

Les espaces numériques d'apprentissage. Des représentations aux pratiques des jeunes de 15 à 25 ans.

Internet permet d'accéder, aujourd'hui, à toute l'information et à la connaissance du monde, transformant par-là notre façon de penser et nos pratiques. Le web et les réseaux sociaux sont devenus des outils de communication et d'information dont les adolescents ne semblent plus pouvoir se passer. L'usage d'Internet fait désormais partie de leur vie quotidienne posant les questions de l'éducation par, et avec le numérique et de l'apprentissage dans ces nouveaux espaces. La représentation sociale des jeunes face au numérique qualifie leurs capacités d'usage de « quasi innées » qui leur permettraient de gérer la multi-activité, le temps et l'espace. Mais qu'en est-il réellement ? Quelle représentation ont les jeunes du numérique et quelle est leur perception d'apprentissage dans ces nouveaux espaces ? Cette communication vise à apporter des éléments de réponse au travers d'une étude qualitative menée auprès de 12 jeunes de 15 à 25 ans.

Internet permet aujourd'hui d'accéder à toute l'information et à la connaissance du monde, transformant ainsi nos usages, notre façon de faire, de penser et même la manière de nous former. Internet fait partie intégrante de notre vie quotidienne, révolutionnant le mode de communication des plus jeunes¹. Le web et les réseaux sociaux sont devenus des outils de communication et d'information dont les adolescents ne semblent plus pouvoir se passer. En 2012, l'utilisation journalière d'Internet est de 73% pour les 12-17 ans et de 84% pour les 18-24 ans et tous les adolescents en France ou presque (98%) sont équipés d'un micro-ordinateur (Crédoc, 2012). Toute la connaissance du monde à portée de nos doigts et l'offre massive des dispositifs techniques destinés à l'apprentissage posent la question de l'éducation et de l'apprentissage dans ces nouveaux espaces numériques. Cette question d'importance pour l'ensemble des sujets sociaux revêt un caractère particulièrement crucial pour les nouvelles générations.

Les représentations du numérique et les enjeux tant au niveau de l'éducation que de l'apprentissage, nous ont amené à observer les pratiques de jeunes sur des situations d'artefacts. Cette communication vise à donner un éclairage sur les pratiques des jeunes du numérique en partant de leurs perceptions et représentations du numérique pour aboutir à leurs façons de faire (de Certeau, 1980 ; Perriault, 1989). Nous définirons dans un premier temps notre corpus, puis nous décrirons le cadre de l'étude et enfin nous présenterons les principaux résultats de cette recherche qualitative.

De quels jeunes parle-t-on ?

Tout au long de notre histoire les « jeunes » ont façonné une représentation sociale très contrastée, critique et stéréotypée. On leur a attribué une opposition au monde des adultes : « la jeunesse, mal élevée se moque de l'autorité [...] Nos jeunes aiment le luxe, ont de mauvaises manières, se moquent de l'autorité et n'ont aucun respect pour l'âge.

¹ Rapport du réseau *EU Kids Online*, coordonné par la London School of Economics avec des équipes de recherche propres dans chacun des 25 pays sous le contrôle d'un comité d'experts internationaux (octobre 2010).

À notre époque, les enfants sont des tyrans. » (Socrate 420 av JC) ou « cette génération est en rupture avec les normes des générations précédentes » lorsque l'on parlait de la génération 68. Aujourd'hui, la représentation sociale des « jeunes » face au numérique qualifie leurs capacités d'usage des nouveaux outils numériques de « quasi innées » et leur permettraient de gérer la multi-activité, le temps et l'espace. Cette dernière approche rappelle la vision techniciste optimiste des NTIC qui dominera les discours et les études des années 80 glorifiant un espace médiatique qui supprime la distance, rompt avec l'espace-temps et où la communication est instantanée. Ces technologies « magiques » faisant apparaître « un nouveau monde » puisqu'elles permettent « l'ubiquité » jusque-là réservée à Dieu (Jauréguiberry et Proulx, 2011). La question qui se pose est alors qui sont réellement ces jeunes ? Pour Galland (2001) et Gauthier (1994), il est difficile de ne définir sociologiquement la jeunesse que par des critères d'âge. Mais pour Thévenot (1979) l'âge reste le principal critère de mesure du temps social, pour la sociologie et les statistiques de l'Insee. Enfin, à la frontière de l'enfance et de l'adulte se trouve l'adolescence qui se définit comme une période durant laquelle l'individu se transforme tant physiquement que psychiquement. Être « jeune » aujourd'hui, est devenu un temps de vie pleinement revendiqué que l'on souhaite poursuivre. Ce constat suscite une interrogation au niveau la politique publique développée à l'égard des jeunes qui institue des effets de seuil repoussé aujourd'hui de 18 à 25 ans, âge auquel on perd des droits spécifiques attachés à l'état de « jeune » (Crédoc, 2012). Ainsi, devant la complexité de la notion de « jeune » et afin de mieux explorer cette *digitale native* (Prensky, 2001) ou génération dite Y, nous avons choisi pour notre étude la tranche d'âge des 16-25 ans car nous considérons d'une part que cette période est déterminante en termes de construction sociale. Et d'autre part, que cette catégorie d'âge est socialement délimitée en France : 16 ans étant l'âge de fin d'obligation de la scolarisation [une sortie institutionnalisée de l'enfance en quelque sorte] et 25 ans l'âge théorique d'entrée dans l'âge adulte voyant la fin des avantages de loisirs, transports etc. Les jeunes de notre étude traversent ainsi différentes périodes au regard du cycle de vie [puberté, fin du secondaire, entrée dans la vie active, installation du couple]. Il nous a donc semblé important pour conduire notre étude d'introduire des distinctions plus fines entre ces jeunes. C'est pourquoi nous avons décidé dans notre enquête qualitative d'observer et d'interroger les usages de ces jeunes par tranche de cinq ans c'est-à-dire 15 ans, 20 ans et 25 ans afin de vérifier si les différentes périodes du cycle de vie traversées par ces jeunes ont un impact sur leurs représentations et pratiques du numérique.

De la représentation aux pratiques

Les représentations et l'enjeu des pratiques du numérique chez les jeunes, du point de vue de l'éducation et de l'apprentissage nous ont amené à interroger les perceptions des jeunes du numérique et observer leurs pratiques dans les espaces numériques. Les perceptions sont notamment liées aux représentations au sens d'Edgard Morin (1990), qui sont obtenues par un processus de construction, la perception étant une action du réel sur nos sens, mémoire, fantasmes. Il n'est pas facile de changer une représentation car elle est stable et cohérente pour l'individu. Selon Flichy (2008), on ne peut ni concevoir, ni utiliser une technique sans se la représenter. Enfin, nous entendons la pratique au sens de Jouët (1993) « une notion [...] qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage) mais aussi les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil ».

Le déroulement de la recherche

Notre étude qualitative a été réalisée dans une perspective quasi expérimentale dans un cadre contraint de lieu et de temps et s'est déroulée en trois temps.

Un premier temps d'entretiens semi-directifs d' « histoire de vie numérique » a permis d'établir des portraits d'utilisateurs numériques selon les trois classes d'âges et trois périodes biographiques 15 ans, 20 ans et 25 ans. L'objectif de cet entretien est de recueillir des données factuelles, affectives et cognitives concernant la relation au numérique du sujet à travers les âges de sa vie. Ils visent à décrire les pratiques et les phases importantes de la vie de chacun des sujets liées au numérique afin de mieux comprendre l'origine de certaines pratiques [habitus familial, effet de mode, innovation].

Un deuxième temps est consacré à une observation filmée sur quatre situations d'artefacts : une recherche d'information sur le web visant à observer les pratiques et les stratégies employées par les sujets dans la recherche d'information sur le web ; un Serious game sur les réseaux sociaux visant à amener les jeunes à porter un regard critique sur leurs usages des réseaux sociaux en posant les questions de la responsabilité et de l'impact de leurs actions sur le web ; de la dimension temporelle du web et du rapport entre vie privée et vie publique, ainsi que de la responsabilité collective face à ces évolutions ; un module de formation en e-Learning et un jeu vidéo de gestion d'une ville dont le but est d'observer la capacité des sujets à comprendre et à gérer : la multi activité, l'afflux informationnel multiple et complexe [résiduel, général, détaillé et furtif] ainsi que le repérage multidimensionnel en 2D/3D.

Ces deux premières phases nous ont permis de juger l'écart entre ce que les sujets ont dévoilé lors de l'entretien préliminaire en termes de représentations sur leurs capacités et sur la perception d'apprentissage des dispositifs techniques proposés d'une part ; et ce qu'ils font réellement par le biais de procédures et des stratégies individuelles d'autre part. À la suite de l'expérimentation, nous avons interrogé les sujets observés afin de recueillir leurs impressions, leurs perceptions d'apprentissage avec ces ressources et également leur motivation d'usage de ces ressources dans un cadre scolaire ou professionnel.

Enfin, un troisième temps composé d'un dernier entretien réalisé un mois après l'expérimentation a permis un retour sur des points non expliqués lors des deux précédentes phases, l'objectif étant de vérifier et de désintriquer le côté subjectif, lié aux souvenirs du sujet, des faits observés.

Les résultats

1- Ce que les jeunes pensent qu'ils font

Les entretiens nous ont permis de connaître les perceptions du numérique de nos sujets sur « ce qu'ils croient faire ou savoir-faire ».

La recherche d'information sur le web semble être maîtrisée par nos 12 sujets, ils ont tous fait référence à une petite formation assurée par une documentaliste durant leurs études qui leur permet de rechercher l'information de façon efficace. Mais leurs pratiques diffèrent certains disent avoir une pratique rigoureuse « J'ai appris qu'il ne fallait pas regarder qu'une seule source d'information pour être sûr de ce que l'on trouvait » [G. 15 ans]- « Lorsque cherche une information je ne vais que sur des sites fiables » [J.20 ans]- « J'ai appris à choisir les sites et à réfléchir avant de cliquer » [J. 20 ans]- . D'autres ne sont pas très convaincus par la formation suivie « je faisais finalement intuitivement ce qu'il fallait faire avant la formation » [T.15 ans]- « je pense que la formation m'a un peu servi » [V.15 ans]- « avant la formation je connaissais déjà tout » [S.25 ans]. Enfin, les autres parlent de stratégies « J'ai développé une stratégie de

recherche d'information par entonnoir » [B. 20 ans]- « on développe sa propre stratégie de recherche en faisant des erreurs » [M.25 ans]. Ou d'intuition « J'ai déjà une idée avant de chercher et si ça se confirme à la lecture, je valide l'information » [C. 25 ans]- « Après avoir lu les résumés proposés par Google, je clique sur le lien qui me paraît le plus adapté » [J.25 ans].

La pratique des réseaux sociaux fait partie de leur vie quotidienne, excepté pour un jeune de 15 ans qui refuse de « se dévoiler » sur la toile et d'adhérer à quelque réseau que ce soit par manque d'intérêt. Certains avouent ne pas avoir une pratique très sécuritaire mais ne pensent pas que cela ait une incidence quelconque sur leur vie future. Enfin les derniers pensent avoir une pratique très sécuritaire des réseaux sociaux (peu d'amis, des personnes connues, peu de photos postées).

Enfin, il semble que la pratique des jeux vidéo soit plus active chez nos sujets de 15ans.

L'ensemble de nos sujets interrogés ont un sentiment d'efficacité élevé de leurs pratiques et compétences ou capacités numériques.

2- Ce que les jeunes font réellement : des traits dominants mais des variations importantes

L'observation sur la recherche d'information fait apparaître d'une part, que l'ensemble des sujets organisent leur recherche documentaire à partir de Google. Bien que la plupart des sujets ait suivi une formation dans le cadre scolaire, la recherche documentaire reste peu structurée, intuitive par mots clés et tâtonnement. D'autre part, les pratiques de collecte de l'information sont très diversifiées et personnelles. Et leur approche s'adapte à la destination : recherche scolaire, universitaire, professionnelle qui sera plus structurée et rigoureuse qu'une recherche strictement personnelle plus intuitive. D'autre part, ils ont tous terminé l'exercice avant le temps imparti mais cette rapidité n'est pas synonyme d'efficacité car seuls cinq sujets ont répondu à la prescription. Les autres ont oublié une partie de la consigne.

L'observation de la pratique du module e-learning met en évidence des approches qui ne sont pas contingentes de l'âge allant du « consciencieux-curieux » qui lit tous les niveaux d'information, parcourt tous les documents et regarde les animations. Au « nonchalant » qui parcourt les écrans par obligation et se contente de la lecture des informations strictement nécessaires. En passant par « les studieux à court terme » qui représentent la majorité de nos sujets qui lisent avec attention les informations des premiers niveaux mais qui se sont essouffés dans la durée. Soit ils n'ont pas lu les documents joints, ne sont pas allés sur les liens. Nous terminerons par les « flottants » qui alternent entre zapping, scanning et lecture attentive suivant l'intérêt qu'ils portent à l'information.

L'observation de l'artefact « serious game » a permis d'établir des nouvelles caractéristiques de pratiques. Tout d'abord « les réfléchis », attentifs aux informations présentes à l'écran, qui prennent en compte tous les indices qui leurs sont proposés et ne donnent une réponse qu'après réflexion. Puis, les « intuitifs » essaient une proposition sans réfléchir, « *au feeling* ». Enfin, nous avons les « résistants » qui ont eu beaucoup de difficulté à intégrer l'exercice, à manipuler les objets, les messages et les photos [glisser déposer, validation ou suppression].

Enfin l'observation concernant le jeu vidéo a mis en évidence que les joueurs [anciens ou habitués] n'avaient aucun mal à s'adapter à cet environnement de gestion de la multiactivité : informations de divers niveaux, déplacements, repérages 2D, 3D.

3- Une perception d'apprentissage mitigée dans les mondes virtuels

L'entretien de confirmation a permis quant à lui de questionner la perception d'apprentissage dans ces environnements virtuels. En ce qui concerne le Serious game, notre corpus semble trouver que la simulation est une bonne modalité de formation qui permet une prise de conscience de la réalité, la sensibilisation sur une thématique et permet le passage de la théorie à la pratique. Mais, ils apparaissent surtout utiles en complément d'un cours traditionnel pour simuler des situations, réaliser une expérience ou introduire un nouveau cours. Le plus important étant que la simulation réponde à leurs besoins. Dans le cas contraire, elle n'apporterait aucune plus-value. Concernant la perception d'apprentissage dans l'univers du jeu, nous remarquons ici, excepté pour les « joueurs » qui perçoivent dans le jeu une source d'apprentissage, que le jeu apparaît plus [quand il est pratiqué] comme un plaisir, une façon de se « libérer » de la vie quotidienne que comme un support d'apprentissage.

À l'issue de l'observation et de l'entretien sur ces deux artefacts, nous gardons en mémoire que même si globalement nos sujets préfèrent rester sur un type d'apprentissage dit « traditionnel », ils ne sont pas réfractaires à ces nouvelles modalités d'apprentissage à distance et/ou par simulation soit en introduction d'un cours, soit en complément d'un cours à condition que les thématiques proposées dans ces modules répondent à un besoin réel. Ces constats reflètent des dynamiques d'usage selon des motivations, des envies et des choix qui sont propres à chaque individu.

Nous sommes bien consciente, tout comme l'énonce Bertaux (1997) que, « L'individu ne constitue pas un groupe, il est une partie d'un groupe. Sa vie connaît une trajectoire particulière mais elle ne peut pas être représentative de tout un groupe [...] Il paraît impossible de généraliser la vie d'un individu obtenue par la technique des portraits sociologiques et de l'appliquer à la manière de se conduire d'un groupe ». Si ces constats nous permettent de gagner en profondeur d'analyse de phénomènes limités, ils en excluent néanmoins la généralisation, le corpus étudié ne concernant qu'un petit groupe d'individus. Toutefois, cette étude a permis de mettre en avant des pistes de recherches ultérieures concernant la perception forte d'apprentissage dans les mondes virtuels chez les joueurs réguliers de jeux vidéo. Enfin, l'entretien d'histoire de vie numérique a mis en évidence une généralisation chez nos sujets de *l'autoformation numérique*. Ainsi au terme de cette recherche, la question qui se pose aujourd'hui est comment mieux apprendre par soi-même compte tenu de la transformation des modalités d'apprentissage avec les ressources et environnements numériques.

Bibliographie

- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*, Paris, Nathan Université. 128p.
- Credoc, (2012), La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française.
http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-credoc-diffusion-tic-2012.pdf
- Certeau (de), M. (1980). *L'Invention du quotidien*, 1. : *Arts de faire*, éd. établie et présentée par Luce Giard, Paris, Gallimard, 1990 (1^{re} éd. 1980). 416 p.
- Galland, O. (2001), Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations. *Revue française de sociologie*. Volume 42. Numéro 42-4 p. 611-640.
- Gauthier, M. (1994), *Une société sans les jeunes*. Québec : INRS-Culture. 390 p.

- Flichy, P. (2008), Techniques, usages et représentation. *Revue Réseaux* 2008/2-3 (n° 148-149)
- Jauréguiberry, F. et Proulx, S. (2011), *Usages et enjeux des technologies de communication*, Ères. 143 p.
- Jouët, J. (1993), « Pratiques de communication et figures de la médiation ». *Réseaux* 11, n° 60 p. 99-120.
- Morin, E. (1981). *Pour sortir du vingtième siècle*, Paris, Nathan.
- Perriault, J. (2008). *La logique de l'usage*. Essai sur les machines à communiquer, Paris, l'Harmattan, coll. Anthropologie, ethnologie, civilisation. 253 p. (1^{ère} édition, 1989).
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.
- Thevenot, L. (1979), « Une jeunesse difficile, Les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°26-27, p. 3-18.