES8EL2

- Rencontres-tu des difficultés lors de l'utilisation personnelle des RSN ?
- Ça va mieux depuis...
- Y'a quelqu'un qui t'a expliqué ?
- Mon **frère**.
- C'est un grand **frère** ?
- Oui
- Et lui il est inscrit dessus ?
- Il a plusieurs sessions.

•

J'ai appris que ça servait un peu plus que je pensais quand je voyais mon **frère** les utiliser les rsn ça me parlait pas trop.

#### ES8EL3

- Tu suis quoi comme personnes sur Instagram.
- Oui que des amis et si j'ai des gens de la **famille**.

#### ES8EL4

Oui par exemple mes **cousins** et **cousines** parfois je leur envoie des photos marrantes.

#### ES8EL5

- Oui ce sont tes **parents** qui ne voulaient pas ?
- Oui
- Et pourquoi ils ont dit oui ?
- Parce que ma **mère** a découvert le filtre c'est plus pour les photos, elle trouvait ça beau.

•

- Tu n'aurais pas fait le projet tu aurais fait attention aussi ?
- Oui parce que mes **parents** ils m'ont dit.

#### ES8EL6

- Tu as ta **famille** dessus ?
- Dessus ? Euh non, si j'ai ma **mère** sur Instagram mais elle y va jamais.

Si un peu parce que mes **parents** ils me disent : ne mets pas n'importe quoi dessus.

## ES8EL7

- Tu n'as pas de téléphone ?
- Non ma **mère** elle ne veut pas parce que ... ben moi non plus je ne veux pas parce que...
- Du coup c'est un choix avec ta **maman** ?
- Oui
  
- Sur l'ordinateur tu as internet ?
- Oui
- C'est l'ordinateur de tout le monde ou c'est le tien ?
- Euh de mes **parents** et de moi.
- Tu peux l'utiliser quand tu veux ?
- Oui
- 
- Non je vais en avoir un dans pas longtemps
- C'est prévu bientôt ?
- Oui bientôt !
- C'est tes **parents** qui n'étaient pas d'accord ?
- Non ils veulent pas ils ont pas Instagram parce qu'ils trouvent que c'est pas bien pour moi et qu'à la fois ça ne va pas leur servir. En général ils vont sur Facebook.
- Et toi tu ne vas pas sur Facebook ?
- Non ils ne veulent pas parce qu'en général y'a des trucs pas bien pas bien du tout du tout.
  
- Oui beaucoup tes **parents** ils les {les RSN} utilisent ?
- Facebook seulement.

•

## ES8EL8

- Moi je voulais m'acheter une tablette mais mon **père** il n'a voulu pas
- Et le téléphone tu n'en veux pas ?
- Pour le téléphone il faut que j'aie 16 de moyenne l'année prochaine.
- 
- Tu n'utilises pas : c'est parce que tes parents veulent pas ou que tu ne veux pas ?
- Parce que mes **parents** ne veulent pas.
- 
- Pourquoi ils veulent pas tes parents ?
- Parce que je suis trop petit
- Tu es d'accord avec eux ?
- Oui ma **sœur** elle a eu Snapchat là elle l'a eu à 16 ans.
- Elle l'a eu tard !!!
- Oui [...]
- C'est tes **parents** qui décident ?
- C'est normal
- Oui
- 
- Suite au projet, penses-tu modifier tes pratiques ?
- Oui pas choisir n'importe quel mot de passe donner mon mot de passer à personne à part mes **parents**.

#### ES8EL9

La tablette c'est la mienne et l'ordinateur c'est pour toute la **famille**.

Des amis du collège mes **cousines** et des amis que j'ai rencontré comme ça.

Au début je faisais vraiment n'importe quoi dessus et après franchement **maman** elle surveillait énormément on a effacé beaucoup de trucs je ne savais pas vraiment utiliser les RSN avant et maintenant je fais vraiment attention.

C'était mes **cousines** qui m'ont aidé parce qu'elle elles sont plus grandes que moi du coup elles m'ont aidé à faire tout ça ce sont elles qui m'ont appris à faire avant je faisais n'importe quoi du coup elles m'ont aidé **maman** aussi mes **cousines** aussi surtout.

#### ES8EL10

- Non C'est un choix personnel ou ce sont tes **parents** qui ne veulent pas ?
- C'est mes **parents** qui ne veulent pas. [...]
- Pourquoi ils ne veulent pas ?
- Je sais pas ils disent que je suis trop petite

#### ES8EL11

- Je regarde surtout les photos de mes amis des fois j'en poste mais on m'a dit de ne pas mettre mon visage quand même
- Qui t'a dit ?
- Mes **parents** et de évidemment de ne pas écrire mon nom de famille.
- Tu discutes sur Instagram ?
- Avec mes amis mais pas avec des gens que je ne connais pas.
- Tu suis des comptes particuliers ?
- Non pas vraiment.
- Ce sont les amis du collège ? En dehors ?
- Pas en dehors de la **famille** aussi ma **cousine** et mon **cousin**.



Annexe 21 Notes auto-attribuées par les élèves sur l'utilisation quantitative des RSN

Numéro	Codage	Classe	Notes auto-attribuées	Note corrigée	Prénoms d'origine	Prénoms modifiés
1	ES1EL1	6 <sup>e</sup>	6		Marcus	Manuel
2	ES1EL2	6 <sup>e</sup>	6		Lucie	Lucille
3	ES1EL3	6 <sup>e</sup>	8		Yanis	Yoan
4	ES1EL4	6 <sup>e</sup>	7		Mervé	Mariam
5	ES1EL5	6 <sup>e</sup>	4	0	Ugo	Ulrik
6	ES1EL6	6 <sup>e</sup>	8		Meryem	Mila
7	ES1EL7	6 <sup>e</sup>	6-7		Abdelmalik	Abdoulaye
8	ES1EL8	6 <sup>e</sup>	6		Rayan	Romaric
9	ES1EL9	6 <sup>e</sup>	9		Meïssa	Macéo
10	ES1EL10	6 <sup>e</sup>	7		Anouar	Anis
11	ES1EL11	6 <sup>e</sup>	3/4		Abdelrahmèn	Adem
12	ES2EL1	5 <sup>e</sup>	6		Quentin	Quitin
13	ES2EL2	5 <sup>e</sup>	7		Mylène	Maeva
14	ES2EL3	5 <sup>e</sup>	8		Candice	Capucine
15	ES2EL4	5 <sup>e</sup>	5		Lucas	Léo
16	ES2EL5	5 <sup>e</sup>	6		Florian	Fabien
17	ES2EL6	4 <sup>e</sup>	5		Méïssa	Méïlanie
18	ES2EL7	4 <sup>e</sup>	0		Quentin	Quassim
19	ES2EL8	4 <sup>e</sup>	6		Aliona	Adèle
20	ES2EL9	4 <sup>e</sup>	8		Loane	Lily
21	ES3EL1	4 <sup>e</sup>	5	0	Adrien	Albin
22	ES3EL2	4 <sup>e</sup>	3		Valentin	Vivien
23	ES3EL3	4 <sup>e</sup>	0		Carla	Charlotte
24	ES3EL4	4 <sup>e</sup>	7-8		Albane	Anais
25	ES3EL5	4 <sup>e</sup>	7		Loan	Léo
26	ES3EL6	4 <sup>e</sup>	7		Elise	Eloïse
27	ES3EL7	4 <sup>e</sup>	8		Angèle	Angie
28	ES4EL1	2 <sup>de</sup>	9		Ihssène	Imène
29	ES4EL2	2 <sup>de</sup>	8		Zara	Zélie
30	ES4EL3	2 <sup>de</sup>	10		Déborah	Delphine
31	ES4EL4	2 <sup>de</sup>	7		Mayron	Mathéo
32	ES5EL1	3 <sup>e</sup>	7.5		Alexandre	Axel
33	ES5EL2	3 <sup>e</sup>	7		Antonin	Armand
34	ES5EL3	3 <sup>e</sup>	1		Jean	Joel
35	ES5EL4	3 <sup>e</sup>	10		Robed	Riyad
36	ES5EL5	3 <sup>e</sup>	3		Guillaume	Gabriel
37	ES5EL6	3 <sup>e</sup>	4		Armand	Alexis
38	ES5EL7	3 <sup>e</sup>	0		Adam	Adrien
39	ES6EL1	3 <sup>e</sup>	6		Rebecca	Rose
40	ES6EL2	3 <sup>e</sup>	8-9		Clarisse	Candice
41	ES6EL3	3 <sup>e</sup>	3		Léo	Luc
42	ES6EL4	3 <sup>e</sup>	5		Constant	Calvin

43	ES6EL5	3 <sup>e</sup>	7		Kyllian	Kenzo
44	ES6EL6	3 <sup>e</sup>	7		Enola	Eloïse
45	ES6EL7	3 <sup>e</sup>	5		Angèle	Anouk
46	ES6EL8	3 <sup>e</sup>	8-9		Lottie	Lisa
47	ES6EL9	3 <sup>e</sup>	0		Lucie	Lou
48	ES6EL10	3 <sup>e</sup>	9		Laurianne	Laurie
49	ES6EL11	3 <sup>e</sup>	8-9		Tom	Théo
50	ES6EL12	3 <sup>e</sup>	6		Gwenola	Gaelle
51	ES7EL1	2 <sup>de</sup>	9		Maureen	Maeva
52	ES7EL2	2 <sup>de</sup>	2		Jeanne	Jasmine
53	ES7EL3	2 <sup>de</sup>	7		Rémi	Rafael
54	ES7EL4	2 <sup>de</sup>	10		Estelle	Eléna
55	ES7EL5	2 <sup>de</sup>	8		Kentin	Kyllian
56	ES7EL6	2 <sup>de</sup>	8		Lison	Lise
57	ES7EL7	2 <sup>de</sup>	9		Clément	Cédric
58	ES7EL8	2 <sup>de</sup>	6-7		Léa	Léna
59	ES7EL9	2 <sup>de</sup>	7		Sarah	Salomé
60	ES7EL10	2 <sup>de</sup>	7		Mathias	Maxime
61	ES8EL1	6 <sup>e</sup>	9		Ilona	Iris
62	ES8EL2	6 <sup>e</sup>	4		Romain	Rémi
63	ES8EL3	6 <sup>e</sup>	5		Mathilda	Maelle
64	ES8EL4	6 <sup>e</sup>	9		Philippine	Paula
65	ES8EL5	6 <sup>e</sup>	4		Aliénor	Adeline
66	ES8EL6	6 <sup>e</sup>	10		Candice	Capucine
67	ES8EL7	6 <sup>e</sup>	4-5	0	Carl	Corentin
68	ES8EL8	6 <sup>e</sup>	5	0	Enzo	Etienne
69	ES8EL9	6 <sup>e</sup>	10		Rose	Rosalie
70	ES8EL10	6 <sup>e</sup>	0		Lilas	Lola
71	ES8ES11	6 <sup>e</sup>	7		Pauline	Paola
72	ES8ES12	3 <sup>e</sup>	0		Ethan	Emilien
73	ES8EL13	3 <sup>e</sup>	4	0	Mathis	Mathieu
74	ES8EL14	3 <sup>e</sup>	5		Chloé	Céline
75	ES8EL15	3 <sup>e</sup>	6-7		Emie	Emma
76	ES8EL16	3 <sup>e</sup>	10		Solène	Sophie
77	ES8EL17	3 <sup>e</sup>	8		Emilien	Esteban
78	ES8EL18	3 <sup>e</sup>	6		Tom	Thomas
79	ES8EL19	3 <sup>e</sup>	3		Etienne	Ethan
80	ES8EL20	3 <sup>e</sup>	5		Lois	Laurent
81	ES8EL21	3 <sup>e</sup>	7		Eliott	Emile



# Table des matières

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>3</b>
<b>AVIS DE LECTURE.....</b>	<b>7</b>
<b>RECUEIL DE SIGLES .....</b>	<b>9</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>17</b>
AUX ORIGINES DU PROJET DE THÈSE .....	19
<i>Un phénomène de société .....</i>	<i>19</i>
<i>Des réseaux sociaux aux réseaux socionumériques.....</i>	<i>20</i>
<i>Les jeunes et les RSN.....</i>	<i>21</i>
<i>Une influence dans le milieu professionnel.....</i>	<i>21</i>
UNE PREMIÈRE IMMERSION DANS LE MONDE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE .....	22
DU MASTER À LA THÈSE : VERS UN TRAVAIL DE RECHERCHE APPROFONDI .....	24
<i>La construction du projet de thèse .....</i>	<i>24</i>
<i>Notre questionnaire de départ .....</i>	<i>24</i>
<i>De notre champ de recherche à nos objets de recherche .....</i>	<i>25</i>
PLAN DE NOTRE MÉMOIRE : CHOIX ET ORGANISATION.....	26
<b>CHAPITRE 1 QUESTIONNEMENTS THÉORIQUES ET CONCEPTS DE RÉFÉRENCE .....</b>	<b>29</b>
<b>1    DES PRATIQUES D'INFORMATION ET DES REPRÉSENTATIONS PROTÉIFORMES .....</b>	<b>31</b>
1.1    DÉLIMITATION DES PRATIQUES D'INFORMATION.....	32
1.1.1 <i>Un vocable à préciser pour considérer le contexte : entre pratiques et usages .....</i>	<i>32</i>
1.1.1.1    Pratique et théorie .....	32
1.1.1.2    Pratique et usage : une question de point de vue.....	32
1.1.1.3    Pratique et objectif.....	33
1.1.1.4    Pratique et société .....	33
1.1.2 <i>Pluralité des pratiques d'information.....</i>	<i>34</i>
1.1.2.1    Des pratiques culturelles .....	35
1.1.2.2    Des pratiques d'information sociales .....	36
1.1.2.2.1    Des pratiques communicationnelles .....	36
1.1.2.2.2    Des pratiques ludiques.....	37
1.1.2.3    Des pratiques d'information à visée informative .....	38
1.1.2.3.1    Des pratiques informationnelles procédurales et déterminées.....	38
1.1.2.3.2    Des pratiques informationnelles aux enjeux cognitifs .....	39
1.1.2.4    Schématisation des pratiques d'information .....	40

1.1.3	<i>Tendances des pratiques d'information : analyse d'enquêtes</i> .....	41
1.1.4	<i>Quels marqueurs culturels spécifiques ?</i> .....	45
1.1.4.1	Un héritage familial et social .....	45
1.1.4.2	Des besoins culturels autocentrés pour se construire .....	46
1.1.5	<i>Des pratiques entre formalité et informalité</i> .....	47
1.1.5.1	Précisions théoriques .....	48
1.1.5.1.1	Des pratiques prescrites par l'Autorité .....	48
1.1.5.1.2	Des pratiques non-prescrites .....	49
1.1.5.1.3	Réinterroger le cadre théorique de la formalité et de l'informalité.....	50
1.1.5.2	Des pratiques d'information en contexte : résistance entre deux espaces.....	51
1.1.5.2.1	Deux espaces en tension : sphère privée / sphère scolaire pour des pratiques d'information .....	51
1.1.5.2.2	Porosité entre pratiques personnelles et pratiques pédagogiques prescrites .....	53
1.1.5.2.3	Des pratiques d'informations légitimées pour une culture de l'information commune.....	54
1.2	<b>VERS UNE REPRÉSENTATION DES PRATIQUES</b> .....	56
1.2.1	<i>Repères étymologiques et définitoires</i> .....	56
1.2.2	<i>Représentations et imaginaires</i> .....	57
1.2.3	<i>Représentations et rapport au monde</i> .....	57
1.2.4	<i>Représentations et société</i> .....	58
1.2.5	<i>Représentations et connaissances</i> .....	59
<b>2</b>	<b>LE RSN, DISPOSITIF SOCIOTECHNIQUE DU WEB 2.0</b> .....	<b>63</b>
2.1	<b>LE WEB 2.0</b> .....	64
2.1.1	<i>Terminologie</i> .....	64
2.1.2	<i>Principes de fonctionnement</i> .....	64
2.1.3	<i>Une construction collaborative de l'information</i> .....	67
2.1.4	<i>Une dimension économique-informatique intrinsèque au web 2.0</i> .....	68
2.1.5	<i>Des typologies au sein du web social</i> .....	69
2.1.6	<i>Une identité 2.0 : des enjeux de traçabilité et visibilité</i> .....	70
2.2	<b>LES RSN : POSITIONNEMENT THÉORIQUE D'UN OBJET TECHNIQUE</b> .....	71
2.2.1	<i>Repères historiques : aux origines du RSN</i> .....	71
2.2.1.1	Un éclairage étymologique.....	71
2.2.1.2	Le réseau : une organisation sociale.....	71
2.2.2	<i>Le RSN : éléments de définition</i> .....	73
2.2.2.1	Une mise en perspective des définitions.....	73
2.2.2.2	Un espace sociotechnique.....	76
2.2.2.3	Des imaginaires sociaux sur les RSN .....	77
2.2.3	<i>Les trois réseaux plébiscités par les jeunes</i> .....	77
2.2.3.1	Facebook .....	77
2.2.3.2	Instagram .....	78
2.2.3.3	Snapchat.....	79
2.3	<b>ENTRE RÉSEAU DE SOCIALISATION ET EXPOSITION DE SOI</b> .....	79

2.3.1	<i>Une sociabilité numérique entre pairs</i> .....	79
2.3.1.1	Des rencontres sur un espace public.....	79
2.3.1.2	Vers la constitution d'une communauté virtuelle.....	80
2.3.2	<i>Mécanismes de construction d'une identité numérique</i> .....	81
2.3.2.1	Des identités numériques : une forme de reconnaissance d'autrui.....	81
2.3.2.2	Des identités numériques plurielles.....	82
2.3.2.3	La maîtrise de l'identité.....	84
2.3.2.4	L'exposition de soi.....	85
<b>3</b>	<b>DE LA DOCUMENTATION SCOLAIRE À LA CULTURE DE L'INFORMATION</b> .....	<b>89</b>
3.1	DES ORIGINES DE LA DOCUMENTATION SCOLAIRE.....	90
3.1.1	<i>Une volonté d'institutionnalisation de la profession</i> .....	90
3.1.2	<i>La maîtrise de l'information</i> .....	90
3.1.2.1	Une formation procédurale.....	90
3.1.2.2	Des dispositifs interdisciplinaires de formation.....	91
3.1.2.3	Des référentiels de compétences.....	93
3.1.2.3.1	Les référentiels de compétences numériques.....	93
3.1.2.3.2	Les référentiels de compétences centrés sur l'information.....	94
3.1.3	<i>Penser l'enseignement des contenus : la didactisation de la documentation</i> .....	96
3.2	VERS UNE CULTURE DE L'INFORMATION.....	99
3.2.1	<i>La culture : un bien commun à partager</i> .....	99
3.2.1.1	Concepts et historique.....	99
3.2.1.2	La culture en Sciences de l'Information et de la Communication.....	101
3.2.1.2.1	Culture, connaissance et société.....	101
3.2.1.2.2	Culture, information et support.....	102
3.2.2	<i>L'information : acceptions définitives</i> .....	102
3.2.2.1	L'information : un contenu à diffuser.....	102
3.2.2.2	L'information en Sciences de l'Information et de la Communication.....	103
3.2.3	<i>Une culture de l'information : une complexité conceptuelle et un consensus impossible</i> .....	105
3.2.3.1	Un concept en émergence et non stabilisé.....	105
3.2.3.2	CI, culture informationnelle, information literacy ou maîtrise de l'information.....	106
3.2.3.3	Et le concept de l'information literacy ?.....	110
3.2.4	<i>La culture de l'information : enjeux pour une modélisation</i> .....	113
3.2.4.1	La CI : une culture commune.....	113
3.2.4.2	Enjeux sociaux d'une CI en formation.....	114
3.2.4.3	Enjeux institutionnels politiques et éducatifs d'une CI en formation.....	116
3.2.4.4	Enjeux créatifs d'une CI en formation.....	117
3.2.4.5	Enjeux citoyens d'une CI en formation.....	118
	<b>CHAPITRE 2 THÉORIE, PROBLÉMATISATION ET MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>123</b>
<b>4</b>	<b>CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>125</b>

4.1	ENTRE COMPLEXITÉ ET INCERTITUDE : UNE APPROCHE DE LA MODERNITÉ .....	127
4.1.1	<i>Définition et étymologie : la complexité, un sens paradoxal.....</i>	127
4.1.2	<i>La complexité, propriété intrinsèque du monde moderne .....</i>	127
4.1.3	<i>De la complexité au doute et à l'incertitude .....</i>	128
4.1.4	<i>Une connaissance complexe pour dépasser l'organisation disciplinaire.....</i>	129
4.1.5	<i>Apprendre à douter : un principe fondateur en EMI et en EMC .....</i>	131
4.2	ANALYSE DES OBJETS DE RECHERCHE À TRAVERS UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE .....	132
4.2.1	<i>De la théorie des systèmes .....</i>	132
4.2.2	<i>Notre sujet d'étude : une imbrication de système.....</i>	133
4.2.2.1	La notion de système .....	133
4.2.2.2	Un cadre de recherche pluri-systémique .....	134
4.2.2.2.1	Le système éducatif.....	134
4.2.2.2.2	Le système informationnel.....	135
4.2.2.2.3	Le système de relations sociales .....	135
4.2.2.2.4	Les RSN, un fonctionnement systémique.....	135
4.2.3	<i>Caractéristiques de la systémique : principes et problèmes.....</i>	136
4.2.3.1	Organisation structurelle.....	136
4.2.3.2	Organisation fonctionnelle.....	137
4.2.3.3	Problèmes et limites des systèmes.....	137
4.3	UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE.....	138
4.3.1	<i>Appréhender les sciences humaines pour comprendre les intentionnalités.....</i>	139
4.3.2	<i>Théorie de la compréhension .....</i>	139
4.3.2.1	Définition de la compréhension : considérer l'action sociale du sujet .....	139
4.3.2.2	D'une subjectivité objective à une intersubjectivité .....	141
4.3.3	<i>Croiser les objets et les sujets pour mieux comprendre.....</i>	142
4.3.3.1	Des sujets sociaux à des objets sociaux.....	142
4.3.3.2	Saisir les pratiques et représentations grâce à l'intersubjectivité .....	143
4.3.4	<i>Le terrain de recherche à la lumière de la compréhension.....</i>	144
4.3.4.1	Un apport complexe : chercheur/ objet/ sujet.....	145
4.3.4.2	Un contrat implicite : s'exposer.....	147
<b>5</b>	<b>PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE.....</b>	<b>149</b>
5.1	LES QUESTIONS DE DÉPART .....	150
5.2	DES OBJECTIFS DE RECHERCHE À LA PROBLÉMATIQUE .....	151
5.2.1	<i>RSN et CI, quelle convergence ? .....</i>	152
5.2.1.1	Synthèse .....	152
5.2.1.2	Difficultés constatées .....	153
5.2.2	<i>Entre pratiques prescrites et pratiques informelles : quelles représentations des RSN ?.....</i>	153
5.2.2.1	Synthèse .....	153
5.2.2.2	Difficultés constatées .....	154
5.3	LA FORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE ET DES OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	155

5.3.1	<i>Problématique générale</i> .....	155
5.3.2	<i>Objectifs de recherche</i> .....	155
5.4	HYPOTHÈSES.....	156
<b>6</b>	<b>MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>161</b>
6.1	CONTEXTUALISER AVEC DES DOCUMENTS DE CADRAGE.....	162
6.1.1	<i>Des textes officiels émanant du Ministère de l'Éducation Nationale</i> .....	162
6.1.1.1	La Circulaire de mission des Enseignants documentalistes.....	163
6.1.1.2	Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	165
6.1.1.3	Le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 sur l'Éducation aux médias et à l'information.....	167
6.1.1.4	La circulaire de rentrée 2016.....	169
6.1.2	<i>Des textes professionnels</i> .....	170
6.1.2.1	Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information (PACIFI)....	170
6.1.2.2	La rubrique EMI sur le site Éduscol.....	172
6.2	L'ENTRETIEN COMPRÉHENSIF.....	174
6.2.1	<i>Considérations méthodologiques</i> .....	174
6.2.2	<i>Principes de déroulement</i> .....	175
6.3	PROTOCOLE DE TRAITEMENTS DES DONNÉES.....	176
6.3.1	<i>Codage des hypothèses et des questions</i> .....	176
6.3.2	<i>Codage des établissements scolaires, des élèves, des enseignants documentalistes</i> .....	176
6.3.3	<i>Enregistrement</i> .....	177
6.3.4	<i>Transcription</i> .....	178
6.4	LES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES.....	179
6.4.1	<i>Contextualisation</i> .....	179
6.4.1.1	Précision sur les sujets-enseignants.....	179
6.4.1.2	Tableau synthétique des caractéristiques sociales et professionnelles des enseignants documentalistes interrogés.....	180
6.4.2	<i>Composition des entretiens</i> .....	183
6.4.3	<i>Les entretiens des élèves</i> .....	185
6.4.3.1	Contextualisation.....	185
6.4.3.2	Composition des entretiens des élèves.....	186
6.5	L'OBSERVATION DE SÉANCES.....	188
6.5.1	<i>Traitement des observations</i> .....	189
6.5.2	<i>Des documents pédagogiques émanant d'enseignants</i> .....	190
6.5.3	<i>Des documents scolaires émanant des élèves</i> .....	191
6.6	VERS UNE ANALYSE DISCURSIVE.....	192
6.6.1	<i>L'analyse de discours</i> .....	192
6.6.2	<i>Contexte de notre analyse discursive</i> .....	193
6.6.3	<i>Quels marqueurs d'analyse ?</i> .....	193
6.6.4	<i>Compléter avec un logiciel d'analyse de données textuelles</i> .....	195



6.6.4.1	Tropes : deux fonctionnalités utilisées .....	195
6.6.4.2	Le scénario.....	196
6.6.4.3	Le graphe étoilé.....	196
6.7	UN ÉCHANTILLON D'ÉTABLISSEMENTS À FORTES CONTRAINTES .....	197
6.7.1	<i>Choix de contexte des terrains scolaires.....</i>	197
6.7.2	<i>Recherche des terrains d'étude .....</i>	197
6.7.3	<i>Localisation et caractéristiques globales des terrains d'observation .....</i>	200
6.8	HUIT ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES .....	203
6.8.1	<i>Établissement scolaire ES1 .....</i>	203
6.8.2	<i>Établissement scolaire ES2 .....</i>	205
6.8.3	<i>Établissement scolaire ES3 .....</i>	206
6.8.4	<i>Établissement scolaire ES4 .....</i>	207
6.8.5	<i>Établissement scolaire ES5 .....</i>	209
6.8.6	<i>Établissement scolaire ES6 .....</i>	210
6.8.7	<i>Établissement scolaire ES7 .....</i>	211
6.8.8	<i>Établissement scolaire ES8 .....</i>	212
6.9	PRÉCISIONS POUR LA COMPRÉHENSION DES RÉSULTATS .....	213
6.9.1.1	Remarque sur le déroulement des observations et des entretiens .....	213
6.9.1.1.1	Une expérience humaine et relationnelle .....	213
6.9.1.1.2	Un positionnement juste ? .....	214
6.9.1.1.3	Des difficultés pragmatiques.....	214
6.9.1.1.4	Des réponses lacunaires.....	215
6.9.1.2	Comprendre l'utilisation des verbatim .....	215
6.9.1.2.1	Conventions graphiques.....	215
6.9.1.2.2	Des verbatim révélateurs de tendances communes ou individuelles .....	217
<b>CHAPITRE 3 RÉSULTATS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE .....</b>		<b>219</b>
<b>7</b>	<b>RSN, ÉCOLE ET CULTURE DE L'INFORMATION : QUELS ENJEUX POUR QUELLES PRATIQUES ? .....</b>	<b>221</b>
7.1	COMPARAISON ENTRE LES PRATIQUES D'INFORMATION PRESCRITES ET INFORMELLES JUVÉNILES .....	222
7.1.1	<i>Des pratiques d'information plurielles sur les RSN ? .....</i>	222
7.1.1.1	Des pratiques communicationnelles .....	222
7.1.1.2	Des pratiques sociales .....	224
7.1.1.3	Des pratiques informationnelles limitées.....	226
7.1.1.4	Des pratiques ludiques .....	227
7.1.2	<i>Trois types de pratiques d'information prescrites identifiées .....</i>	228
7.1.2.1	Des pratiques d'information informatives sur un média de masse.....	228
7.1.2.1.1	Analyse critique du projet de l'ES6 Flash Tweet Edu.....	229
7.1.2.1.2	Analyse critique du projet de l'ES8 Le défi Babélio .....	235
7.1.2.2	Discussion : des pratiques informatives prescrites sur un média de masse.....	239
7.1.2.3	Des pratiques d'information à visée communicationnelle .....	240
7.1.2.3.1	Trois projets qui mettent en œuvre des pratiques de communication sur les RSN .....	240

7.1.2.3.2	Twitter un vecteur communicationnel dans le cadre scolaire ?.....	247
7.1.2.3.3	Entre objectifs en info-documentation et apprentissages informationnels.....	248
7.1.2.3.4	Des pratiques prescrites prétextes.....	252
7.1.2.3.5	Discussion : des pratiques communicationnelles scolaires artificielles qui freinent les apprentissages ?.....	258
7.1.2.4	Une proposition réflexive face à des pratiques informelles.....	259
7.1.2.4.1	Trois projets de sensibilisation, trois contextes différents, trois objectifs.....	259
7.1.2.4.2	Un objectif commun : accompagner les pratiques informelles.....	261
7.1.2.4.3	Entre représentation et exemples.....	263
7.1.2.4.4	Des séances de sensibilisation qui modifient les pratiques informelles des élèves.....	267
7.1.2.4.5	ES3 Le cas d'un enseignant documentaliste référent ?.....	268
7.1.2.4.6	Discussion : une entrée réflexive pour ouvrir le débat sur les pratiques d'information.....	271
7.1.3	<i>Étude de cas spécifique : comparaison entre deux contextes d'établissement.....</i>	272
7.1.3.1	Contexte d'établissement ES8.....	272
7.1.3.2	Données chiffrées de l'ES8.....	272
7.1.3.3	Contexte d'établissement ES1.....	273
7.1.3.4	Données chiffrées de l'ES1.....	273
7.1.3.5	Comparaison des données chiffrées des deux terrains d'observations.....	274
7.1.3.6	Établissement Scolaire 1.....	275
7.1.3.6.1	Des utilisateurs très impliqués sur les RSN.....	275
7.1.3.6.2	Des pratiques informationnelles qui ne posent pas question.....	275
7.1.3.6.3	Un apprentissage ludique et motivant.....	275
7.1.3.7	Établissement Scolaire 8.....	276
7.1.3.7.1	Une présence parentale forte.....	276
7.1.3.7.2	Des pratiques distanciées et raisonnées sur les RSN pour les sujets de l'ES8.....	277
7.1.3.7.3	Un projet pédagogique comme un autre sur Babélio.....	279
7.1.3.8	Discussion : des pratiques d'information formelles et informelles.....	279
7.1.4	<i>Porosité entre les pratiques prescrites et les pratiques informelles.....</i>	280
7.1.4.1	Nouveaux usages.....	280
7.1.4.1.1	Découverte d'un RSN : Twitter.....	280
7.1.4.1.2	ES6 Découvrir le fonctionnement d'un média.....	282
7.1.4.1.3	ES8 Le défi Babélio : entre RSN et littérature.....	283
7.1.4.2	S'appuyer sur les usages informels pour favoriser l'apprentissage.....	284
7.1.4.2.1	Ancrer le projet dans une réalité informationnelle.....	284
7.1.4.2.2	Proposer un support informel pour motiver les élèves.....	286
7.1.4.2.3	Communiquer en respectant les règles de bonne conduite.....	287
7.1.5	<i>Synthèse : divergences et convergences d'intention des pratiques d'information prescrites et informelles.....</i>	289
7.2	COMMENT SONT APPRÉHENDÉS LES RSN DANS LA SPHÈRE SCOLAIRE ? DISCOURS D'ÉLÈVES ET D'ENSEIGNANTS.....	291
7.2.1	<i>Typologie d'utilisateurs.....</i>	291
7.2.1.1	Objectif et explication de la méthodologie.....	291
7.2.1.2	Tableau synthétique des quatre profils d'utilisateurs.....	292

7.2.1.3	Remarques globales du tableau des profils d'utilisateurs .....	294
7.2.1.4	Limites de la typologie.....	294
7.2.1.4.1	Des notes représentatives ? .....	294
7.2.1.4.2	Dégager des profils artificiels à partir des notes .....	295
7.2.1.5	Études de cas spécifique : les profils des utilisateurs .....	296
7.2.1.5.1	Profil 1 : un profil particulier : non utilisateur des RSN .....	296
7.2.1.5.2	Profil 2 Des utilisateurs occasionnels .....	300
7.2.1.5.3	Profil 3 Des utilisateurs réguliers .....	302
7.2.1.5.4	Profil 4 Des utilisateurs assidus .....	305
7.2.2	<i>Émergence de la place des RSN pour une culture de l'information</i> .....	307
7.2.2.1	Des freins représentationnels pour les élèves : entre sphère privée et sphère scolaire .....	307
7.2.2.1.1	Des pratiques informelles dans un espace scolaire ? .....	307
7.2.2.1.2	L'école doit s'adapter aux pratiques sociétales.....	310
7.2.2.2	Les RSN, objets de prescription pour les enseignants documentalistes.....	311
7.2.2.2.1	Des pratiques prescrites en construction complémentaires des pratiques informelles .....	311
7.2.2.2.2	Aspirer à modifier les pratiques et les représentations : vers une forme de sensibilisation.....	313
7.2.2.3	Discussion : les RSN à l'école, un espace en tension .....	314
7.2.3	<i>Les RSN : un objet de réflexion</i> .....	315
7.2.3.1	Vers une prescription réflexive.....	315
7.2.3.2	Des pratiques informelles qui nécessitent une prescription morale/réflexive.....	318
7.2.3.3	Twitter et Babélio : deux RSN non investis par les jeunes.....	320
7.2.3.3.1	Des choix pédagogiques argumentés : le point de vue des enseignants .....	320
7.2.3.3.2	Des choix pédagogiques discutés : le point de vue des élèves.....	322
7.2.3.4	Quelles notions autour des RSN ? .....	323
7.2.4	<i>Des enjeux informationnels intrinsèques aux RSN : représentations d'élèves et d'enseignants</i> .	326
7.2.4.1	Quelles limites déclarées par les élèves ? .....	326
7.2.4.1.1	Entre vrai et faux !.....	327
7.2.4.1.2	Surcharge informationnelle .....	328
7.2.4.1.3	Des amis qui ne sont pas des amis ? .....	329
7.2.4.2	Comment gérer le risque sur les RSN ? .....	330
7.2.4.2.1	Utiliser les RSN correctement ? Quels sont les critères ?.....	330
7.2.4.2.2	Des pratiques d'information privées dans un espace public.....	332
7.2.4.2.3	Photo or not photo that is the question ?.....	334
7.2.4.2.4	Un fonctionnement opaque.....	336
7.2.4.2.5	Des prescriptions parentales fortes pour éviter les risques .....	339
7.2.4.3	Les enjeux de la publication dans les pratiques pédagogiques d'information .....	342
7.2.4.3.1	Savoir publier sur les RSN : un apprentissage en EMI .....	342
7.2.4.3.2	Modifier ses publications sur les RSN : discours d'élèves .....	344
7.2.4.3.3	Discussion : Publier sur un espace public : une évidence ? .....	346
7.2.4.4	Le risque : une entrée privilégiée .....	346
7.2.4.4.1	Sensibiliser aux risques : une approche évidente pour les enseignants .....	346
7.2.4.4.2	Les RSN un espace présumé comme dangereux pour les élèves .....	349

7.2.4.4.3	Vers une stigmatisation des risques numériques.....	351
7.2.5	<i>Synthèse : la représentation des RSN, une porte d'entrée pédagogique pour des pratiques d'information scolaires</i> .....	352
7.3	LA CULTURE DE L'INFORMATION À LA LUMIÈRE DES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS .....	354
7.3.1	<i>Connaissances liées aux représentations de l'environnement informationnel</i> .....	354
7.3.1.1	Un contexte technique flou .....	354
7.3.1.2	La société de l'information : une expression inconnue .....	355
7.3.1.3	La société de l'information : une organisation complexe.....	356
7.3.1.3.1	Une information universelle pour tous.....	356
7.3.1.3.2	Circulation et viralité informationnelles.....	357
7.3.1.3.3	Une continuité temporelle et spatiale .....	358
7.3.1.3.4	Une société surmédiatisée.....	358
7.3.1.3.5	Une information quotidienne .....	359
7.3.1.3.6	Une information pour communiquer.....	359
7.3.1.4	Définitions des RSN .....	359
7.3.1.4.1	Un RSN : c'est quoi ? .....	360
7.3.1.4.2	Les RSN : là où tout est possible.....	361
7.3.1.4.3	Les RSN : une technique avant tout .....	362
7.3.1.4.4	Des RSN avec des usages différenciés.....	362
7.3.1.5	Discussion : Une CI liée à des pratiques personnelles .....	364
7.3.2	<i>Un objet professionnellement et socialement partagé pour et par les enseignants documentalistes</i> .....	365
7.3.2.1	La culture de l'information au centre des textes institutionnels.....	365
7.3.2.2	Quelles représentations des enseignants documentalistes de la CI ?.....	366
7.3.2.2.1	La culture de l'information : un champ vaste.....	366
7.3.2.2.2	La culture de l'information indispensable.....	367
7.3.2.2.3	La place de la fiabilité dans la CI pour l'enseignante documentaliste de l'ES7 .....	368
7.3.2.3	La culture de l'information : pour quelles compétences ? .....	369
7.3.2.4	Deux profils d'enseignants documentalistes : deux représentations de la culture de l'information	370
7.3.2.4.1	Une enseignante documentaliste 2.0 (ES6DOC) .....	371
7.3.2.4.2	Une enseignante documentaliste qui met à distance les RSN (ES8DOC) .....	371
7.3.2.4.3	Et la culture de l'information ?.....	372
7.3.2.5	Une position consensuelle face aux objectifs institutionnels de l'EMI.....	373
7.3.2.6	Un enjeu sociétal déclaré : développer un esprit critique pour former des citoyens du numérique	376
7.3.2.6.1	La citoyenneté au centre des enjeux de l'EMI.....	376
7.3.2.6.2	Esprit critique, citoyenneté et culture de l'information.....	377
7.3.2.6.3	Un exemple précis du point de vue des élèves : prendre du recul sur son réseau .....	380
7.3.3	<i>Synthèse : des ancrages communs pour une culture de l'information</i> .....	381
7.3.3.1	Des formes d'affiliations enseignantes fortes .....	381
7.3.3.2	Des convergences entre apprentissages juvéniles réels et objectifs pédagogiques définis... ..	382
7.3.3.3	...au service de quelle culture de l'information ? .....	383
<b>8</b>	<b>PERSPECTIVES DE RECHERCHE : QUELLES FORMES POUR LA CULTURE DE L'INFORMATION ? .....</b>	<b>385</b>

8.1	UNE CULTURE DE L'INFORMATION CONTEXTUELLE ? .....	386
8.1.1	<i>Deux contextes d'usage pour deux formes de cultures de l'information adjacentes</i> .....	386
8.1.2	<i>Les RSN, entre norme scolaire et norme sociale : questionner la prise en compte des pratiques d'information juvéniles pour transmettre une culture de l'information</i> .....	388
8.1.3	<i>Discussion de la dichotomie formalité/informalité</i> .....	389
8.2	UNE CULTURE DE L'INFORMATION EN ÉMERGENCE .....	391
8.2.1	<i>Culture de l'information et RSN : une formation en construction pour s'adapter à la société de l'information</i> .....	391
8.2.2	<i>Dépasser les injonctions institutionnelles et sociétales</i> .....	393
8.2.3	<i>Vers une médiation documentaire ?</i> .....	395
8.3	VERS UNE CULTURE DE LA CITOYENNETÉ INFORMATIONNELLE .....	396
8.3.1	<i>La culture de l'information est une culture critique</i> .....	396
8.3.2	<i>La culture de l'information : de l'autonomie à la citoyenneté informationnelle</i> .....	397
8.4	L'EMI AU SERVICE DE LA CI .....	399
8.5	SYNTHÈSE : COMPOSANTES DE LA CULTURE DE L'INFORMATION .....	399
	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>405</b>
	LA CULTURE DE L'INFORMATION EST UN CONCEPT UTOPIQUE .....	406
	UNE RECHERCHE ENTRE ACTION ET MODÉLISATION .....	406
	CONTRIBUER AU MÉTIER D'ENSEIGNANT DOCUMENTALISTE .....	407
	REGARD CRITIQUE SUR NOS TRAVAUX DE RECHERCHE .....	407
	<i>Un double positionnement : être chercheur-praticien</i> .....	407
	<i>Étudier un objet non-stabilisé : les RSN</i> .....	408
	<i>La valeur scientifique des pratiques d'information déclarées</i> .....	409
	PERSPECTIVES SCIENTIFIQUES .....	409
	<i>Approfondir les pratiques d'information engagées sur les RSN en dehors du contexte scolaire</i> .....	409
	<i>Penser une Éducation aux Médias et l'Information scolaire à partir de la culture de l'information</i> .....	410
	<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS</b> .....	<b>413</b>
	<b>TABLE DES ANNEXES</b> .....	<b>417</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>419</b>
	<b>ANNEXES</b> .....	<b>441</b>
	<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>483</b>



## **Titre**

La place des réseaux socionumériques dans la culture de l'information. Pratiques prescrites scolaires et pratiques d'information informelles des jeunes dans le second degré

## **Résumé**

Nos travaux de recherche ont pour but de questionner les enjeux épistémologiques de la culture de l'information et la place des RSN dans un contexte scolaire. À travers le prisme des pratiques d'information prescrites et informelles sur les RSN, il s'agit d'étudier comment se forme une culture de l'information multiscalair et stratiforme. Les pratiques d'information juvéniles sur les RSN, qui se répartissent entre partage et recherche d'informations et communication entre pairs, questionnent la pédagogie documentaire mise en œuvre par les enseignants-documentalistes, responsables, au sein de l'école, de l'Éducation aux Médias et à l'Information. Quels liens entre pratiques prescrites documentaires et pratiques informelles juvéniles ? En quoi les pratiques pédagogiques documentaires prescrites par l'enseignant documentaliste influencent-elles les pratiques d'information informelles juvéniles sur les RSN ? Quelles formes pour la culture de l'information centrée autour des RSN ? Pour répondre à ces interrogations, nous avons mis en œuvre une méthodologie compréhensive combinant entretiens et observations de séances et mobilisant analyse des discours et des documents pédagogiques. Par le biais d'un apprentissage informationnel prescrit, une culture de l'information se dessine vers une approche critique de l'information prenant la forme d'une éducation à une maîtrise de l'information opérationnelle et conceptuelle et façonnant une culture de la citoyenneté informationnelle.

## **Mots-clés**

culture de l'information / réseau socionumérique (RSN) / pratiques d'information / enseignant documentaliste

## **Title**

The place of social networks sites in the information culture. School prescribed practices and informal information practices of young people in secondary schools.

## **Abstract**

The purpose of our research is to question the epistemological issues of information culture and the place of SNSs in a school context. Through the prism of prescribed and informal information practices on NSRs, the aim is to study how a multi-layered and stratified information culture is being formed. Juvenile information practices on SNSs, which are divided between sharing and searching for information and communication between peers, question the documentary pedagogy implemented by teacher-librarians, who are responsible, within the school, for Media and Information Education. What are the links between prescribed documentary practices and informal juvenile practices? How do teacher-prescribed documentary pedagogical practices influence juvenile informal information practices on SNSs? What forms for information culture centred around SNSs? To answer these questions, we have implemented a comprehensive methodology combining interviews and observations of sessions and mobilizing analysis of speeches and pedagogical documents. Through the prism of prescribed information learning, one can observe that an information culture is emerging that is moving towards a critical approach to information taking the form of operational and conceptual information literacy education and shaping a culture of information citizenship.

## **Key words**

information culture / social network sites (SNSs) / information practices / teacher-documentalist

Thèse de Doctorat  
en Sciences de l'Information et de la Communication  
soutenue le 23 septembre 2020  
par Adeline ENTRAYGUES  
Sous la direction de Vincent Liquète