

# Négociation et qualification des savoirs et de leurs textes au temps du numérique : le cas de collégiens et de leurs enseignants

Béatrice Micheau

► **To cite this version:**

Béatrice Micheau. Négociation et qualification des savoirs et de leurs textes au temps du numérique : le cas de collégiens et de leurs enseignants . 19ème Colloque International sur le Document Électronique-CIDE 19, Nov 2016, Paris, France. hal-01643136

**HAL Id: hal-01643136**

**<https://hal.univ-lille.fr/hal-01643136>**

Submitted on 12 Jul 2018

**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.

# Négociation et qualification des savoirs et de leurs textes au temps du numérique : le cas de collégiens et de leurs enseignants.

*Negotiation and qualification of the texts of knowledge in digital times: the case of secondary school students and their teachers.*

**Béatrice MICHEAU**

GERiICO, ESPÉ Lille Nord de France, COMUE Lille Nord de France

beatrice.micheau@espe-Inf.fr

**Résumé.** Si le document est le lieu d'inscription des savoirs et de leurs textes, ainsi que celui de la désignation de leur valeur, les transformations du document et des dispositifs documentaires par le numérique changeraient les processus de qualification et de disqualification des savoirs, de leurs textes, et de leurs pratiques. La question est alors de mesurer cette transformation pour comprendre à quel point elle contribuerait à la naissance d'une éventuelle épistémè numérique. À partir d'une étude ethno-sémiotique des pratiques ordinaires de la production et du partage des savoirs dans deux collèges français, il apparaît que, plutôt que de pouvoir affirmer la naissance d'une nouvelle épistémè, le numérique serait, dans un premier temps, une reconfiguration des manières d'inscrire et de reconnaître la valeur des savoirs et de leurs textes, de nouvelles formes de visibilité de l'archive, telle qu'a pu la définir Michel Foucault, mais ceci dans l'héritage de notre culture écrite et en lien avec les lieux de savoirs institués.

**Mots-clés.** Valeur informationnelle, auteur, document numérique, anthropologie des savoirs, Archive, pratiques informationnelles, culture écrite, école.

**Abstract.** If the document is a registration place for knowledge and their texts, if it's also the place where to indicate their value, the transformations of the document at the digital era could change the qualification or disqualification processes of knowledge and their practices. Then, the question is how to measure these transformations to understand how they could generate the birth of a digital episteme. From an ethnographic and semiotic study about the ordinary knowledge practices in two the secondary schools in France, it seems that we couldn't affirm the birth of a new episteme. But we could think the digital as a new way to register, write, indicate and recognize the value of the knowledge and their texts, a new form of Archive, as Foucault defined it. These transformations are not a revolution and belong at our written culture, specially in the knowledge places like schools.

**Keywords.** Informationnal value, author, digital document, knowledge anthropology, Archive, information practices, written culture, secondary school.

## Introduction

Avant de poser la question globalisante d'un changement d'épistémè par ou avec le numérique, il semblerait pertinent de mener des travaux attentifs aux conditions concrètes de production et de circulation des savoirs. Puisque l'informatique traverse, au moins dans les sociétés capitalistes développées, la multitude des pratiques sociales engageant des inscriptions (Latour, 1996), des textes (Béguin-Verbrugge, 2006) et des documents (Gardey 2008, Cotte 2004), le numérique ne se réduit pas à des phénomènes techniques et industriels et doit être finalement considéré comme un phénomène culturel (Doueïhi, 2013), une nouvelle orientation de nos pratiques de production, échange et usage de la « *denrée information-connaissance-savoir* » (Jeanneret, 2007), un prolongement et une transformation de notre culture écrite (Goody 1979, Olson 1998/2010).

Pour autant, conclure à un changement d'épistémè avec le numérique nécessiterait de pouvoir prouver, sur un temps encore relativement court historiquement, que l'ensemble de ce qui définit pour Michel Foucault une épistémè, s'est recomposé pour donner naissance à un nouveau système de fabrication et de partage des savoirs alliant à la fois un changement dans leurs conditions concrètes, leurs enjeux de pouvoir et leurs objets (Foucault 1977, Sabot 2014).

En conséquence, sans pouvoir être sûr de définir sur ce que seraient les objets de la connaissance dans une épistémè numérique, à la manière dont Michel Foucault a pu caractériser la naissance des sciences humaines (Foucault, 1966/1990), il semble plus juste de ramener cette question à celle d'un changement dans ce que Bernard Stiegler a pu appeler un cadre épistémique (Stiegler, 2014). Plus précisément, une partie de mon travail de thèse, a porté sur ce que le numérique changerait ou ne changerait pas dans ce qui est un des points d'entrée de la notion d'épistémè chez Michel Foucault : nos modes de qualification des savoirs et de leur texte (Foucault, 1994). Il s'agit alors

- dans un premier temps de comprendre les liens entre une théorie info-communicationnelle du document, la notion d'archive chez Michel Foucault et les manières dont s'instaure, se désigne et se reconnaît la valeur des savoirs et de leurs textes
- pour, dans un second temps, comprendre comment le numérique déplacerait ces manières de faire.

Et ceci, à partir de l'étude ethnographique d'un lieu de partage des savoirs, le collège français, et des pratiques informationnelles qui s'y déploient, celles des enseignants et des collégiens.

## 1. École, légitimité des savoirs et des pratiques du savoir

La question de la légitimité des objets et pratiques informationnelles est le point de départ de mon travail de thèse sur la culture écrite au temps du numérique. Il ne s'agit pas d'un travail interrogeant spécifiquement la notion d'épistémè, mais plus d'un travail essayant de mesurer

- les évolutions de la culture écrite engendrées par le numérique,
- la manière dont ces évolutions interrogent à la fois les processus de légitimation et de délégitimation des pratiques de l'inscription des savoirs,
- et donc la manière dont ces processus s'inscrivent dans des objets (documentaires), des lieux et des dispositifs.
- Et ceci, afin de mieux comprendre, à partir du cas d'enseignants et de collégiens, ce que le numérique changerait ou non à nos manières d'attribuer, d'inscrire puis reconnaître une valeur aux savoirs et à leurs textes.

Cette thèse prend place dans l'institution scolaire considérée comme un lieu de savoir (Jacob, 2007) qui serait particulièrement révélateur des reconfigurations, mais aussi des continuités de nos modes de production et de partage des connaissances au temps du numérique. Ce qui a été regardé, recueilli, analysé et interprété sont les objets, dispositifs et pratiques de production et circulation des savoirs dans l'école ou pour l'école : textes et documents de toute sorte (photocopies, manuels, classeurs, cahiers, affiches, fichiers informatiques, émission de télévision enregistrées etc.), dispositifs de partage des savoirs et de leurs textes (ordinateur, tableau, disposition des lieux etc.), situations de communication et de construction des connaissances (postures enseignantes, manières d'enseigner, pratiques des élèves en classe ou au CDI), pratiques de recherche, exploitation, production, mémorisation des informations par les élèves et les enseignants (travail et activités en classe, au CDI ou à la maison, sur Internet mais pas systématiquement). Le tout en prêtant attention aux inscriptions documentaires, entre papier et numérique, et dans leur relation à l'oralité ; ainsi qu' aux gestes et discours distribuant ces objets et pratiques sur une échelle de valeurs allant de la bonne à la mauvaise ressource, du bon au mauvais dispositif, de la bonne à la mauvaise pratique.

Pourquoi étudier ces transformations et permanences des normes de la culture écrite, au sein de l'école ? Parce que, institution centrale de notre économie des savoirs, l'école est un des lieux où se vivent, explicitement ou implicitement, les normes communes qui définissent les « bonnes pratiques » de production et circulation des savoirs et de leurs textes. Ces normes, par ailleurs, se tissent étroitement avec celles de la culture écrite, telle qu'a pu la cerner Jack Goody (1979), puis, dans son prolongement, David R. Olson (2010), avec la notion de littératie. La littératie peut se définir, au-delà de la capacité à déchiffrer et produire des textes, comme cet ensemble de compétences de lecture et d'écriture qui permet de reconnaître les éléments dont parle les textes, la valeur illocutoire des documents, de pouvoir les situer dans un ordre des discours, les exploiter, en comprendre les significations, en mesurer la portée.

Plutôt que de le penser comme une révolution, le numérique est, dans cette thèse, considéré comme un phénomène sociotechnique qui, parfois dévoile, parfois déplace, parfois reconfigure les normes de la culture écrite, le tout en changeant nos manières d'inscrire matériellement et sémiotiquement les savoirs et les contextes de production de ces savoirs, dans des documents, des fragments de documents, et des dispositifs de médiation documentaire. Le déclenchement de cette thèse fut ainsi le constat d'une contradiction, ou tout du moins d'un paradoxe, entre,

- d'un côté, la prégnance de discours et pratiques d'enseignants disqualifiant les pratiques, dispositifs informationnels et documents numériques, voire le numérique en général, alors vécu et pensé comme un désordre, un dispositif entraînant des pratiques déviantes, voire dangereuses pour la

qualité des savoirs produits ou transmis (copié/collé, absence de références ou d'autorité, nivellement des ordres du savoir) ;

- et, de l'autre, la présence puissante, régulière de ce même numérique dans les pratiques individuelles ou collectives des enseignants et des élèves, sans que, pour autant, les résultats obtenus (exposés, dossiers, révision pour le brevet, documents de cours, etc.) ne soient disqualifiés dans les dynamiques du travail scolaire ou leur évaluation finale.

Le cœur du questionnement de cette thèse fut donc bien de comprendre, au sein même de l'école, et dans les relations des élèves à leur travail scolaire, les contradictions entre une disqualification scolaire du numérique et de ses pratiques, et ses usages réguliers, bien qu'hétérogènes, par les élèves et les enseignants : pourquoi un lieu de construction et de partage des savoirs comme le collège continue à tenir à distance le numérique dans ses paroles et ses pratiques éducatives ? Si les politiques éducatives valorisent le numérique dans leurs discours et leurs stratégies d'équipement, le quotidien des deux collèges observés pendant deux ans d'immersion ethnographique est celui d'une délégitimation du numérique par sa quasi-absence des salles de classe, par sa place circonscrite dans les us et coutumes du CDI, par les discours et pratiques des enseignants instituant un ordre documentaire scolaire composé des collections « papier » voire livresques du CDI, des manuels, des photocopies générées par les enseignants et de quelques incursions vers des produits médiatiques d'avant le numérique (article de presse, émission de télévision, film de cinéma etc.), mais donnant rarement sa place au numérique.

## **2. Une étude ethno-sémiotique des pratiques et objets du savoir**

Afin de comprendre ce paradoxe, j'ai mené une étude ethno-sémiotique des pratiques informationnelles et documentaires des collégiens et des enseignants, dans deux établissements scolaires français, des classes d'Histoire-Géographie et de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), et un CDI<sup>1</sup>, et ceci sur deux années. Pour deux professeurs d'histoire-géographie, un professeur de SVT et un professeur documentaliste, par des photographies, des enregistrements, une prise de notes dans des cahiers ethnographiques, le relevé des espaces et de leurs dispositifs dans des plans, le recueil des objets et documents circulant dans les lieux scolaires, des entretiens informels avec les enseignants et les élèves en dialogue direct avec les pratiques étudiées, ont été observées cinq classes de 3<sup>e</sup>, deux classes de 4<sup>e</sup>, une classe de 5<sup>e</sup>, des groupes de travail au CDI allant de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> de niveau très hétérogène, et des élèves en travail autonome au CDI. En plus des entretiens informels ayant lieu à chaque temps ethnographique, ont été menés des entretiens compréhensifs approfondis avec les quatre enseignants observés, avec 10 enseignants non observés, et avec 8 élèves observés et 6 non observés. Cette approche ethno-sémiotique en situation m'a entre autres permis de ne jamais isoler le numérique des autres pratiques de l'inscription textuelle, de ses hybridations avec le « papier ». Ancrant le travail dans une approche anthropologique en Sciences de l'Information et de la Communication (Maury et Kovacs, 2014), et revendiquant la construction d'un savoir situé (Haraway, 2007), il s'agissait de comprendre les processus d'attribution et de reconnaissance d'une valeur aux savoirs et à leurs

---

<sup>1</sup> CDI : Centre de Documentation et d'Information.

textes, les processus de qualification et de disqualification, par des pratiques et des discours sur ces pratiques : et ceci au sein d'une forme spécifique des savoirs, les savoirs scolaires.

J'ai donc pour cela mené une enquête ethnographique et une analyse sémiotique des documents comme des dispositifs, au cœur des situations de production et de partage des connaissances, dans et pour l'école : cours en salle de classe, cours au CDI, séances pédagogiques au CDI, sorties, travail autonome au CDI, activités culturelles, pratiques de travail des adolescents et des enseignants à la maison. Il s'agissait également de recueillir les discours et récits des élèves et des enseignants sur leurs pratiques informationnelles et documentaires : et ceci afin de saisir le sens que chacun donne à ses pratiques ordinaires du savoir, et donc, les processus de légitimation, implicites ou explicites, de ces mêmes pratiques et de leurs objets. C'est tout au long de l'observation de ces situations et des entretiens informels et formels qu'a été recueilli un corpus de documents sélectionnés, produits ou partagés dans ou pour l'institution scolaire, ainsi que la trace (dans les textes ethnographiques ou le récit des parcours), des recherches des élèves sur Internet.

Sans construire de situation ad hoc, sans constituer de corpus documentaire a priori, l'analyse et l'interprétation des pratiques de qualification et disqualification des savoirs et de leurs textes, de la fabrication d'une valeur informationnelle, se sont faites dans la rencontre entre descriptions situées (Olivier de Sardan, 2008), analyse sémio-pragmatique des inscriptions et dispositifs documentaires, et analyse des échanges et entretiens, dont la méthode et les résultats, du côté des élèves, sont proches du travail d'Anne Cordier sur les pratiques informationnelles des adolescents (Cordier, 2012 et 2015), notamment dans le constat de ces hybridations entre le formel et l'informel.

Cette analyse critique des processus de qualification des savoirs et de leurs textes dans l'école s'appuie alors

- sur une théorie info-communicationnelle du document et du document numérique, faisant de ces objets, des dispositifs d'inscription des savoirs, et de désignation de leur valeur, par l'instauration concrète des signes de cette valeur - noms d'auteur et d'éditeur, disposition et images du texte, cotextes et paratextes, formes éditoriales, citations, liste de références, etc. ;
- et sur une approche de la culture informationnelle comme un composite, tel que défini par Joëlle Le Marec : c'est-à-dire cet ensemble dynamique et hétérogène de matérialités, d'usages et de représentations mobilisé en situation lorsqu'il s'agit de mener une action (ici construire et partager des connaissances). (Le Marec, 2002).

### **3. Le document, l'archive et la négociation des savoirs**

#### **3.1. Rejouer les normes sur Internet**

Finalement, la disqualification des pratiques et objets numériques tiendrait à la déstabilisation, par ce même numérique, de la cohérence socio-historique entre l'imprimé et les modes d'attribution d'une valeur aux savoirs et à leurs énoncés, ces modes d'attribution jouant à la fois du côté de la fabrication des savoirs et du côté de leurs échanges et leurs usages. Cette déstabilisation prendrait sa source dans la manière dont le numérique reconfigure les modes d'inscription et de partage des savoirs et de leurs énoncés, en déterritorialisant et fragmentant les documents.

Ainsi, si les enseignants ne cessent de recommander aux élèves de ne pas chercher « que sur Internet », de tenir un discours de méfiance envers le numérique vu avant tout comme un lieu de nivellement des ordres de savoir et de dilution des autorités, les élèves, lorsqu'ils préparent des exposés ou des dossiers (en Histoire des Arts<sup>2</sup> par exemple), font des travaux de recherche pour des exercices et travaux personnels, ils privilégient la recherche d'information sur Internet où, parfois dans le manque d'attention (Le Deuff, 2010), ils collectent des fragments documentaires. Mais, malgré cette contradiction, conscients des attentes de ces tâches scolaires, les élèves jouent, rejouent, adaptent, sur Internet, et dans leurs productions personnelles à partir de ces recherches, les pratiques informationnelles et documentaires de la classe. Citons le cas de cet élève de cinquième, devant faire un exercice sur la Dame à La Licorne (trouver le nombre de tapisseries, leurs thèmes et les objets représentés), engagée, par la professeure documentaliste, à faire le travail à partir des livres du CDI : elle finira par y renoncer face à l'impossibilité de trouver efficacement dans les livres documentaires non scolaires les réponses adéquates aux questions très normalisées du manuel. Elle me racontera plus tard, preuve à l'appui, comment en plaçant les termes de la consigne dans Google, en utilisant l'article de Wikipédia, elle a pu, dans une proximité sémiotique étonnante entre Wikipédia et le manuel, répondre rapidement et clairement aux questions de l'exercice.

De plus, si les enseignants font, dans leur propos ou consignes aux élèves, référence à l'idée d'auteur, à la nécessité de citer et croiser ses sources, ce qui circule dans la classe, ce sont avant tout les manuels et les photocopies : deux types de documents qui dans leur énonciation décomposent et recomposent des fragments textuels, diluent leur énonciation éditoriale, effacent leurs origines derrière l'autorité magistrale des savoirs scolaires et des enseignants. En miroir, lorsque les élèves cherchent des informations sur Internet pour l'école, chez eux ou au CDI, ils sont pour la plupart d'entre eux dans une difficulté à manipuler, formuler ou formaliser les notions de source, d'auteur, d'éditeur, de référence, à contextualiser les fragments documentaires qu'ils rencontrent en ligne. Pourtant ils construisent, dans leurs pratiques informelles, des compétences à trier, sélectionner et comparer des textes en mettant en place des tactiques de reconnaissance des genres textuels, de discrimination des résultats de la recherche entre textes lisibles ou non, entre textes répondant ou non aux attentes scolaires, pour finalement, comme leurs enseignants, décomposer, et recomposer les morceaux sélectionnés en une réponse à la tâche scolaire. Ainsi, pour lancer leurs recherches sur le Web, les élèves utilisent les termes de la consigne scolaire, séparés de leurs textes d'origine et reterritorialisés sur les interfaces de requête. Pour s'orienter dans l'hétérogénéité des lisibilités et genres textuels, pour faire face à l'incertitude, ils privilégient les fragments ressemblant aux formes de l'énonciation éditoriale scolaire. Dans le récit de leurs pratiques ou dans des entretiens informels de confrontation des élèves aux pratiques observées, les expressions les plus communes pour expliquer les choix et compilation d'extraits sont « *ça ressemble à* », « *c'est comme à l'école* ».

### **3.2. La valeur informationnelle et l'Archive comme négociations**

Dans la classe et au CDI, à la maison, à partir d'Internet ou non, les textes des savoirs scolaires, inscrits par l'élève dans ses cahiers et classeurs de cours, dans ses travaux

---

<sup>2</sup> L'histoire des arts est un dispositif de travail pluridisciplinaire impliquant un travail autonome des collégiens.

personnels, sont le résultat d'une négociation entre normes de la culture écrite, normes de la culture scolaire, et pratiques info-communicationnelles des élèves et des enseignants. Finalement, la valeur informationnelle, au croisement de la culture écrite et de la culture scolaire, n'existerait que de manière processuelle, dans la décomposition et recomposition des inscriptions documentaires, dans la trivialité (Jeanneret, 2008). Une de facettes de la notion d'épistémè, la notion d'archive, telle que définie par Michel Foucault se révèle alors particulièrement heuristique pour interpréter ces résultats de l'enquête.

La notion d'archive chez Michel Foucault permet à la fois de valoriser un des aspects possibles de l'épistémè, celui de la distribution des textes du savoir sur une échelle de valeurs ; et de construire une théorie du document et des dispositifs documentaires, comme des lieux d'instauration, mais aussi de négociation de la valeur des savoirs, par la médiation des textes. Définir la valeur informationnelle des documents, comprendre comment le document participe à l'échange ou à la propagation des représentations et « au passage » prend toute sa valeur, c'est comprendre que le document n'est pas égal au texte, mais est une scénographie du texte ; c'est comprendre que le document serait une communication du texte et par là même du texte sur du texte. C'est aussi comprendre que les dispositifs documentaires produisent, dans des opérations sémiotiques et logistiques de médiation, des objets sémiotiques qui rendent compte des conditions sociales de la lisibilité des textes. Ce qui permet alors de penser les pratiques de reconnaissance iconique de la valeur des textes par les élèves, et ceci même sans les signes fétiches de leurs valeurs que sont les éléments composant la référence bibliographique. C'est, enfin, avec Yves Jeanneret, comprendre

- que les processus de réécriture sont au cœur de ce qu'il conceptualise dans la notion de trivialité et de ce qu'il a emprunté à la notion d'archive chez Michel Foucault ;
- et que ces processus de réécriture sont au cœur des processus de négociation de la valeur des savoirs par leurs inscriptions textuelles et/ou documentaires, comme les enseignants avec leurs photocopiés et les élèves avec l'inscription de leurs cours et leurs recherches sur Internet.

#### **4. D'autres visibilités de la fabrication des savoirs**

Si le document est l'espace social du texte, alors comprendre les processus documentaires c'est, entre autres, les comprendre comme des processus à la fois d'établissement des textes et de désignation de la valeur des textes. Et comprendre ses perturbations ou reconfigurations par le numérique, c'est comprendre comment fonctionne la fabrication de la valeur et/ou la désignation de la valeur des savoirs, dans les textes et documents numériques.

Le numérique a ainsi dévoilé aux praticiens et aux chercheurs les enjeux sociaux du document, la complexité du dispositif documentaire, derrière l'équation « support + information » (Pédaque, 2005). Il dévoilerait plus largement les manières dont s'agrège et se mesure la valeur des informations dans la production, l'échange et l'usage des inscriptions documentaires, au-delà ou derrière les masques du dispositif de la culture de l'imprimé. Il ne s'agit pas, encore une fois, de penser que les pratiques numériques sont révolutionnaires, mais de dire qu'elles rendent visibles les bricolages de la culture écrite par la déstabilisation du dispositif qui faisait tenir ensemble lieux, document, autorité et distribution des énoncés. L'école, lieu de



savoir, serait alors un des lieux possibles de dévoilement de ces écarts entre normes et pratiques, le numérique renforçant ce dévoilement.

#### **4.1. Numérique, auteurs et lecteurs**

Il y a, dans les processus techno-sémio-pragmatiques de la production, circulation et réception du document numérique, des nouveaux modes de visibilité des textes, qui en révèle les incertitudes, et trouble les hiérarchies. Le numérique distancie le document de certaines de nos manières habituelles de fabriquer et de désigner de la valeur info-documentaire.

Selon les normes de la culture écrite issues de l'alliance entre la culture de l'imprimé et les lieux de savoir, normes fortement présentes au sein du discours des enseignants observés, la valeur des textes s'incarne avant tout dans les notions de source et de référence comme dans la hiérarchie des formes de l'énonciation éditoriale. Dans les pratiques d'écriture, comme dans les pratiques de médiation documentaire, construire les références, citer ses sources, nommer les auteurs et les éditeurs, séparer les textes selon leurs formes documentaires, sont autant d'actes de distribution des savoirs, et autant de moyens, pour le lecteur, de reconnaître leur place dans cette échelle de valeurs. Dans la culture imprimée, avec ses circuits éditoriaux institués, les différentes agences du texte, les rôles des autorités et des lecteurs sont, en apparence, parfaitement répartis de chaque côté du document, entre production et réception.

Mais, dans les observations des pratiques écrites du savoir dans les classes et chez les élèves, les frontières sont plus floues. Si les enseignants renvoient souvent à l'idée de document, de source ou d'auteur, surgissent fortement, dans les situations d'apprentissage, un continuum du lire et de l'écrire, des pratiques régulières et répétées de décomposition et recombinaison documentaire, une disparition des origines des textes et des savoirs dans les documents et textes recomposés du cours, sous les autorités de l'enseignant, des programmes et de l'école : manuels, photocopiés de cours, textes dictés diluent la diversité et la hiérarchie des textes participant à l'apprentissage des savoirs scolaires. Par contre, au CDI, dans des pratiques de recherche et d'écriture documentaire plus autonomes et plus diversifiées, sur Internet, il y a à la fois une diversité plus forte des genres textuels et/ou documentaires, et une reconnaissance partielle, mais encouragée, de ces genres, par les élèves.

Dans tous les cas, avec ces pratiques incessantes d'assemblage et de séparation des fragments documentaires, au cœur même des pratiques de l'inscription et de la circulation des savoirs dans l'école, transparaissent les conditions concrètes de la connaissance, les bricolages à l'origine de la production des textes, les étapes invisibles de la vie des écrits, avant leur production formelle et institutionnalisée par des éditeurs. Dans un autre environnement que celui de la science, l'école rend visibles certains des régimes de matérialités de l'Archive, les négociations et interactions des énoncés du savoir, du côté de leur production comme de leur réception.

Les dispositifs et documents numériques, pratiqués dans et pour l'école, prennent donc place dans ce paysage complexe et paradoxal alliant

- des discours de légitimation des signes et pratiques de qualification des savoirs, issus de la culture de l'imprimé (citer et croiser ses sources, référencer les documents),

- et des pratiques où les textes sont assujettis aux pouvoirs du maître, et les pratiques informationnelles sont celles de la décomposition et de la recomposition de fragments documentaires, sans que ne soient toujours respectées les règles de la citation ou que ne soient conservées les formes de l'énonciation éditoriale.

Au lieu de l'autorité canonique du livre et ces circuits institués de l'édition papier, visible dans des mises en scène documentaire, les pratiques informationnelles informelles des élèves sur Internet peuvent se rattacher à une nouvelle pratique de l'autorité, entre l'écrire et le lire, pratique que j'ai qualifiée d'autorité filaire. Elle est révélatrice à la fois des caractéristiques de l'inscription numérique, fragmentaire, ouverte, et de la reconfiguration des signes de la valeur info-documentaire sur Internet, de l'affaiblissement, sur le Web, des frontières entre lecteur et auteur, amateur et expert, gestes de l'écriture et gestes de la lecture. Le fameux copié-collé des élèves, dans un document de collecte ou non, est significatif de cette autorité qui se tisse dans les liens entre des fragments, liens construits par l'hypertextualité et par les pratiques de l'« Internaute », ici les élèves.

#### **4.2. Numérique et reconnaissance iconique comme mode de qualification des savoirs**

Cette nouvelle forme d'autorité, propre au Web est en fait un dévoilement, une mise en visibilité de pratiques du faire document, au-delà de séparations entre pratiques du papier et pratiques de l'écran. L'observation des recherches documentaires des élèves sur le Web, l'analyse des pratiques numériques des enseignants, l'observation des pratiques d'inscription en cours, l'analyse des photocopiés des enseignants comme des cahiers des élèves, de leurs dossiers, classeurs, brouillons, etc., toutes sont venues nourrir ma conviction qu'au cœur des pratiques info-documentaires du savoir, il y a des pratiques de composition, décomposition, recomposition de fragments. Et que ces pratiques sont nécessaires à la cristallisation, au partage et à la transformation des énoncés, de leur valeur et des signes de leur valeur, à ce que nous pourrions qualifier de constitution de l'Archive.

Dès lors, les recherches d'information sur Internet par les élèves, en situation d'apprentissage, sont avant tout des pratiques de reconnaissance iconique de formes textuelles proches des formes du savoir scolaire, permettant à l'élève de répondre au mieux aux attentes de l'institution. Plutôt que de repérer des auteurs, notions extrêmement vagues pour eux, ou de chercher à diversifier leurs sources, ce qui leur est assez peu demandé, ils déploient sur le Web un certain nombre de tactiques (De Certeau, 1990) qui leur permet de qualifier les fragments documentaires, de les sélectionner ou de les hiérarchiser. Si Nicole Boubée (Boubée et Tricot, 2011), dans des mises en situation de recherche documentaire sur le Web, avait observé la constitution de ce qu'elle a appelé des documents de collecte, où les élèves accumulent des fragments plus ou moins pertinents, mais diversifiés, j'ai peu observé la production de tels objets sauf lorsqu'elle est prescrite. Comme déjà mentionné plus haut dans des exemples, cherchant avant tout à repérer les fragments ou documents les plus en adéquation avec les attentes de la tâche scolaire, les collégiens privilégient des documents rassemblant un ensemble de signes révélateurs de cette adéquation : lisibilité proche de celle des manuels ou des photocopiés de l'enseignant, présence d'images didactiques, formes éditoriales du cahier ou du classeur. Ainsi, selon les différentes situations de recherche, ils peuvent

choisir un article de Wikipédia, car fortement didactisé, avec des illustrations commentées, un texte simple, court et très structuré, peu de références ou de citations. Pour une autre recherche, ils rejettent immédiatement un article de cette même ressource, car proche des ressources universitaires dans son écriture comme dans ses usages des références et des citations, pour privilégier une page écrite par un enseignant. Ils ne le formulent pas ainsi et identifient rarement les auteurs ou les origines éditoriales. Si on leur demande d'explicitier leur choix, l'argument reste principalement celui de la ressemblance, sans pouvoir toujours dire clairement à quoi tient cette ressemblance.

## Conclusion

Il y a donc une étrange et paradoxale proximité entre les pratiques de décomposition et recomposition documentaire au sein de la classe avec celles pratiquées par les élèves sur le Web, les deux contribuant, de manière hétérogène et parfois contradictoire, à la production et au partage de savoirs scolaires fortement normalisés. En essayant en même temps de comprendre les raisons d'une délégitimation du numérique par l'école et les nouvelles modalités de qualification et de distribution des savoirs et de leurs textes sur le Web, ont surgi, derrière les transformations des régimes de matérialités de production et de circulation des savoirs (affaiblissement des hiérarchies textuelles, des frontières entre auteur et lecteur, labilité des unités documentaires, ouverture et mise en réseau des écritures, mise en visibilité des bricolages du savoir), certaines continuités du cadre épistémique de la culture écrite, entre l'imprimé et l'écran.

## Bibliographie

Béguin-Verbrugge A. (2006). *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Boubée, N. et Tricot, A. (2011) *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermès, Lavoisier.

Cordier, A. (2012). *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes*. Thèse de l'Université de Lille 3, GERiiCO.

Cordier, A. (2015). *Grandir connectés : les pratiques informationnelles des adolescents*. Caen : C&F éditions.

Cotte, D. (2004). Le concept de « document numérique ». *Communication & langages*, n° 140, 31-41.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien : 1. arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990. (Folios Essais).

Doueihi, M. (2013). *Qu'est-ce que le numérique ?* Paris : PUF.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie des savoirs*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1966, 1990). *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1994) Le jeu de Michel Foucault. In *Dits et écrits II*. Paris : Gallimard, 298-329.

Gardey D. (2008). *Écrire, calculer, classer : comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines*. Paris : Éditions de la découverte.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. : La domestication de la pensée sauvage*. Paris : les éditions de Minuit.

Haraway, D. (2007). Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle. In *Manifeste Cyborg et autres essais : sciences, fictions, féminismes*. Paris : Exils, 107-144.

Jacob, C (dir.). (2007). *Lieux de savoir : espaces et communautés*. Paris : Albin Michel.

Jeanneret, Y. (2007). *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Jeanneret, Y. (2008). *Penser la trivialité volume 1 : la vie triviale des êtres culturels*. Paris : Hermès, Lavoisier.

Latour, B. (1996). Ces réseaux que la raison ignore : laboratoires, bibliothèques, collections. In Christian, J. et Baratin, M. (dir.). *Le pouvoir des bibliothèques*. Paris : Albin, Michel, 23-46.

Le Deuff O. (2010). La skholè face aux négligences : former les jeunes générations à l'attention. *Communication & langages*, 2010, 47-61.

Le Marec J. (2001-2002). *Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites*. HDR de l'université Paris 7.

Mauray, Y. et Kovacs, S. (2014). Étudier la part de l'humain dans les savoirs : les Sciences de l'information et de la communication au défi de l'anthropologie des savoirs. *Études de communication*, n°42, 15-28.

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Bruylant.

Olson, D.R. (2010) *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz, 2010.

Pédauque, R.T. (2003). *Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique*. Archivesic. <sic\_00000511>

Sabot, P. (2014). *Lire « Les mots et les choses » de Michel Foucault*. Paris : PUF.

Stiegler, B. (2014) *Digital studies : organologie des savoirs et organologie des connaissances*. Limoges : FYP éditions.