

L'INTÉGRATION DES PRATIQUES CRÉATIVES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE INFORMATIONNELLE

Résumé : S'il s'agit aujourd'hui de repenser l'enseignement d'une « information literacy » (dans le sens d'une « maîtrise de l'information ») pour le faire évoluer vers celui d'une « culture informationnelle », voire une d'une « culture numérique », quels peuvent être les contours et contenus possibles d'un tel enseignement ? Dans cet article, je présenterai d'abord quelques questions soulevées par la formation à la « culture numérique » des étudiants à l'université en m'appuyant à la fois sur des expériences de terrain en tant que responsable pédagogique des cours de « méthodologie documentaire et traitement de l'information » à l'Université Paris 8, et sur les résultats de projets de recherches consacrés à la lecture et l'écriture numériques. Je m'attacherai ensuite à montrer que l'intégration des pratiques créatives de l'écriture numérique peut contribuer non seulement à la consolidation de certaines compétences techniques, mais surtout au questionnement critique de ceux-ci.

Mots-clés : Maîtrise de l'information, méthodologie documentaire, culture numérique, pratiques créatives, lecture numérique, écriture numérique.

Des cours d'initiation au fonctionnement général des ordinateurs, au traitement du texte et de l'image, à la recherche et à l'extraction d'informations dans les bases de données, les catalogues de bibliothèques et sur Internet ont été progressivement mis en œuvre dans les universités françaises à partir des années 1990. Au départ, ces cours ont souvent été intégrés dans les programmes des disciplines, et leur contenu variait beaucoup d'une université à l'autre, d'une discipline à l'autre. Depuis 2002, le Ministère de l'Enseignement supérieur tente d'établir un cadre pour ces cours pour s'assurer que tous les étudiants inscrits dans une université française acquièrent des « compétences de base » communes en TIC. Font partie de ces compétences la recherche, la création, la manipulation et la gestion de l'information ; la présentation en présentiel et à distance d'un travail de recherche ; l'échange et la communication à distance ; la production en situation de travail collaboratif ; le positionnement face aux problèmes et enjeux de l'utilisation des TIC : droits et devoirs, aspects juridiques, déontologiques et éthiques. Les étudiants ont la possibilité de valider l'acquisition de ces compétences en passant une « certification » appelée C2i¹ (qui fait suite au B2i destiné aux élèves de collèges et lycées). Dans certaines universités, les cours de TIC et de méthodologie ont donc fusionné tout en devenant transdisciplinaires, regroupant désormais les étudiants d'horizons différents dans le but commun de préparer la certification. Dans d'autres établissements, comme l'Université Paris 8 dont il sera question dans cet article, des cours de préparation au C2i et des cours de « Méthodologie

¹ <http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i1/referentiel>

universitaire et traitement de l'information » ont été maintenus en parallèle, s'inscrivant dans deux approches pédagogiques complémentaires.

Le cours de « Méthodologie de la recherche documentaire et du traitement de l'information » a une longue tradition à l'Université Paris 8. C'est en 1984 que le département des sciences de l'information s'est associé à un groupe de travail constitué d'enseignants-bibliothécaires de Paris 8 et de l'URFIST de Paris chargé de mettre en place des enseignements de méthodologie destinés aux étudiants de premier cycle. L'université Paris 8 est ainsi devenue l'un des premiers établissements à suivre les directives de la loi Savary et à intégrer pleinement la « maîtrise de l'information » aux programmes disciplinaires. Mais dès le début, en dehors des formations aux outils de recherche, le programme visait aussi à « apprendre à apprendre », entre autres avec l'aide des « TICE ». Cette formation innovante s'est appuyée sur les travaux théoriques menés par Alain Coulon (1997, 1999), qui ont contribué à légitimer la méthodologie documentaire dans l'enseignement supérieur en démontrant son utilité pour la réussite des étudiants. Les contenus des cours de méthodologie à l'Université Paris 8 se déclinent actuellement autour de trois axes : la recherche d'information, la validation de l'information en fonction d'un besoin d'information, et son utilisation dans le cadre d'un projet universitaire individuel en fonction de l'orientation de l'étudiant. Au-delà de certains savoir-faire techniques, c'est principalement l'acquisition de compétences méthodologiques et la capacité de réflexion critique qui sont visées dans ces enseignements². Pour résumer, l'on pourrait dire que ces cours ont donc pour objectif un approfondissement de certaines compétences visées par le C2i en les ancrant dans la culture d'une discipline précise. Notamment pour l'acquisition de la capacité de réflexion critique, l'étude des pratiques créatives du numérique peut jouer un rôle clé.

Des compétences techniques seules ne sont effectivement pas suffisantes lorsqu'il s'agit de faire acquérir aux étudiants une véritable « culture informationnelle ». Comme l'exprime Jean-François Lyotard dans *La condition postmoderne* (1979, 83), « si l'enseignement doit assurer non seulement la reproduction des compétences, mais leur progrès, il faudrait en conséquence que la transmission du savoir ne soit pas limitée à celle des informations, mais qu'elle comporte l'apprentissage de toutes les procédures capables d'améliorer la capacité de connecter les champs que l'organisation traditionnelle des savoirs isole avec jalousie ». La « culture informationnelle » implique certes la localisation et la gestion de l'information, mais également la connaissance de l'histoire des réseaux informatiques et de leur évolution, leurs fondements techniques et leurs enjeux socioculturels. Bien sûr, les étudiants devront toujours apprendre à trouver et à transmettre de l'information ; ils devront pourtant également disposer de méthodes pour pouvoir la traiter, la trier, l'évaluer, l'interconnecter et la faire évoluer, en fonction d'un horizon culturel plus large qui dépasse le domaine de l'informatique. Ces savoirs, qui ne sont pas réductibles à des compétences, pourraient également se résumer sous le nom de *cyberculture*. Selon la définition de Claude Baltz (2009), « il n'y a pas de société d'information sans cyberculture », car « nous

² Ces préoccupations se reflètent sur le blog *etudoc* qui est commun à tous les enseignements (etudoc.wordpress.com). Cet outil d'information et de communication a été mis en place en septembre 2008. À partir de tous les contenus présents sur le blog a émergé un socle commun, que nous avons décidé de présenter sur une plateforme de cours accessible à tous les étudiants de l'université Paris 8 (elle sera accessible à partir de mai 2011).

L'INTÉGRATION DES PRATIQUES CRÉATIVES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE INFORMATIONNELLE

avons besoin d'instruments théoriques appropriés pour penser la complexité et la (dé) cohérence d'ensemble de la société d'information ».

L'enjeu consiste donc désormais à dépasser l'« information literacy » dans le sens d'une « maîtrise de l'information » (qui, dans cette définition restreinte du concept, va de l'analyse d'un besoin d'information à la recherche et l'évaluation critique de celle-ci afin de répondre à une problématique³) pour arriver à une « culture informationnelle », voire une « culture numérique » au sens plus large⁴. Mais qu'est-ce que cela veut dire au juste ? Dans cet article, je présenterai d'abord quelques questions soulevées par la formation à la « culture numérique » des étudiants à l'université en m'appuyant à la fois sur mes expériences en tant qu'enseignante et responsable pédagogique des cours de « méthodologie documentaire et traitement de l'information » à l'Université Paris 8, et sur les résultats de recherches en lecture et écriture numériques menées ces dernières années. J'avancerai ensuite l'hypothèse que l'intégration des pratiques créatives de l'écriture numérique peut non seulement contribuer à la consolidation de certains savoirs-faire techniques, mais surtout au questionnement critique de ceux-ci.

Brigitte Juanals définit la « culture informationnelle » comme un niveau de culture générale : une connaissance des médias, une prise en compte des dimensions éthiques et une intégration sociale qui dépasse largement une compétence documentaire et informatique (2003, 23-24). Jean-Paul Pinte va encore plus loin en intégrant dans la définition de cette « culture informationnelle » la découverte et l'expérimentation des usages possibles (2006). Comme le formule Bernard Stiegler (2001, 260), ce n'est donc pas une adaptation aux réseaux d'information qu'il faudrait viser, mais une adoption dans le sens d'une transformation projective en avenir possible. Cette adoption implique sans doute la mobilisation de connaissances théoriques et pratiques des multiples niveaux du numérique – du niveau fonctionnel au niveau applicatif, des objets aux usages, de la manipulation à la programmation, de la lecture à la création. Trois enjeux de l'enseignement de la culture numérique se dégagent en particulier.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE NUMÉRIQUE

Dans le cadre d'une étude menée à l'Université Lyon 2⁵, la navigation sur Internet a été associée par beaucoup de sujets à une « lecture de consultation », fondée

³ Voir par exemple la définition de l'« information literacy » proposée par C. Timmers et B. Veldkamp (2011, 1) : « the ability to determine the information need, to access and critically evaluate information, and to use it effectively to solve problems ».

⁴ Voir la définition de l'« information literacy » par J. Shapiro et S. Hughes (1996) : « A new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflection on the nature of information itself, its technical infrastructure and its social, cultural, and philosophical context and impact ». Pour Claire Bésile (2006, 45-55) en revanche, le terme de « literacy » englobe éventuellement même une restructuration de notre façon de penser et de réfléchir : « literacy not only provides means and skills to deal with written texts and numbers within specific cultural and ideological contexts, but it brings a profound enrichment and eventually entails a transformation of human thinking capacities. This intellectual empowerment happens whenever mankind endows itself with new cognitive tools, such as writing, or with new technical instruments, such as those that digital technology has made possible. »

⁵ Cette enquête, dirigée par Claire Bésile au LIRE-CNRS, a été mise en place auprès d'étudiants universitaires en 2006 pour étudier dans un premier temps leur usage des encyclopédies en ligne. Un certain nombre de questions concernant leur rapport général au support numérique et leurs habitudes de lecture ont également été posées. Plus de six cents étudiants ont répondu à un questionnaire en ligne sur le bureau virtuel de l'université. Il s'agit d'étudiants dont l'âge moyen est de 20 ans, inscrits dans des parcours de li-

sur le survol et le click rapide, et qui empêcherait une lecture exhaustive des textes présents sur les pages web. N. Katherine Hayles (2007, 187-199) parle de même d'un remplacement de la « deep attention », de l'attention profonde caractéristique par exemple de la lecture d'un roman papier, par une « hyperattention », à la fois plus fugace et visant la stimulation permanente, caractérisée par l'impatience et l'accomplissement simultané de plusieurs tâches, et par un risque de confusion de plus en plus accru entre les mondes « réels » et « virtuels ». L'interactivité induite d'abord par les incitations au click, et plus récemment par un arsenal de gestes de plus en plus diversifié (voir les jeux vidéo), se trouve tout particulièrement dans la ligne de mire des critiques. Roberto Simanowski (2008, 49) va ainsi jusqu'à parler d'une mort du lecteur au profit de l'interacteur. Doit-on craindre effectivement que certaines pratiques de lecture « post-alphabétiques » empêchent la réflexion, voire induisent l'acceptation léthargique du *statu quo* ? Faut-il alors mettre en avant, comme le fait Paul Virilio, le risque majeur de l'interactivité ?

Il est vrai qu'un sentiment d'inconfort, un certain malaise émerge de beaucoup d'études sur la lecture numérique⁶. Et ces sentiments s'expliquent de moins en moins par les problèmes de luminosité de l'écran, de qualité d'affichage ou par la position fixe de l'ordinateur. Face au texte numérique, le lecteur semble à la fois jouir et souffrir d'une étrange impatience. Cette urgence est-elle due à la force de séduction des liens hypertexte, au désir de profiter immédiatement de la possibilité de non seulement lire le texte, mais de le manipuler, voire de le commenter et de le partager ?

Yves Jeanneret *et alii* (2003, 120) ont pu observer que le premier geste effectué par beaucoup de sujets devant un texte numérique, peu importe sa nature et son contenu, consiste à faire avec la souris un balayage global sur l'écran. Ce geste exploratoire s'explique par le désir de tester les potentialités de l'interface, et semble ainsi constituer une préparation à l'activité de consultation « sérieuse » des liens. Rares sont cependant encore les lecteurs qui lisent ensuite l'ensemble d'une structure hypertextuelle, par exemple d'un article journalistique avec plusieurs liens internes – alors que c'est peut-être justement une lecture *profonde* de l'ensemble, du texte « géniteur » (Saemmer 2007) et des textes reliés, qui procurerait un plaisir de lecture fondé sur la confrontation et la mise en perspective de points de vue.

Si l'on croit les études menées ces dernières années, l'impatience du lecteur prend pourtant le dessus sur la lecture profonde, concentrée. Car même si un texte ne contient aucun hypertexte interne, il est entouré d'un contexte interfacique manipulable – la barre du navigateur, l'icône de la messagerie et du chat etc. – qui envoie en permanence des signaux vers le lecteur. En outre, comme le font remarquer encore Y. Jeanneret *et alii* (2003, 124), beaucoup d'indices avertissent le lecteur du temps qui passe : sur la plupart des ordinateurs, une horloge tourne en haut de l'écran, rappelant au lecteur que les secondes lui filent sous la main et sous les yeux.

cence en diverses disciplines de sciences humaines. Les répondants sont très majoritairement utilisateurs des ressources numériques : 80 % utilisent l'ENT (Espace Numérique de Travail mis à disposition par l'Université dont le courrier électronique). Cela leur est d'ailleurs demandé durant les enseignements de Technologies de l'Information et de la Communication de niveau Licence (21 heures par semestre) qui se déroulent dans cet ENT. Synthèse et analyse de cette étude consultable à l'adresse <http://lire.ish-lyon.cnrs.fr/spip.php?rubrique88>.

⁶ Voir par exemple l'enquête mise en place en 2006 à l'Université Lyon 2, note 3.

*L'INTÉGRATION DES PRATIQUES CRÉATIVES
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE INFORMATIONNELLE*

Face aux difficultés soulevées par la lecture numérique, il me paraît incontestable que les nouvelles pratiques nécessitent de nouveaux apprentissages : savoir trouver l'information, savoir filtrer, savoir utiliser les outils, maîtriser de nouveaux gestes font partie des compétences classiquement visées par l'enseignement des TIC et de la méthodologie ; mettre en perspective des contenus hyperliés sans se trouver découragé ou dispersé par le flux permanent de nouvelles informations ; prendre conscience des « cadres » de l'écriture numérique, de leur pouvoir normatif (pensons autant aux logiciels et qu'aux *content management systems*) requiert une prise de conscience que Emmanuel Souchier désigne d'« apprentissage de la *numeracy* »⁷ ; savoir s'arrêter pour se concentrer sur un texte malgré les sollicitations permanentes, réapprendre une lecture en profondeur qui ne doit pas être considérée comme fatalement antinomique avec le numérique, mais aussi valoriser les formes de lecture « rapides » – voilà des enjeux majeurs d'une formation à la « culture numérique ».

Dans ce contexte, j'avancerais notamment l'hypothèse que tout n'est pas dit sur la lecture hypertextuelle, trop longtemps considérée comme une pratique du texte fragmentaire, centrifuge, située aux antipodes d'une lecture concentrée et réflexive. D'une part, l'analyse de la structure hypertextuelle d'un corpus d'articles journalistiques dans *L'Express*⁸ montre par exemple que l'agencement des textes reliés par lien est fondé sur des structures argumentatives complexes, qui permettent au lecteur non seulement de prendre connaissance des sources de telle ou telle information, mais de savourer la mise en perspective de points de vue parfois complémentaires, parfois contraires, parfois finement nuancés : prenons comme exemple un article consacré à la visite du Président chinois Jintao en France, dans lequel le journaliste de *L'Express* s'inquiète du petit nombre de contrats commerciaux entre la France et la Chine. Il renvoie par lien à un site de *France Diplomatie* qui annonce en effet le même chiffre, mais qui salue en revanche le volume important de ces contrats⁹.

La lecture d'un tel hypertexte se révèle à la fois plaisante et exigeante ; elle nécessite sans doute à la fois une grande concentration, une capacité de se forger une opinion à partir des contenus proposés – et une acceptation de l'incertitude. Les deux ne vont pas de soi, doivent s'apprendre. Une sensibilisation aux spécificités sémiotiques et rhétoriques de l'écrit numérique peut aider les étudiants à évaluer la relation entre les textes connectés par lien hypertexte, à comprendre les structures argumentatives parfois très fines qui régissent la mise en relation entre textes « géniteurs » et textes reliés dans certains espaces d'information, et à accepter aussi que cela vaut la peine de lire de façon concentrée et exhaustive pour comprendre.

⁷ E. Souchier lors d'une table ronde du 24 novembre 2010, au séminaire national « Les métamorphoses du livre et de la lecture à l'heure du numérique », à la Bibliothèque nationale de France.

⁸ Travail de recherche en cours, sur un corpus de 150 articles issus de la presse en ligne (*lexpress.fr*, *marianne2.fr*, *lepost.fr*).

⁹ « Pourquoi la France déroule le tapis rouge pour Hu Jintao3 ». *L'Express* (4/11/2010), <http://www.lexpress.fr/actualite/economie/pourquoi-la-france-deroule-le-tapis-rouge-pour-hu-jintao_933726.html>.

D'UN REPÉRAGE RAISONNÉ DE L'INFORMATION VERS SA MISE EN PERSPECTIVE

Les enseignants du cours « méthodologie documentaire et traitement de l'information » à l'université Paris 8 ont pu constater ces dernières années, que les étudiants affirment se sentir de plus en plus à l'aise face aux fonctionnalités de l'ordinateur, et que ces compétences purement fonctionnelles leur facilitent en effet l'accès et la manipulation de l'information. En revanche, les étudiants se trouvent souvent à peu près démunis devant la validation des informations récupérées. Même s'ils savent tous comment les manipuler, ils connaissent en général assez mal le fonctionnement de moteurs de recherche comme *Google*, et ils ont tendance à faire confiance aux premiers résultats affichés – même s'il s'agit de liens sponsorisés. Ils ne savent pas toujours évaluer la pertinence d'un résultat en fonction de leur propre besoin d'information. Soit ils copient donc les informations à partir de n'importe quelle ressource, et il n'est pas rare qu'ils le fassent en toute naïveté ; soit, ils voudraient à tout prix disposer de critères d'évaluation infaillibles pour valider les informations repérées.

La formation à la culture numérique ne se limite pas à fournir aux étudiants un carnet d'adresses recensant catalogues, bases de données, bibliothèques virtuelles et autres ressources éventuellement « importantes » pour leurs études. Les étudiants doivent également être initiés à la structuration des espaces documentaires, connaître leurs architectures, leurs commanditaires et financiers. Par exemple, il ne semble pas très utile de dissuader les étudiants a priori de l'utilisation de *Google* ; il faut en revanche les renseigner avec précision sur le fonctionnement de ce moteur de recherche, le classement des sites sur la page de résultats et la stratégie commerciale de *Google*, qui font que la hiérarchisation de l'information proposée n'est nullement neutre.

Une recherche web par moteurs peut donner lieu à des découvertes fructueuses à condition que celles-ci soient confrontées à d'autres ressources (numériques et papier). Un enjeu pédagogique important consiste ainsi à montrer que beaucoup de points de vue co-existent sur le web ; que ces points de vue s'inscrivent dans des contextes socioculturels, économiques et politiques précis ; et que le travail universitaire a comme but de les mettre en perspective, afin d'acquérir progressivement une attitude réflexive vis-à-vis des points de vue exposés.

La mise en perspective des contenus récupérés, qui peut s'inspirer de la méthodologie de la « controverse structurée » proposée par Bruno Latour¹⁰, paraît plus efficace que l'utilisation de grilles d'évaluation pré-fabriquées, qui privilégient souvent des critères formels¹¹. Depuis que les blogs et autres *content management systems* permettent à l'utilisateur néophyte de créer un site web d'apparence « professionnelle » en quelques clics, la forme graphique d'un site ne peut plus être considérée comme un critère d'évaluation valable. Il en est de même pour la signature des sites, la renommée des auteurs, qui fait appel à des critères d'évaluation issus de l'univers de la publication papier dont on peut regretter ou saluer la disparition partielle sur le web¹².

¹⁰ Matériel pédagogique disponible à l'adresse <http://www.bruno-latour.fr/cours/index.html> (consulté le 20/12/2010).

¹¹ Exemple de grille : <http://docinsa.insa-lyon.fr/sapristi/index.php?rub=1004> (consulté le 12/3/2010).

¹² Voir par exemple les craintes exprimées par Alain Finkielkraut (2001) : « On a besoin d'Internet pour passer de l'auteur et des égards qu'on lui doit à la communication exubérante et au droit d'être auteur ».

LES PRATIQUES CRÉATIVES DU NUMÉRIQUE

La familiarisation avec les pratiques créatives du numérique est un troisième enjeu important de l'enseignement de la « culture numérique ». Selon la définition de Claude Bartz, nous avons besoin d'instruments théoriques appropriés pour penser la complexité et la (dé) cohérence d'ensemble de la société d'information (2009). Si l'on considère avec Jacques Rancière (2003, 14) l'art comme un écart systématique par rapport aux usages ordinaires, comme une « altération de ressemblance », les arts et littératures numériques semblent en effet constituer un moyen particulièrement efficace pour forger des instruments théoriques, par la réflexion souvent à la fois critique et prospective qu'ils proposent.

À travers l'investissement des espaces d'auto-publication comme les blogs, la littérature numérique pose par exemple la question de la démocratisation de l'accès à l'écriture, largement débattue ces dernières années par les « cyber-enthousiastes » (comme Pierre Lévy, 1997) et par les « cyber-sceptiques » (notamment Alain Finkielkraut, 2001, qui s'inquiète de la disparition du principe *scripta manent*) ; elle permet aux étudiants de s'interroger sur leur conception du *texte* (comme dépositaire stable d'un sens immuable, ou au contraire comme tissu, texture, « entrelacs des codes, des formules, des signifiants, au sein duquel le sujet se place et se défait » ; Barthes, 1997, 817) et de la *lecture* (la conception du sens qui se constitue dans la lettre, ou alors la conception de la lecture comme enchaînement d'un discours nouveau au discours du texte).

Comme l'a montré Philippe Lejeune (2000) d'un point de vue littéraire, et plus récemment Bernhard Rieder dans une approche sociale (2008), l'évolution récente des outils d'auto-publication comme les blogs, ou les réseaux « sociaux » comme *facebook*, posent également la question de l'intimité en ligne, des nouveaux contours du sujet dans le cyberspace, à la fois clos (*myspace*) et ouvert à l'intrusion. « Devant leurs yeux, sur l'écran, ce texte qui apparaît et disparaît est aussi fluide et immatériel que leur conscience », commente Philippe Lejeune (2000). Prenons comme exemple le journal intime *Kinjiki*. Ce site n'est non seulement remarquable à cause de la qualité littéraire des textes. C'est la problématisation d'un grand nombre de questions liées à la publication personnelle « en ligne » qui rend ce site particulièrement pertinent dans le cadre d'une réflexion théorique et pratique sur la cyberculture. Par exemple, l'auteur est parfaitement conscient de la présence des lecteurs, de « tous ces yeux penchés sur mon épaule », et de leur influence sur l'écriture de son journal online. Ses réflexions évoquent avec beaucoup de justesse le paradoxe de l'écriture intime en ligne, à la fois publique et privée. Un certain nombre de passages sont également consacrés à la « vérité » de l'écriture intime, à l'impossibilité de saisir le quotidien avec des mots – dans le cadre d'un cours de cyberculture, ces réflexions peuvent servir de fondement pour interroger de façon critique la culture du témoignage, l'usage parfois naïf ou manipulateur de la photo ou vidéo comme « trace de réalité ».

L'absence quasi constante d'hypertextes internes dans les pages du journal intime *Kinjiki* permet d'aborder un autre point caractéristique de l'écriture numérique : le lien. Dans *Cher écran* (2010), Philippe Lejeune rêve d'un journal intime en ligne où les liens ne seraient pas rajoutés, mais serviraient à *tisser le texte lui-même*. Il rajoute pourtant prudemment qu'un tel texte pourrait ne plus être un journal. Car un au-

teur de journal intime peut difficilement disposer du recul nécessaire pour tisser un réseau entre les événements, les personnages, les réflexions dans l'immédiateté de « l'écriture de tous les jours ». L'absence de liens dans beaucoup de journaux intimes en ligne permet de montrer que le lien hypertexte contient une forte composante réflexive. Il oblige l'auteur d'un texte à prendre de la distance par rapport à l'enchaînement linéaire des mots et des phrases. Cela explique également pourquoi, dans la presse en ligne, les liens hypertexte sont plus fréquents dans les articles d'analyse, les commentaires et reportages, que dans les « news » relatant l'actualité immédiate « sur le vif ».

L'hypertexte oblige par ailleurs le lecteur à « lire sa propre lecture » : pendant les quelques millièmes de secondes où il hésite entre l'activation ou non d'un lien hypertexte, il ne lit pas le texte lui-même, mais se concentre sur sa décision. Parmi beaucoup d'autres facteurs, c'est aussi cette double fonction du lien hypertexte, à la fois signe linguistique et appel à la manipulation, qui rend la lecture numérique souvent plus difficile, plus fatigante que la lecture papier (Appolo, Bélisle *et alii* 2005, 265-278). Si le but d'un cours de méthodologie ou de TIC est de procurer aux étudiants une culture numérique, il paraît en effet indispensable de les sensibiliser aux difficultés de la lecture numérique. L'analyse attentive de journaux littéraires comme *Kinjiki*, qui thématisent un certain nombre de problématiques liées à l'écriture hypertextuelle et intime de façon expérimentale et sensible (explorable), permettent d'atteindre ces objectifs plus facilement qu'une explication purement théorique.

Bien évidemment, les formes et figures de l'écriture numérique peuvent également être explorées à travers l'analyse de sites web commerciaux ou de portails d'information. Alors que ces sites confortent plutôt les habitudes de lecture, certaines œuvres littéraires les interrogent pourtant de façon critique : ils font prendre conscience des automatismes, des attentes, et obligent à mettre en question les conventions et règles établies dans la communication numérique. Alors que la plupart des lecteurs de sites web semblent par exemple poussés en avant par un sentiment d'urgence permanent (voir Jeanneret *et alii* 2003), beaucoup d'œuvres littéraires sur support numérique incitent le visiteur à prendre son temps : *Revenances* de Gregory Chatonsky impose ainsi une déambulation lente, rythmée par des découvertes de plus en plus répétitives. Alors que le lecteur est habitué à ce que chacune de ses interactions soit suivie d'un changement sur l'interface, *Sous Terre* de Gregory Chatonsky le confronte à des zones cliquables dont la manipulation n'a pas de conséquences immédiates, et l'oblige ainsi à se questionner sur ses attentes concernant l'accessibilité immédiate des informations dans l'espace numérique.

Certains artistes travaillent également sur les fonctionnalités des moteurs de recherche en mettant en évidence les usages abusifs de ces outils. Le premier réflexe de l'internaute français à la recherche d'une information est de consulter *Google* – *The Church of Google* montre de façon satirique les dangers d'une telle monopolisation. L'internaute est rarement renseigné sur la politique de référencement de Google – *The Google adwords happening* de Christophe Bruno dévoile celle-ci. Dans un web où l'accès à l'information et aux connaissances est dominé par un petit nombre d'entreprises, ces projets littéraires et artistiques constituent des lieux de résistance et de subversion précieux.

Et enfin, la littérature numérique constitue un véritable laboratoire de formes. L'utilisation de plus en plus généralisée d'outils WYSIWYG (*What you see is what*

you get), où forme et contenu se trouvent séparés, a joué un rôle important dans la familiarité générale des usagers avec la publication en ligne. Elle conduit pourtant également à une uniformisation et une standardisation des formats. Nous avons constaté dans le cadre des cours de méthodologie à l'Université Paris 8 que les étudiants ont de plus en plus tendance à copier le format standard des blogs, avec ses larges marges autour de la fenêtre de contenu, son menu en haut ou à droite et ses systèmes de renvois sous forme de listes – même lorsqu'ils construisent une page simple avec un éditeur html. Finalement, ils considèrent souvent la « mise en forme » du texte comme un détail négligeable, que l'on peut confier sans perte de sens à un *content management system*.

Certes, ces outils présentent des avantages indéniables lorsqu'il s'agit par exemple, dans un cadre professionnel, de faire collaborer plusieurs partenaires à un même projet, ou de faire évoluer facilement un site au fil de l'actualité. Cette facilité, cette rapidité de la manipulation des outils a rendu le web plus « dynamique », plus collaboratif. En comparaison avec les pages web « première génération » qui étaient souvent statiques, mais témoignaient d'une expérimentation beaucoup plus libre et créative avec les formes et formats du texte et de l'image, avec les possibilités d'interaction et d'animation sur support numérique, les outils WYSIWIG ont cependant aussi provoqué un appauvrissement des moyens d'expression. Les étudiants ne sont souvent pas du tout conscients à quel point, comme le formule Olivier Ertzscheid (2005), « le discours n'est plus ancré dans le dispositif, mais le dispositif ancre le discours ». Faut-il aller jusqu'à appeler, comme le fait Emmanuel Souchier, « barbarie », cet « ordre imposé par la techno-science dans l'ordre du social et de la culture »¹³ ? En tout cas, le formatage est bien présent comme une quasi-contrainte dans les outils évoqués. S'il n'est pas maîtrisé et réfléchi, mais seulement subi par l'auteur, le « texte second » apporté par le format peut vite se transformer en « voix seconde », étrangère au contenu.

Pour que les étudiants apprennent à adapter les formats à leurs besoins d'expression réels en exploitant le large éventail rhétorique de l'argumentation multimédia et hypermédia, un « détour » théorique et pratique par la littérature numérique s'avère donc tout à fait fructueux. Loin des contraintes imposées par les « industries culturelles », s'y trouvent expérimentées les relations les plus audacieuses, surprenantes et troublantes entre manipulation, mouvement et contenus.

Il est intéressant dans ce contexte de non seulement étudier les réflexes et clichés provoqués par la généralisation de certains outils de conception, mais de se pencher aussi sur les expérimentations que cette généralisation a freinées, effacées ou rendues obsolètes. En 1997, un collectif de jeunes créateurs a par exemple publié l'hyperfiction *Les Récits voisins*, où l'installation de liens hypertexte de couleurs différentes sur un même texte permet d'explorer les facettes, focalisations ou points de vue d'un récit – une fonctionnalité qui semblait contenir un grand potentiel informationnel, narratif, poétique et heuristique, et qui aurait bien pu être exploitée aussi dans le design d'information. Or, des éditeurs html comme *Dreamweaver* que le grand public découvrait à la même époque, définissent automatiquement les propriétés des liens (dont les couleurs) pour toute une page, voire tout un site ; pour les modifier, le créateur doit se détacher des fonctionnalités prédéfinies et entrer dans le détail des ba-

¹³ Dans un mail adressé à l'auteur de cet article le 4/07/2010.

lises html. Non seulement doit-il pour cela disposer de connaissances qu'une utilisation « standard » de ce logiciel ne requiert pas ; encore faut-il avoir l'idée de mettre en question un standard auquel aujourd'hui des millions de pages web l'ont définitivement habitué.

Il en est de même pour la disparition progressive de toute expérimentation sur les « frames ». Certes, cette disparition a été largement motivée par l'évolution des standards et des débits de connexion. Il en résulte néanmoins que des expérimentations aussi intéressantes que *My Boyfriend Came From The War* (1996) sont restées des tentatives isolées. Il est également révélateur de reconsidérer des récits hypertextuels comme *Apparitions inquiétantes* qui se passaient des menus standardisés en haut ou à gauche de la fenêtre, qui invitaient le lecteur à une exploration « à l'aveugle », à une plongée dans un réseau de fragments dont il connaissait ni l'étendue ni les aboutissements. Lorsque le menu s'est imposé progressivement comme moyen de structuration standard, il a visiblement fait oublier d'autres formes d'organisation possibles.

Certaines propositions artistiques mettent par ailleurs l'accent sur l'une des caractéristiques principales du dispositif numérique : sa fragilité. Les formats, les logiciels, les systèmes d'exploitation et la vitesse des ordinateurs changent ; des animations textuelles qui, il y a quelques années, défilaient encore à une vitesse permettant le déchiffrement, traversent aujourd'hui les écrans à une telle vitesse qu'il est devenu impossible de les lire. La littérature numérique thématise depuis longtemps les craintes et les espoirs suscités par la « labilité du dispositif », et avance des propositions esthétiques allant de la réclamation d'un cadre de monstration immuable jusqu'à l'acceptation du caractère éphémère de l'œuvre (voir Saemmer 2009, 477-488). Encore une fois, elle se révèle ainsi précurseur, anticipant des questions que bibliothécaires, archivistes et conservateurs se poseront dans les années qui viennent.

Les *techniques* de la culture numérique sont de plus en plus faciles à maîtriser – les étudiants n'ont pas besoin d'un apprentissage particulier pour faire un usage « conforme » aux règles établies par les fabricants de logiciels et de moteurs de recherche. Beaucoup d'artistes développent en revanche dans leurs œuvres une critique implicite de certains aspects aliénants des technologies de l'information et de la communication numériques, et permettent ainsi de favoriser une attitude réflexive. C'est ainsi que je plaiderais, à côté des contenus pédagogiques concernant une maîtrise avancée du repérage de l'information, de sa lecture, de sa validation et de son utilisation, pour l'introduction des pratiques créatives (artistiques et littéraires) dans la formation à la culture informationnelle. Dans le cadre du projet PRECIP initié par l'UTC de Compiègne¹⁴, nous expérimenterons ainsi en 2011 pour la première fois des séquences pédagogiques consacrées aux pratiques créatives dans certains cours de « méthodologie documentaire et traitement de l'information » à l'Université Paris 8.

Alexandra SAEMMER
Université Paris 8
Laboratoire Paragraphe

¹⁴ Projet financé par la Région Picardie, dirigé par Serge Bouchardon, blog du projet accessible à l'adresse <http://www.utc.fr/si28/precip/?cat=99>.

*L'INTÉGRATION DES PRATIQUES CRÉATIVES
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE INFORMATIONNELLE*

Abstract : If we argue that there is a need to rethink the teaching of information literacy (in the sense of a « mastery of information techniques »), and to make it evolve towards « information culture » or « digital literacy », what are the possible contours and contents of such a teaching? In this article I will first present a couple of questions raised by the teaching of digital literacy in the academic context, by relying on both field experience as a coordinator of the « documentary methodology and information processing » courses at the University Paris 8, and on the results of research projects devoted to digital reading and writing. I will then try to show how the integration of the creative practices of digital writing can contribute not only to the consolidation of certain technical skills, but especially to the emergence of critical questioning.

Keywords : Information literacy, documentary methodology, digital culture, digital literacy, creative practices, digital reading, digital writing.

Bibliographie

- Apollon D., Belaïd A., Bélsile C., Frere M-A., Lecointe N., Rosado E., Saemmer A. & Scoccimarro B. « La lecture sur supports numériques : des repères pour une activité complexe qui se diversifie » — in : Roger T. Pédaque (éds) *La redocumentarisation du monde*. Cepadues : Toulouse (265-278).
- Apparitions inquiétantes* <http://www.anacoluth.be/bulles/apparitions/jump.html> (consulté le 20 décembre 2010).
- Baltz C. (2009) *Documents de séminaire*. Université Paris 8.
- Barthes R. (1973, 1997) « TEXTE, Théorie du » — *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. Paris : éditions de l'Encyclopædia universalis (817).
- Bélsile C. (2006) « Literacy and the digital knowledge revolution » — in : Martin A. et D. Madigan (éds.) *Digital Literacies for Learning*. Facet Publishing : London (51-67).
- Bruno C. *The Google adwords happening* http://www.iterature.com/adwords/index_fr.html (consulté le 20 décembre 2010).
- Chatonsky G. *Revenances* <http://www.incident.net/works/revenances> (consulté le 20 décembre 2010).
- Chatonsky G. *Sous Terre* <http://incident.net/works/sous-terre/> (consulté le 20 décembre 2010).
- Coulon A. (1997 et 2005) *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Coulon A. (1999) *Penser, classer, catégoriser. L'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires : le cas de l'Université de Paris 8*. Saint-Denis : Laboratoire de recherches ethnométhodologiques.
- E. Souchier, Y. Jeanneret & J. Le Marec (éds) (2003) *Lire, écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : BPI Centre Pompidou.

- Ertzscheid O. (2005) « Möbius, le web 2.0 et Darwin »
<http://www.boson2x.org/spip.php?article155> (consulté le 20 décembre 2010).
- Finkielkraut A., Soriano P. (2001) *Internet, l'inquiétante extase*. Paris : Mille et une nuits).
- Hayles N. K. (2007) « Hyper and Deep Attention : The Generational Divide in Cognitive Modes » — *Profession* (187-199).
- Juanals B. (2003) *La culture de l'information. Du livre au numérique*. Paris : Lavoisier.
- Kinjiki* <http://kinjiki.free.fr> (consulté le 20 décembre 2010).
- Latour B, *Matériel pédagogique*
<http://www.bruno-latour.fr/cours/index.html> (consulté le 20 décembre 2010).
- Les Récits voisins* <http://hypermedia.univ-paris8.fr/ovosite/recits/navi.htm>
(consulté le 20 décembre 2010).
- Lejeune P. (2000) *Cher écran, Journal personnel, ordinateur, Internet*. Paris : Seuil.
- Lévy P. (1997) *Cyberculture*. Paris : Odile Jacob.
- Liotard J.-F. (1979) *La condition postmoderne*. Paris : Minuit.
- My Boyfriend Came From The War*
<http://www.teleportacia.org/war/wara.htm> (consulté le 20 décembre 2010).
- Pinte J.-P. (2006) *Extraits de la thèse de doctorat* soutenue le 18 décembre 2006 à l'Université de Marne La Vallée
<http://lewebpedagogique.com/cultureinformationnelle/page/3/>
(consulté le 20 décembre 2010).
- Rieder B. (2008) « Membranes numériques : des réseaux aux écumes », texte présenté au séminaire PHITECO à l'UTC de Compiègne
archivesic. ccsc. cnrs. fr/docs/00/26/75/60/PDF/article_phiteco_rieder. Pdf
- Saemmer A. (2007) *Matières textuelles sur support numérique*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Saemmer A. (2009) « Aesthetics of surface, ephemeral and re-enchantment in digital literature. How authors and readers deal with the lability of the electronic device » — *Cyberliteratures of the world*, *Neohelicon* 36 (477-488).
- Shapiro J. et Hughes K. (1996), « Information Literacy as a Liberal Art. Enlightenment Proposals for a New Curriculum »
<http://library.geneseo.edu/services/faculty/Instruction/shapirohughes.shtml> (consulté le 20 décembre 2010).
- Simanowski R. (2008) *Digitale Medien in der Erlebnisgesellschaft*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt.
- Stiegler B. (2001) *La technique et le temps 3*. Paris : Galilée.
- Timmers C. et Veldkamp B. (2011) « Attention paid to feedback provided by a computer-based assessment for learning on information literacy » — *Computers & Education* 56 (923-930).

*L'INTÉGRATION DES PRATIQUES CRÉATIVES
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE INFORMATIONNELLE*

The Church of Google <http://www.thechurchofgoogle.org> (consulté le 20 décembre 2010).

Virilio P. « Alerte dans le cyberspace ! »
<http://libertaire.free.fr/Virilio03.html> (consulté le 20 décembre 2010).