



HAL
open science

Agir contre la (re)production de “ distinctions ”

Anne Cordier

► **To cite this version:**

Anne Cordier. Agir contre la (re)production de “ distinctions ”. Diversité : ville école intégration, 2016, Ce que le numérique peut en éducation, 185. halshs-01580420

HAL Id: halshs-01580420

<https://shs.hal.science/halshs-01580420v1>

Submitted on 1 Sep 2017

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.

Agir contre la (re)production de « distinctions »

Anne CORDIER

En s'appuyant sur des réalités de terrain analysées depuis plusieurs années au sein d'établissements scolaires du second degré, cet article souhaite pointer la (re)production de « distinctions » – au sens bourdieusien assumé du terme – à l'œuvre hors et dans la classe, en lien avec le numérique. Face à cet objet socialement partagé qu'est Internet, les acteurs de l'éducation ont un rôle à jouer dans la réduction des inégalités cognitives et sociales engendrées ou accentuées par le numérique.

Dès sa création, Internet a été porteur d'un projet politique, dessinant les contours de nouveaux rapports humains, au sein d'une société plus égalitaire. Ainsi Nicholas Negroponte prophétisait-il : « Internet va aplanir les organisations, mondialiser la société, décentraliser l'autorité et favoriser l'harmonie entre les êtres humains » (cité par Turner, 2012). Cette utopie égalitaire du numérique persiste encore aujourd'hui, notamment dans le monde de l'éducation où, pourtant, les acteurs de terrain perçoivent la dichotomie entre les espoirs suscités par l'outil et la réalité sociale et pédagogique qui est la leur. Loin de vouloir nier les opportunités – et ne serait-ce que la nécessité – d'une exploitation du numérique dans la formation des élèves, nous souhaitons toutefois pointer la (re)production de « distinctions » – au sens bourdieusien assumé du terme – qui y sont liées à l'œuvre hors et dans la classe.

À nos yeux, étudier les inégalités numériques en éducation, c'est aussi participer à « la déconstruction de certaines préconceptions idéologiques simplistes » (Collin, 2013). Parmi ces mythes simplificateurs, celui des *digital natives*, cette jeunesse qui n'a pas connu le monde sans Internet et qui serait radicalement – voire « biologiquement » – différente des générations précédentes, possédant même des compétences innées (Prensky, 2001). À cette vision d'une génération à la fois homogène et « spontanée » (pour filer la métaphore biologique), nous opposons des réalités de terrain analysées depuis plusieurs années au sein d'établissements scolaires du second degré (Cordier, 2015a). Nous avons observé et questionné, au cours de processus

Cordier, Anne. Agir contre la (re-)production de distinctions. *Diversité*, n°185 décembre 2016, p.33-37.

d'investigation en immersion, les pratiques et les imaginaires du numérique d'élèves et d'enseignants, à travers des situations informationnelles diversifiées.

UN OBJET SOCIALEMENT PARTAGÉ DANS L'ÉCOLE

Dans une étude célèbre sur les cultures lycéennes, la sociologue Dominique Pasquier analysait la mise en concurrence de l'école avec des modèles de construction de légitimités forts : d'une part, les médias et d'autre part, la « société des pairs » (Pasquier, 2005, p. 160). Suivant cette logique, Internet vient d'autant plus bousculer l'institution scolaire qu'il est, avant d'être éventuellement un objet d'enseignement-apprentissage, un objet socialement partagé, et légitimé au sein de sphères non académiques très influentes (Cordier, 2015b).

La porosité des contextes

Le jeune chercheur d'information éprouve ainsi, avec ses usages et pratiques de l'outil numérique, la complexité de son « identité fluide » (Singly, 2003). Cette notion, qui consiste à pointer les dimensions multiples coexistant en chaque entité individuelle, est tout à fait opératoire lorsqu'on envisage les sphères et les espaces de déploiement des pratiques numériques. En effet, un même espace est habité par des valeurs et des pratiques liées au numérique qui, certes, peuvent paraître contradictoires selon les points de vue adoptés, mais constituent l'identité singulière de chaque individu. C'est ainsi que, selon la théorie de « l'acteur pluriel » (Lahire, 2007), saisir la pluralité interne des acteurs suppose de considérer les multiples univers sociaux dans lesquels ceux-ci sont amenés à évoluer et à construire – et convoquer – des répertoires de pratiques et d'habitudes divers.

La nécessité de penser l'apprentissage au-delà des frontières des institutions éducatives académiques s'impose de plus en plus dans les esprits lorsque l'on considère l'impact des technologies sur les apprentissages ; il s'agit donc de porter une attention aux multiples contextes de déploiement de ces pratiques numériques (Furlong, Davies, 2012).

Cordier, Anne. Agir contre la (re-)production de distinctions. *Diversité*, n°185 décembre 2016, p.33-37.

(Re)Connaître des pratiques non formelles

Parce qu'une grande partie des apprentissages liés aux « activités électives » des adolescents aujourd'hui se développe en dehors de toute maîtrise d'un tiers ou d'une institution, Anne Barrère parle d'« éducation buissonnière ». Comme la sociologue, nous sommes sensibles à la « formidable épaisseur d'un quotidien adolescent vécu en grande partie à l'écart du monde adulte » (Barrère, 2011, p. 18). Cette invisibilité pour le monde adulte est à l'origine des fantasmes développés par ces derniers sur les pratiques adolescentes, mais elle est aussi source de non-prise en compte – de fait – par les adultes de la richesse de cet univers de pratiques et d'apprentissages liés.

Pourtant, ces pratiques non formelles sont ressenties comme efficaces par leurs acteurs, et peuvent constituer pour l'enseignement-apprentissage des obstacles ou des leviers non négligeables. Précisons que la distinction « formel/non formel » ne repose pas, selon nous, sur la distinction entre les lieux – le formel étant alors considéré comme le qualificatif du lieu scolaire et le non-formel à ce qui lui est extérieur. Là encore, la porosité est de mise : du non-formel s'exprime grandement dans l'école, même si cela peut être de manière non légitimée ou non visible, et inversement. Concrètement, pour identifier des pratiques non formelles, nous croisons trois entrées : le contexte de la situation informationnelle (et non du lieu, répétons-le), le réseau de sociabilité concerné par la pratique convoquée dans cette situation et, enfin, l'imaginaire de l'acteur, la manière dont lui-même donne sens à la pratique convoquée, à l'activité au sein de son écosystème informationnel personnel.

Nos études sur les pratiques non formelles numériques des adolescents révèlent un fossé entre la reconnaissance dont jouissent ces pratiques dans la sphère sociale, particulièrement familiale, et l'invisibilité, voire le mépris, dont elles sont susceptibles d'être l'objet à l'école. Nous pensons pourtant que la (re)connaissance de ces pratiques non formelles permet de « sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens » (Brougère, Ulmann, 2009), en reconnaissant combien le quotidien constitue un ensemble de ressources qui permettent à l'individu d'adopter des routines qui ont force de transmission, mais aussi qui correspondent à la confrontation avec des réseaux de configuration et des situations extrêmement diversifiés.

QUAND LE FOSSÉ SE CREUSE

Au-delà de l'impact dommageable pour la richesse de l'acte d'enseignement-apprentissage de la non-prise en compte des pratiques numériques inscrites dans les univers sociaux différenciés des acteurs, il nous paraît impérieux de pointer son effet dévastateur sur les processus d'émancipation des acteurs. Prenons garde aux inégalités numériques engendrées par « des déficits de capitaux ou de compétences [ou] des *capacités* et des *sens pratiques*¹ (manières d'être et de faire) qui sont les produits intériorisés de formes de domination sociale » (Granjon *et al.*, 2009, p. 21). Le numérique dans la classe peut en effet devenir un outil de reproduction, voire de production, d'inégalités fortes entre les élèves.

Des inégalités cognitives

« Le problème, c'est que les profs ils considèrent qu'on doit connaître, et qu'on sait faire [...] Ce n'est pas parce que j'ai un i-Phone que je suis calée. » Ces mots sont ceux d'Armelle (17 ans), élève en terminale, qui pointe ici la démission pédagogique que nous avons pu observer parfois dans certaines situations scolaires. Il ne s'agit point de blâmer les enseignants ici, mais de montrer aussi combien eux-mêmes sont avant tout des acteurs sociaux et, en ce sens, n'échappent pas à l'influence des mythes développés autour du numérique, notamment celui des *digital natives* (Cordier, 2015b). Une confusion entre expertise, expérience et appétence est ainsi souvent opérée par les professeurs, convaincus de ne pouvoir « apporter grand-chose » (professeure d'anglais en lycée) à ces adolescents équipés et connectés.

Cette confusion est lourde de conséquences, puisqu'elle conduit certains professeurs à ne pas s'impliquer dans l'acte d'enseignement-apprentissage lorsque celui-ci engage le numérique, et à considérer comme acquis des savoirs et des compétences qui en réalité ne le sont pas, en tout cas pas pour tous. Armelle le signale avec inquiétude : « Concrètement, moi, je suis laissée de côté, au bord de la route, et du coup j'ai aucune chance de vraiment progresser, et d'être à la hauteur des autres un jour. »

Une autre confusion fortement répandue dans les discours médiatiques et sociaux autour du numérique concerne la distinction entre « accès » à

1 Souligné par les auteurs.

Cordier, Anne. Agir contre la (re-)production de distinctions. *Diversité*, n°185 décembre 2016, p.33-37.

l'information et « appropriation » de l'information : « Que transmettre ? Le savoir ? Le voilà, partout sur la Toile, disponible, objectivé [...] Il est partout et déjà transmis » (Serres, 2012).

Pour identifier une information, encore faut-il être capable de la repérer, puis de la traiter avec des outils d'analyse efficaces et pertinents. La multidimensionnalité de la recherche d'information complexifie encore l'appréhension à la fois pragmatique mais aussi intellectuelle de la donnée en ligne. Les lycéens récemment investigués témoignent de pratiques multimédiatiques, où s'informer prend une dimension protéiforme difficile à border. Ainsi les réseaux sociaux numériques entrent-ils dans la danse des outils de recherche d'information communément employés par les jeunes acteurs rencontrés. La pratique décrite par Zoé (17 ans), par exemple, en est l'illustration emblématique : « J'ai besoin d'informations sur plein de choses [...] Les réseaux sociaux comme Facebook, ça sert à ça, aussi [...] J'ai liké des pages de journaux [...] ça me permet d'avoir les infos dans le fil d'actualités. » De nouveaux impératifs d'apprentissage émergent, liés à une autre considération de ces outils, trop souvent cantonnés dans le monde de l'école à des moyens de communication interpersonnelle : pour que Zoé puisse ainsi constituer son écosystème informationnel personnel au sein du réseau social de son choix, elle doit être en mesure d'identifier les sources, de les catégoriser selon ses besoins, mais aussi tout simplement de connaître les ressources disponibles au sein du paysage informationnel, notamment médiatique.

Qui plus est, en amont même du traitement de l'information se posent des problématiques langagières fortes. Les élèves de 6^e rencontrés lors de nos enquêtes sont la preuve vivante de la dichotomie entre l'emploi – parfois – d'un vocabulaire technique et la maîtrise conceptuelle des termes employés. De Marion, qui martèle lors de l'entretien sa difficulté à nommer les objets et les outils d'information-communication numérique (« Des fois, je sais pas trop dire, je connais pas bien les mots qu'il faut »), à Alexandre, avec lequel nous menons un véritable dialogue de sourds (– « Tu fais des jeux en ligne ? » Alexandre – « Non, des jeux sur Internet, gratuits, mais pas en ligne, ça, jamais ! »), la faiblesse de la conceptualisation constitue un obstacle à la compréhension de l'activité informationnelle et, plus largement, du monde qui entoure les jeunes chercheurs d'information.

Cordier, Anne. Agir contre la (re-)production de distinctions. *Diversité*, n°185 décembre 2016, p.33-37.

Enfin, les inégalités cognitives liées au numérique sont également en jeu à travers l'intuitivité des pratiques numériques des jeunes chercheurs d'information rencontrés. Leurs imaginaires d'Internet conditionnent les pratiques informationnelles. Il en est ainsi de la confiance dans l'outil de recherche : « Google, il me dit un ordre, c'est pas pour rien ! », affirme catégoriquement William (11 ans). De la magie à la complicité, il n'y a qu'un pas, que Romain (11 ans) franchit, lorsqu'il décrit sa « relation » au moteur de recherche : « J'ai plus confiance avec Google parce que j'ai l'habitude d'être avec. » Une « habitude » qui est aussi une habitude pragmatique, presque une « incorporation ». Les pratiques apparaissent majoritairement intuitives et situées chez les plus jeunes, à l'instar de William, incapable d'expliquer sa démarche de recherche au-delà d'un descriptif linéaire hasardeux (« Ben je tape quelque chose et ça fait Google »), ou de Valentine (11 ans), qui a bien conscience, en décrivant la procédure d'accès à Internet, qu'il lui manque des clés de compréhension : « Moi, à la maison, il y a une clé, une clé USB je crois, qu'on met dans l'ordinateur, et après il faut appuyer sur "se connecter", et puis c'est bon. Enfin, en tout cas, chez moi, Internet, ça marche comme ça. »

Pour passer de l'intuitivité des pratiques à leur conscientisation réflexive et à la maîtrise conceptuelle, l'accompagnement par les enseignants des élèves face à l'outil numérique est essentiel. Il s'agit de favoriser un usage réflexif sur ses usages et pratiques, au moyen de questionnements sur l'information, mais aussi sur ses propres processus et produits cognitifs. Comme le dit cet enseignant documentaliste en lycée : « C'est important d'avoir une réflexion sur ce qu'on fait, de ne pas fonctionner au petit bonheur la chance. »

Des inégalités sociales

Aux inégalités cognitives qu'Internet peut engendrer, ou accentuer, s'ajoutent des inégalités sociales préoccupantes. Dès 2002, Ezster Hargittai mettait en garde contre une « fracture numérique de deuxième niveau », de nature cognitive et intellectuelle, liée aux classes sociales d'appartenance, et qui succède, selon elle, à la première fracture numérique d'accès, en partie résorbée (Hargittai, 2002).

Pour permettre de résorber cette fracture, et de ne pas l'accentuer davantage, l'école a un grand rôle à jouer, notamment en favorisant une diversification par tous de leurs usages et pratiques de l'information et du numérique. Cet

Cordier, Anne. Agir contre la (re-)production de distinctions. *Diversité*, n°185 décembre 2016, p.33-37.

enrichissement de l'écosystème informationnel personnel des adolescents est primordial pour leur conférer un pouvoir de compréhension et d'action sur le monde. Citons simplement l'exemple de Guillaume, un lycéen qui a bénéficié d'une formation en information-documentation au cours des TPE (travaux personnels encadrés), en classe de 1^{re}, comprenant une liaison CDI-BU. Deux ans après cette expérience informationnelle scolaire, Guillaume, désormais en licence 1, se souvient : « J'avais l'habitude de chercher un peu au hasard finalement... C'est bête, mais je savais pas qu'il y avait autant de savoirs comme les revues scientifiques spécialisées. J'ai eu l'impression d'avoir une grosse piqûre de culture générale d'un coup ! »

Si les taux d'équipement sont en augmentation de manière constante, nous tenons à ce que la fracture d'accès et d'équipement ne soit pas balayée d'un revers de la main. En effet, lors de nos études auprès de collégiens, nous avons rencontré des élèves dont les équipements à domicile étaient très disparates, à la fois en quantité et en qualité technologique.

À ce propos, il nous semble important de penser avec prudence le phénomène d'engouement autour du BYOD – *Bring your own deviné* (PAP en français : Prenez vos appareils personnels), pratique qui consiste à utiliser ses appareils personnels (téléphone portable, tablette, ordinateur, etc.) dans un contexte professionnel ou scolaire. Cette tendance repose sur des discours emphatiques à propos d'un adolescent qualifié de « nomade ». Nous avons récemment pu investiguer un établissement où une enseignante de lettres pratique le BYOD, demandant aux élèves d'utiliser leurs propres appareils, notamment pour travailler sur l'évolution de l'autoportrait, de la peinture au *selfie*. Les propos tenus par les élèves sont mitigés et révèlent en creux la problématique de l'inégalité sociale : « Moi, j'ai pas tout ça, ça coûte cher quand même » (Geoffrey, 17 ans), « C'est marrant de faire ça, des fois, mais bon, moi, j'ai pas un super-portable, hein... Les autres, ils ont des Samsung, ou des i-Phone, moi... » (Laurie, 16 ans). Dans ces conditions, le numérique dans la classe peut vite devenir une nouvelle expérience de l'inégalité.

POUR UNE CULTURE DE L'INFORMATION

Pour conclure, précisons que nous n'ignorons pas les inégalités numériques observables au niveau « macro » : système d'enclosures, logiques marchandes,

Cordier, Anne. Agir contre la (re-)production de distinctions. *Diversité*, n°185 décembre 2016, p.33-37.

fracture d'accès en lien avec les territoires (Plantard, 2011), notamment. Notre volonté ici est de porter une focale sur les inégalités liées aux contextes et situations d'apprentissage que nos études de terrain en collège et en lycée nous ont permis d'investiguer. Des inégalités que les acteurs de l'éducation peuvent contribuer fortement à réduire. Comment ?

En dotant tous les élèves d'une culture de l'information ambitieuse et émancipatrice, à travers des clés de compréhension des logiques économiques, culturelles et sociales de production et de diffusion de l'information ; mais aussi en développant une culture technique qui allie compétences procédurales, connaissances techniques et maîtrise d'un langage lié ; en favorisant la structuration de savoirs implicites et leurs liens avec les attentes académiques actuelles et futures, ainsi que professionnelles (Cordier, Liquète, 2014) ; en développant des répertoires de pratiques conscientisées, notamment au moyen d'un enrichissement constant de l'écosystème informationnel des acteurs.

C'est finalement d'une éducation au choix dont doivent bénéficier tous les élèves des établissements scolaires car, numérique ou pas, c'est notre responsabilité qui est engagée ; notre ambition est toujours celle de Condorcet : « Nous ne désirons pas que les hommes pensent comme nous mais qu'ils apprennent à penser d'après eux-mêmes. »

Anne CORDIER

Maîtresse de Conférences en Sciences de l'Information
et de la Communication,
ESPÉ-Université de Rouen Normandie
[UMR 6590 ESO – Espaces et Sociétés]
anne.cordier@univ-rouen.fr

Références bibliographiques

Barrère A. (2011), *L'Éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Malakoff (92), Armand Colin.

Brougère G., Ulmann A.-L. (2009), « Sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens », in Brougère G., Ulmann A.-L. (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, p. 11-17.

Cordier, Anne. Agir contre la (re-)production de distinctions. *Diversité*, n°185 décembre 2016, p.33-37.

Collin S. (2013), « Les inégalités numériques en éducation », Projet Adjectif (accessible sur www.adjectif.net/spip/spip.php?article254).

Cordier A. (2015a), *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C&F Éditions.

Cordier A. (2015b), « La co-construction du numérique comme objet d'enseignement-apprentissage. Apports d'une recherche étudiant les inter-relations entre imaginaires et pratiques au sein du cadre socio-technique », in Collet L., Wilhelm D. (dir.), *Numérique, éducation et apprentissage. Enjeux communicationnels*, Paris, L'Harmattan, p. 133-144.

Cordier A., Liquète V. (2014), « La culture générale face à l'information », in Liquète V. (dir.), *Cultures de l'information*, Paris, CNRS Éditions, p. 69-89.

Furlong J., Davies C. (2012), « Young people, new technologies and learning at home : taking context seriously », *Oxford Review of Education*, Vol. 38, n° 1, p. 45-62.

Granjon F., Lelong B., Metzger J.-L. (dir.), (2009), *Inégalités Numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*, Cachan (94), Lavoisier-Hermès.

Hargittai E. (2002), « Second-Level Digital Divide : Differences in People's Online Skills », *First Monday*, Vol. 7, n° 4 (accessible sur <http://firstmonday.org>).

Lahire B. (2001), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan (dern. éd. Pluriel, 2011).

Pasquier D. (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.

Plantard P. (2011), *Pour en finir avec la fracture numérique*, Limoges, Fyp Éditions.

Prensky M. (2001), « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, Vol. 9, n° 5, p. 1-6.

Serres M. (2012), *Petite Poucette*, Paris, Le Pommier.

Singly (de) F. (2003), *Les Uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Malakoff (92), Armand Colin (dern. éd. Pluriel, 2010).

Cordier, Anne. Agir contre la (re-)production de distinctions. *Diversité*, n°185 décembre 2016, p.33-37.

Turner F. (2012), *Aux sources de l'utopie numérique. De la contre-culture à la cyberculture, Stewart Brand, un homme d'influence*, trad. (anglais, États-Unis) L. Vannini, Caen, C&F Éditions.