الإنترنت: زورونا تجدوا ما تريدون

غلاديس سعادة(*)

تنطلق فكرة هذا البحث من مراقبتي مراهقاً توكّلت بتعليمه، وقد مرّ بكل الممارسات السيئة للنظام التعليمي اللبناني، وكأنه بشخصه وبمسيرته قد أودعته العناية التربوية كل سيئات التربية والنظام التربوي. وإن كانت تجربتي معه لم تأتِه بالأفضل، فإنّه لفتني فيه افتتانه بالإنترنت، وشغفه بتلك الآلة ـ الحاسوب، ورصده لها حيزاً كبيراً من وقته واهتمامه ومصروف الجيب الضئيل الذي يحظى به.

لقد أذهلني بعدم قدرته على صياغة جملة شفهية مفيدة، وخجله المفرط من الآخر، ثمّ تحوّله إلى إنسان مختلف عندما يتحدث عن ممارساته على الإنترنت، وبدا لي وكأن الحاسوب يجعله يحسّ بفرديّته وتمايزه. كلّ ذلك دفعني إلى محاولة البحث عن الأسباب التي تدفع هذا المراهق ـ وعدداً لا يحصى من أمثاله ـ إلى ولوج تلك التقنية، وهم غير مسلحين لغوياً للقبض على أيٍّ من نواصيها.

من المسلّم به القول إننا حالياً نعيش عصر ثقافة المعلومات، وإن الاقتصادات الناجحة تبني نفسها على أساس المعرفة، وإن أعداداً كبيرة من كافة قطاعات المجتمع تستخدم

(*) أستاذة في الجامعة اللبنانية.

أداة التواصل الإنترنت، حيث يجد كلّ ذي حاجة حاجته؛ فيؤصّل تراكم المعلومات المعرفة، دافعاً بها إلى دائرة الإبداع .كما أنّه بات من المسلّم به القول إن شريحة عريضة من الشبان أضحت من جيل الشبكة، ولهذه الشريحة خصوصياتها وعاداتها وممارساتها وطرائق تواصلها.

١ – جيل الإنترنت

تعدّدت التسميات التي أطلقت على جيل أواخر التسعينات وما تلاه، فهو تارة جيل الشبكة، تارة أخرى جيل الإنترنت، وطوراً جيل أولاد الرقمنة، إلى جيل الشاشات (Messin 2005) (Tabary-Bolka 2009). واعتُمدت تسميات ومفاهيم جديدة تفسّر ثقافة هذا الجيل، فغدوا يحملون ثقافة خاصّة بالشبكة.

تشبه الثورة التي نعيش حالياً تلك التي حصلت يوم اختراع التلفزيون وانتشاره بين كل الطبقات، وإن على صعيد أقل. فلقد أدخل التلفزيون العديد من الآمال والتخوّفات. حاول النظام المدرسي رفضه أولاً، وتدجينه وإدماجه ثانياً (Porcher 1974)، عبر البرامج التلفزيونية الثقافية والتعليمية. ولإعطائه مظاهر نبل سُمّي بـ«التلفزيون المدرسي» لتمرير الدروس عن بُعد، تماماً كما التعليم الإلكتروني عن بُعد، حالياً. إلا أنه لم يجد تربة خصبة، فتراجعت كلّ التجارب بعد أن باءت بالفشل.

ما يختلف حالياً عن تلك الحقبة هو أن الإنترنت لا يُواجَه بنفس الرفض والمواقف المرتبكة الشكّاكة التي واجهها التلفزيون، وأن السحر الذي تبعثه أداة التواصل هذه بين الشبان، هي من اختراع شباب آخرين يشعرون بالاحتياجات والرغبات نفسها[١]. فنحن لا نجد، مثلاً، جماعات من المثقّفين مناهضة للإنترنت كما حصل للتلفزيون، والذين كانوا يتباهون بعدم انجرارهم وراء هذه الموضة المؤدلجة والمغيّبة للعقل. فالإنترنت يفرض نفسه اليوم كأداة تسلية وأداة تواصل وأداة عمل وأداة تثقيف وأداة نضال وأداة تعلم. الإنترنت هو الأداة التي لا يمكن تفاديها ولا يرغب المرء بتفاديها بالمطلق، خاصة أنّها لا ترتبط بطبقة معيّنة بشكل سافر، وترفض الانكفاء والتقوقع، وتطرح نفسها كأداة تواصلية نشطة. كما أنها بتنوّعها وتنوّع مصادرها لا تشي بالتأثير المباشر على أذهان الناس كما اتّهم – عن حق –

(١) لقد تم وضع الفيسبوك على الشبكة من قبل طالبين شابين يدرسان في جامعة هارفارد سنة ٢٠٠٦.

التلفزيون بتأثيره وبفبركة الصور عن الذات وعن الآخرين، وتسويق الأفكار والمواقف وتنميط الرأي العام (Cazeneuve 1963). فالإنترنت ليس من وسائل الاتصال الجماهيرية الذي يفرض محتوىً موحداً، إذ إن وسائل الاتصال الإلكترونية ترتكز على الخيارات الشخصية المرتبطة بالفرد ومستواه الثقافي والتعليمي والاجتماعي.

أقبل الشبان على استخدام الإنترنت بكثير من الاندفاع، وتغلّب على التلفزيون في العديد من المطارح، خاصة أنه حصل تداخل وتمازج بين برامج الإنترنت والتلفون النقال والإيفون وغيرها من الاختراعات التواصلية. هذا وكانت أميركا الشمالية النموذج الذي يحتذي به شبان العالم القادرون. فالأميركيون وجّهوا السوق منذ السبعينات نحو تقنيات التواصل، وكانوا أوّل من تحدث عن طرق المعلومات السريعة،(Autoroutes de l'information) ورعوا انتشار تلك التقنيّات[٢]. هذا وتشير الدراسات إلى أن الإنترنت لا تحتكره طبقة اجتماعية، إنما هو عابر للقارات والطبقات والأعمار على حد سواء، ولا ترفضه مجموعة سوداء أو بيضاء.

٢ – كيفية استخدام الإنترنت بين الشبان

يستخدم الشبّان اللبنانيون الإنترنت في المدن بشكل واسع. والعائق الوحيد الذي يقف حائلاً دون استخدامه هو مشكلة القراءة طبعاً. ومن يواجه عقبة في القدرة المادية فإنه لا يلبث أن يجد حلولاً كأماكن الإنترنت العامة التي تقدم هذه الخدمة لقاء بدل معقول نسبياً. هذا وتتزايد أعداد المشتركين كما تشير الإحصائيات (Internet world stat). فلقد بلغت أعداد المشتركين في لبنان بخدمة الإنترنت لسنة ٢٠٠٩ ما تعداده 000 950 من أصل سكان لبنان.هذا يعني أن استخدام الإنترنت بات أمراً شائعاً، وأن غالبية الشرائح الاجتماعية تتمثّل بشكل واسع بين مستخدمي الإنترنت.

حاولنا أن نعرف كيف يستفيد الشبّان ذوو الأصول الاجتماعية الاقتصادية الضعيفة من هذه الأداة. ما هي علاقته بالمدرسة، أي التعلّم المقوْنن بالتعلّم المفتوح؟ هل ترفد إنترنت المدرسة، وكيف؟

(٢) خطاب AL GORE في السبعينات الذي دعا إلى استخدام أحدث التقنيات لتنمية الاقتصاد وتوفير المعرفة.

هل يساهم الإنترنت بالتراكم الكمي للمعرفة؟ وعن أية معرفة نتحدث؟ كيف نوصف استخدامهم للإنترنت؟ ما هي الملكات التي تنمّيها تلك الممارسات؟ عمّ يبحث مستخدموها؟ كيف يبحثون؟ لماذا تبهرهم تلك التقنية؟

أسئلة حاولنا أن نجيب عليها ضمن عيّنة مؤلفة من ستّة عشر شخصاً قابلناهم في مقاهي الإنترنت التي يرتادون، وشاركناهم استخدام الإنترنت، ولقد اهتمّوا لأسئلتنا وحاولوا الرد والمشاركة في هذا البحث. فلهم الشكر أوّلاً.

٣ ـ وصف العينة

لقد قمنا بالتّحدث مع ستة عشر شاباً وشابة. جرت مقابلتهم في مراكز إنترنت في بيروت كانوا يستخدمونها للإبحار. يتراوح عمر الشبان والشابات بين خمس عشرة وسبع عشرة سنة. يمكن أن نقول إن هؤلاء الشبان يشكّلون شريحة من التلامذة التي نشكّ بامتلاكها، كما يقول بورديو، «رأسمالاً ثقافياً أو لغوياً» عالياً يؤهلها لاستخدام أقصى للإنترنت. هم شبّان وشابّات يتحدّرون من عائلات لم تستطع غالباً أن تقنعهم بجدوى المعرفة المدرسية، أو لم تستطع المدرسة تقديم ما يشدّهم إليها، فأعادوا صفوفهم مرة أو أكثر، ثم ما لبث عددٌ منهم أن بدأ يُعدّ نفسه لتركها. هؤلاء الشبّان ليسوا خارج العصر، هم مستخدمون نهمون للإنترنت، يمضون ساعات طوالاً يبحرون على الصفحات الرقمية، أو يتواصلون مع أتراب حقيقيين أو رقميين، محليين أو عرب وأجانب. كما أنّهم يتحادثون دون خوف أو تحفّظ مع شبّان وشابّات عن مواضيع تهمّهم أو تستوقفهم. فالتسلية مضمونة عملياً على الشاشة الصغيرة.

٣ ـ ١ ـ الوضع الاجتماعي الاقتصادي للعيّنة

لم يشأ شباننا بسهولة الإفصاح عما يقوم به أهلهم من عمل، وقد أُحرجوا بشكل عام أمام هذا السؤال، رغم أن معظمهم قد عاد وأجاب عنه. وقد توزّعت مهن أهلهم على المهن الحرة الصغيرة والوظائف الصغيرة (بائع خضرة، موظف في محل ثياب وغيره...). أما الأم فكانت غالباً سيدة منزل لا تجيد استخدام الإنترنت كالأب. لكن غالبية الشبان أشاروا بفخر إلى أن إخوتهم وأخواتهم يستخدمون الإنترنت ويساعدونهم على استخدامه عند الحاجة. هذا ولقد توزّع سكن أفراد العيّنة بين منطقة كرم الزيتون في الأشرفية والحمراء.

٣ ـ ٢ ـ التاريخ المدرسي لأفراد العيّنة:

لقد لفتنا عمر الشبان والشابات، فهم جميعهم وبدون استثناء قد أعادوا صفاً ما أو أكثر، ومنهم من كان في مدرسة خاصة وانتقل بعد الرسوب إلى التعليم الرسمي. يعدّ الرسوب من الظواهر المؤلمة التي يعاني منها النظام التعليمي اللبناني. ولقد ذكرت إحصائيات المركز التربوي أن نسبة الرسوب في المدارس الرسمية ـ وعيّنتنا بكاملها مرّت بالتعليم الرسمي ـ بلغت ٨٢ ٪ في الشمال، و ٧٠٪ و٥٠٪ و٣٠٪ و٢٠٪ في المناطق الباقية (ورشة لوزارة الشؤون عن التسّرب المدرسي: الظاهرة إلى تفاقم بسبب الحاجة والرسوب 2010). إن النسب العالية للرسوب تكون، بشكل عام، مقدّمة لتسرّب الذين لا يحالفهم الحظ، او نقطة تحوّل إلى التعليم المهني للمحظوظين. ولقد أخبرنا عددٌ من شبان العينة أنهم ينتظرون اللحظة المناسبة ـ البريفية ـ للخروج من مجال التعليم النظامي نحو التعليم المهني، أو إلى مجال آخر.

أما فيما يخصّ اللغة الأجنبية الأولى للتلميذ، فإن ستّة منهم يتعلّمون في مدارس لغتها الثانية هي الإنكليزية، وعشرة منهم يتابعون تعليمهم في مدارس لغتها الأجنبية الأولى الفرنسية.

٣ ـ ٣ ـ الممارسات الثقافية:

هل ما زال هؤلاء الشبان يلاحقون – على ما كانت عليه الأجيال السابقة ـ برامج التلفزيون؟

يبدو أن دخول الإنترنت قد غيّر بشكل أساسي المعادلة السابقة، فبعد أن كانت نسبة مشاهدة التلفزيون قديماً تتجاوز خمس ساعات يومياً بالنسبة لهذه الشريحة، فإن عدد هذه الساعات بدأ ينحسر لمصلحة استخدام أنشطة أخرى إلكترونية، خاصة الإنترنت.

يشاهد تلامذتنا التلفزيون، ويختلف استهلاكهم للمواد التلفزيونية باختلاف اهتماماتهم، فمنهم من يهتمّ للرياضة، ومنهم للموسيقى ومنهم لبرامج التسلية وبعضهم الآخر للأفلام. ويساعد وجود الكابل وتعدّد القنوات المتاحة على تنوّع الأذواق هذه. ولقد ذكر شابّان مشاهدتهما البرامج التلفزيونية عبر الإنترنت، وأكّد اثنان عدم مشاهدتهما أيّ برامج تلفزيونية مهما كانت. إن هذا المنحى قد أصبح

عالمياً، وتفيد الإحصائيات في الولايات المتحدة أن نسبة مشاهدة الشبان من الفئة العمرية ٨–١٨ (Kaiser 2010) سنة 2009 قد ارتفعت من ٣ ساعات و٥١ دقيقة إلى ٤ ساعات و٢٩ دقيقة ذلك نظراً لإتاحة حضور الأفلام بوسائل أخرى (إيبود، تلفون نقال، الإنترنت). أما في لبنان فإن ضعف الشبكة لا يسمح بالمشاهدة عبر التقنيات التواصلية.

كما أفادت مقابلاتنا مع التلامذة أن سبعة منهم يستخدمون تلفوناً نقّالاً وواحداً إيبود، ويشكل الاهتمام بالموسيقى عنصراً جامعاً لهم. فهم يستهلكون الموسيقى الغربية الأميركية والشرقية على حد سواء.

هل يقرأ شبابنا كتباً؟ يقولون بصوت واحد: لا! ما عدا الكتب المدرسية والكتب التي تدخل ضمن إطار الواجبات المدرسية، ويتعجّبون من السؤال. فغالبهم يفيدون أن الكتاب لا يحمّسهم كثيراً وهو مُضجر. ولكن نستشفّ من ردة الفعل تلك تحسّراً يشي بشيء من الأسف لدى بعضهم.

٣–٤– استخدام الإنترنت حسب الجنس

كانت نسبة الفتيات في عيّنتنا ٣ الى ١٣ شاباً. هل تستخدم الشابّات الإنترنت بشكل أقل؟ لا نعتقد ذلك. يظهر أن الفتيات لا يرتَدن مقاهي الإنترنت إلا لوقت قليل لا يتجاوز الساعة، أو نصف الساعة. ولقد أخبرنا صاحب المقهى أن هذا الوقت مستقطع من مراقبة الأهل. تعمد فيه الفتيات إلى استخدام الإنترنت بعيداً عن مراقبة الأهل، غير أننا لا يمكن أن نجزم بشيء، نظراً لضعف تمثيل الفتيات.

٣ ـ ٥ ـ اقتناء الحاسوب:

إن كلّ أفراد العينة يملكون حاسوباً، أو أكثر، في منازلهم، غير أن خمسة منهم تشترك عائلاتهم في خدمة الإنترنت المنزلية، ويبدو أن أحد الشبان يملك حاسوباً خاصاً به يستخدمه في المقاهي التي تؤمّن خدمة الإنترنت اللاسلكية (wireless). لماذا يأتي الشبان المشتركون بخدمة الإنترنت إلى المقاهي؟ يقولون إن ارتيادهم المقاهي إنما هو للّعب بالألعاب الإلكترونية مع أصحابهم، أو للالتقاء بأصحاب يرتادون المكان أو لتدخين الأركيلة (!). لقد سبق أن قمنا سنة ١٩٩٩ بدراسة ميدانية حول استخدام الإنترنت شملت ٦٨٦ تلميذاً من مدارس خاصة يجيد تلامذتها اللغات (سعادة ١٩٩٩)، لكننا لم نستطع إيجاد تلامذة المدارس الرسمية

لإدخالهم في العينة، لأن استخدامهم الحاسوب كان قليلاً جداً. وبعد عشر سنوات تقريباً نجد أن الشريحة نفسها، الملغاة سابقاً، لم تعد تشتكي من عدم وجود حاسوب، وإنما من عدم وجود اشتراك في الإنترنت.

٣-٦- ما هي تكلفة الإنترنت؟

تفيد العينة أن عدد ساعات استخدام أفرادها الإنترنت يتجاوز الأربع ساعات يومياً، وهناك من تحدّث عن خمس ساعات وستّ ساعات، ومنهم من تحدّث عن أكثر من ذلك. ولقد أفاد اثنان منهم عن استخدامهما الإنترنت لمدة لا تتعدى الساعة، ممّا يعني أن كلفة استخدام الإنترنت تجاوزت الثمانين دولاراً شهرياً. وهم يعترفون أن ذلك يشكل قسماً مهماً من مصروف الجيب، وأنهم يعانون من المشاكل مع أهلهم بسبب ذلك.

٣ ـ ٧ ـ ما هي أوجه استخدام الإنترنت؟

يمكن أن نصنّف استخدامات للإنترنت أربعة أصناف:

الاستخدام الاجتماعي: إن جميع الشبان، بدون استثناء، يستعملون الفيسبوك والـMSN. لقد تشّكل عددٌ منهم ضمن مجموعات حرّة على الفيسبوك، تجمّع أفراد كلٍّ منها تبعاً لانتماءاتهم إلى صفّ مدرسي معيّن. يستهلك هذا النشاط القسم الأكبر من وقتهم على الشبكة. جميعهم يمضون وقتاً طويلاً في المحادثة مع مجموعات أو مع أفراد. إن أولئك الأفراد قد يكونون لبنانيين أو عرباً. ويُستثنى الأجانب لأن شباننا، حسب ما يقولون، يتواصلون بلغة الإنترنت، أي كتابة العربية بالأحرف اللاتينية. كما أنهم جميعاً لديهم بريد إلكتروني يتصفّحونه، بشكل دائم، ويتواصلون مع الأقرباء المهاجرين عبر سكايب.

البحث على الشبكة: يستخدم الشبّان جميعهم محرّك البحث غوغل للتفتيش عمّا يريدون. وهم، في غالبيتهم، لا يعرفون بوجود محرّكات بحث أخرى وإن سمعوا تواتراً بغيره كـ«ياهو» مثلاً. (أخبرني أحد الشبان أن «ياهو» للجالية السريلنكية، مما أثار حشريتي لمعرفة السبب. وإذا تبيّن أن صفحة البحث باللغة السيريلنكية التي يستعملها السيريلنكيون). هذا، وتتنوّع المواقع المستخدمة بتنوّع اهتمامات الشبان، فمنهم من يقرأ الجرائد، وغالبيتهم يزور يوتيوب لسماع الموسيقى، أو مواقع متخصصة. كما أن بعضهم يهتم بأمر السيارات، وعدد لا بأس به يتصفّح مواقع

البُوكر (ويتبرّع بعض الكبار من أجل تعليم الصغار استخدام تلك اللعبة) وهناك من يهتمّ بموقع سياسي.

بشكل عام، تبدو مروحة المواقع الأكثر زيارة متنوّعة وضعيفة المحتوى. هي متنوّعة بالمواضيع المرتبطة باهتمامات الشبّان، لكنها ضعيفة ـ بمعنى نوعية المعلومة التي يفتّشون عنها ـ ضعفاً ينمّ عن مستوى معرفتهم بالموضوع المطروح، وبقدرتهم على فهم أو تحليل أمور أكثر صعوبة.

إنزال المعلومات: يقوم الشبان جميعهم بإنزال الصور والأغاني. ويحتلّ هذان النوعان من الوثائق الإلكترونية الحيّز الأكبر من اهتمامهم. صحيح أنهم ينزّلون بعض النصوص، لكنها غالباً ما تكون بإيعاز من أستاذ، ولأسباب مدرسية صرفة. إن هذه النتائج لم تأتِ مختلفة عن دراستنا السابقة، وربما اختلفت محتويات المواقع حسب أهمية المعلومة، الاّ أننا لا نستطيع الجزم بذلك.

الألعاب الإلكترونية: يقوم الشبّان باستخدام الإنترنت، أما الفتيات فينأين عن ذلك، وبدا أن البُوكر وسباق السيارات هما من الألعاب الأكثر ذكراً بينهم.

٣ ـ ٨ ـ كيف تفتّش على المعلومة؟

يجيب الشبان بشكل جماعي أنهم يضعون كلمة أو عدة كلمات في خانة البحث على موقع غوغل، وهو يتولّى المهمة. ولمّا كان الشبان يبحثون في مواضيع عامة، فإن هذه العملية تفيدهم غالباً، إذ إن مواضيع بحثهم تتمحور حول السيارات أو الموسيقى أو حزب سياسي أو الحيوانات. يضع الشاب على سبيل المثال في مكان التفتيش اسم علم، أو اسم مدينة، أو اسم سيارة، أو اسم مغنّ، أو اسم فرقة أو حزب، وعندما تظهر الصفحة فإنهم يهتمّون بالموقع الأول أو الثاني فقط، دون أي اهتمام وملاحظة لموقع تجاري أو علمي أو غيره. إن التفاصيل المرتبطة بنوع المعلومة مجهولة لديهم.

إن الشبان الذين يجيدون الإنكليزية يميلون إلى قراءة أوسع على الشبكة، بينما التلامذة الذين تعلّموا في مدارس رسمية فرنسية اللغة، هم أقرب إلى البحث عن الصورة. نفهم أن هؤلاء التلامذة يواجهون صعوبات في فهم استخدام اللغة الفرنسية، وهم عندما يتناولون الشبكة، فإنهم يتناولون الصفحة الإنكليزية، وبالتالي فعليهم الترجمة والتفتيش عن الكلمات. وأفادونا جميعهم أنهم لا يعرفون كيف

يترجمون نصاً على غوغل، أو كيفية استخدام الصفحة الفرنسية. وهكذا تضاف إلى الصعوبة التعلّمية صعوبة معرفة اللغة الإنكليزية، نظراً لعدم قدرتهم على استخدام الإمكانيات التي يُتيحها محرّك البحث المفضّل لديهم ـ غوغل ـ فإذا بهم يلوذون بإمكانية بحث بدائية. ولما أطلعنا التلامذة الذين تعلّموا بالإنكليزية على مواقع تعلّمية كثيرة تفيدهم، وقفوا مذهولين من قدرات الإنترنت على إتاحة تلك المواد التي وجدوها على قدر من الأهمية. يمكن أن نستخلص أن بحثهم جميعاً على الشبكة إنما يتم بأبسط وسائله، وأنّهم لا يفتشون إلا عن عموميات تسلّيهم، ولا تذهب بهم بعيداً.

هذا لم يمنعنا من ملاحظة وجود شابَّين بين أفراد العينة متميزَين في استخدامهما: واحد عُرّف عنه أنه متسلل (hacker)، والآخر يملك موقعاً شخصياً، والإثنان يجيدان الإنكليزية لا الفرنسية. صدفة، أو تأكيد لمساهمة الإنكليزية بتملّك نواصي الأداة؟ لا يمكننا الجزم نظراً لضعف العينة عددياً.

أمّا فرنسيّو اللغة، فهم يستخدمون ويكيبيديا للأبحاث المتعلقة بالمدرسة. أما المواقع الأخرى فغالباً ما يكون إما يوتيوب، أو تكون صفحة الصوَر في غوغل، مصدراً لتأمين المعلومات لهم. فغالباً ما تصبح القراءة الصُورية أو الموسيقية أو الفيلمية من القراءات الأساسية الممكنة والمتاحة لهم. ويطغى على الشبّان شعور غريب بأنهم إنّما يتسلّون على الإنترنت، وهم يقيّمون هذا الوقت على أنه وقت تسلية، خاصة أنهم عندما يبحثون على الشبكة فإنهم، في الوقت عينه، يتركون صفحتَي فاسبوك وMSN مفتوحتَين أمامهم، يتنقلون بينهما وبين نصّ ويكيبيديا والموسيقى وصفحة الألعاب. وهذا ما يُعتبر من خصائص هذا الجيل الذي يقوم بمهمّات متنوّعة في الوقت عينه.

نعتقد أن شباننا، خاصة فرنسيي اللغة، هم ضحية كبرى لخيارات أهلهم ومدارسهم فيما يتعلق باستخدام الإنترنت. فهم، حكماً، لا يقرأون الفرنسية بطلاقة أو بفهم، وهم غير قادرين على كتابة نص مفهوم. ويجدون أنفسهم يبحرون في بحر من اللغة الإنكليزية التي يعتقدون أنهم يستطيعون التعامل معها لـ«سهولتها». وغالباً ما يستطيعون، لكنهم يواجِهون متاعب كبيرة وعثرات محبِطة. ممّا يطرح إشكالية اللغة الأم وأهمية وجود محتويات عربية على الشبكة. إن الضعف العام الذي يعاني منه التلامذة في اللغة العربية بات مشكلة حقيقية. وما الحملات الدعائية لدعم

العربية إلا دليل على التخّلي العام عن هذه اللغة لعدة أسباب لسنا في صدد تحليلها. فإذا كانت العربية غير مستحبّة كلغة إلكترونية، والفرنسية ضعيفة والإنكليزية بدائية، فما هو النصّ الذي سيقرأه شباننا؟

٣ ـ ٩ ـ هل تقرأ نصاً على الإنترنت؟

يفيد الشبّان أنهم يقرأون نصاً على الأنترنت، لكن عامل القراءة يختفي تماماً مع عشرة منهم ليتحول إلى zapping. فهم يفتشون عن جزء صغير من معلومة: قوة محرّك سيارة مثلاً أو لون سيارة أو سرعة الدواليب، غير أنهم لا يبحثون عن أمور أكبر أو أشمل. أما فرنسيو اللغة فإن معاناتهم أكبر لأنهم لا يستطيعون فهم الإرشادات والتسهيلات التي يتيحها هذا المحرك، فيأتي استخدامهم بدائياً جداً. هذا، عدا أن الشبّان جميعهم، بدون استثناء، لا يبحثون عن مواد عربية، وبالتالي فإنهم يتأرجحون بين لغتين يعانون معهما تواصلاً متقطعاً، أو شبه مقطوع.

اللافت مع التلامذة أن غالبيتهم يميلون إلى التفتيش على صفحات الصوَر، يفتّشون عن صوَر الفنانين، وعن صوَر السيارات. يشكّل التفتيش على صفحة غوغل للصوَر إشارة واضحة إلى الهرب من مهمّة القراءة من المواقع المكتوبة، كما تشّكل الموسيقى عامل جمع بين كل هؤلاء الشبان.

٣ ـ ١٠ ـ هل تصدّق ما تقرأه على الشبكة؟

الشبان جميعهم يقولون إنهم لا يصدقون ما يقرأونه، وأنهم بهدف تفادي الغلط، يعمدون للعودة إلى مصادر أخرى. فكما يمكن لهم أن يضعوا مواد على الإنترنت، كذلك يمكن للآخرين أن يضعوا معلومات قد لا تكون صحيحة.

إن هذا الموقف يبدو لنا مستغرباً، إذ يلاحظ في العالم عامّة أن التلامذة والطلاب يتبنّون ما يقرأون على الإنترنت بشكل أعمى، مما استدعى تبنّي المكتبيين لما يُسمّى مفهوم وعي المعلومات (information literacy,media literacy) والميديا لمساعدة التلامذة والجامعيين على التفتيش والبحث وتقييم المعلومة. هذا، وقد قمنا منذ فترة بدراسة لمعرفة كيفية استخدام طلاب جامعيين الإنترنت، ووجدنا أنهم أيضاً لا يشككون بالمعلومات الموجودة على الشبكة، ولا يميّزون بين التجارية منها والعلمية والمؤسساتية، ولا يحاولون تقييمها، وإنما يتبنّونها وحسب (Saade 2009). فهل هذا يعني أن الأجيال تتغيّر، أو أن تلامذة عيّنتنا لا يصدّقون ما يكتب الآخرون

على فاسبوك وmsn تحديداً. على الأرجح أن الشبكات الاجتماعية هي أكثر ما يستخدمها الشبان، إذ إن الاستخدام الاجتماعي هو الأكثر أهمية وممارسة .ولا نعتقد أنهم يقصدون مواقع الشبكة المختلفة.

٣ ـ ١١ ـ دور المدرسة

هل يساهم الأستاذ بإرشاد التلميذ إلى مواقع تهمّه؟ يبدو أن الأستاذ غائبٌ عن هذه المهمة، بشكل عام، ولا يُفيد بإرشادات واضحة وتعلّمية، إلا فيما ندر. ربّما لا تقع هذه المهمة على عاتق الأستاذ، لذلك فإن وجود مكتبة مدرسية أصبح ضرورة تطرح نفسها بإلحاح. وتحاول المدارس وإداراتها التغاضي عن الموضوع الذي يمكن أن تفيد منه المدرسة والتلاميذ، وأن ينعكس ذلك في أداء لهم أفضل. إن ملاحظتنا هي نفسها التي وجدناها في بحثنا السابق. فالمدرسة والأستاذ ما زالا يصرّان على تغاضيهما عن استخدام الإنترنت، ويصرّان على عدم إدراج «التعلّم على المعلومة» ضمن استراتيجيتهم التعليمية.

٤ ـ استنتاجات:

يظهر جليّاً أن الشبّان الذين يملكون تعليماً لا يتعدّى مستوى المدرسة التكميلية يقبلون على استخدام الإنترنت بشغفٍ كبير. وهم يثمّنون تلك الأداة ويستخدمونها بشكل دائم في حياتهم، ويعطونها من وقتهم ومصروف جيبهم. إننا نعرف أن العيّنة التي تناولناها ضعيفة عددياً وليست كافية للتعميم، لكنها مؤشّر يسمح بصوْغ فرضية، وتوجّه الأبحاث نحو أهداف أكثر تحديداً. أما ملاحظاتنا الحالية فتنطلق من قراءتنا ومن معرفتنا الميدانية والدراسات السابقة التي قمنا بها ضمن هذا الإطار العام.

إن عيّنتنا تنتمي اجتماعياً إلى شريحة أقلّ من المتوسطة اجتماعياً، وأفرادها يعانون، على الأقل، من رسوب واحد في حياتهم المدرسية أو أكثر. جميعهم من تلامذة المدرسة الرسمية، وهم عملياً جماعة لا تجد نفسها متميزة على الصعيد المدرسي وضمن إطار التعلّم التقليدي.

يشكل الإنترنت، للعديد منهم، مجالاً **للتواصل** مع أترابهم؛ فالحلقات الاجتماعية تأتي في مقدّمة أنشطتهم على الشبكة. إن هذا المنحى ليس لبنانياً وحسب وإنما هو عالمي. ومن الملاحظ أن التلامذة لا يجدون سبباً يمنعهم من مقابلة الأشخاص

الرقميين، إلا أن ذلك لا يندرج ضمن الانخراط في مجموعات رقمية هادفة تناقش أمراً أو قضيّة. فهم يتواصلون معهم بسهولة ربما لصغر البلد ومعرفة الناس بعضهم بعضاً. صحيح أنهم يحتاطون، ولكن الشاب منهم يندفع نحو الآخر، خاصة إذا كان الآخر أنثى، أما إذا كان هذا الاندفاع من قبل الأنثى فإن الشابّ ذلك خطراً.

يشّكل الإنترنت لهذه الشريحة بالذات مجال **تميّز**، يبعدها عن الإطار المدرسي الذي تعاني من نتائجه وعثراته. ولقد قابلنا بين هؤلاء الشبان، كما ذكرنا سابقاً، من يتميزون بهذا الاستخدام. وهم يتصرفون كالأساتذة بالنسبة لرفاقهم. ممّا يدل على امتلاكهم مهارات طوروها في الاستخدام والإنتاج.

إن غالبية هذه الشريحة تجد لها عبر الإنترنت **طريقة قراءة أخرى**، فيلمية، صورية، موسيقية، فتهرب من صعوبة النص المكتوب إلى السهولة النسبية أو المفترضة للأنواع الأخرى. فالصورة تشي بالسهولة نظراً لاحتمالها عدة مستويات قرائية، والواضح أن أفراد العينة إنما يفتشون عن صور فنانين أو رياضيين أو سيارات، فيغلّبون هذا المستوى القرائي على غيره. نعني بذلك أن غالبية أبحاث العيّنة تأتي على صفحة غوغل للصور.

الإنترنت يسمح بوجود مختلف يظهر فيه الشاب بعيداً عن الإطار الاجتماعي، فهو إطار رقمي يخرجه من واقعه إلى واقع آخر. بل يُخرجه من الإطار المجتمعي ويُوحي بمساواة ونديّة بين المجموعة الرقمية (Floris 2007 Boyd 2007 Eastin 2008 Messin 2005).

يعيش شبابنا في ثقافة الصورة والصوت والتنقّل على الشاشة، وهم يقومون **بعدّة مهام دفعة** واحدة. وهذه أيضاً خصوصية عالمية نمّاها الإنترنت وتلقّفها شبان العالم.

إن هذه الخصائص لم نكن لنذكرها ارتكازاً على ما وجدنا لأن عينتنا صغيرة العدد، ولكن هذه الاستنتاجات تندرج ضمن إطار أعم وأشمل، وهو إطار ثقافة شبان الشبكة. فكل الخصائص التي ذكرنا لم تعد تختلف عليها أدبيات الموضوع.

٤-١ خصائص الشريحة المستهدفة

الإنترنت أداة تواصل وتعلّم وتسلية، هو وسيط بين المعلومة والمتلقّي. فالإنترنت يحمل محتويات، وهذه المحتويات تختلف الحاجة إليها باختلاف المتلقي.

نجد الإنترنت يغصّ بالمحتويات التي تتعدّد مستويات صعوبتها ومواضيعها ومعطياتها، كما نجد التسلية السهلة والأكثر أبعاداً. ولا يمكن أن نفهم استخدام الإنترنت إلا بفهم الشريحة التي تتواصل عبره. لقد خُيّل إلينا أن هؤلاء الشبان إنما يعنيهم الإنترنت كأداة تسلية وتواصل بشكل أساسي. لذلك ربما يستبعد الشبان اعتبار الإنترنت وسيلة تعلّم، أو لا يريدونه كذلك، فهو في ذهنهم أداة تسلية.

لذلك فهم يكتبون ويقرأون ما يكتبه زملاؤهم عندما يتواصلون. لكن هذا الوقت المستثمَر والجهد المصبوب إنما يدخل ضمن خانة اللعب والتسلية. إذ لا يعتبرون أنفسهم قراءً أو كتاباً، ولا يفكّرون في تواصل مع الآلة بجديّة أكثر. وكأنّ التلامذة لا يرون في الإنترنت إلا أداة تواصل، يغلّبونه على الجانب الذي يلعبه الإنترنت كوسيط معرفي. ما يعنيهم من الإنترنت هو، في هذه المرحلة العمرية، التسلية والتعارف والتواصل.

إن التصفّح الذي يمارسه أفراد هذه الشريحة إنما هو تصفّح هوايات أيضاً وليس تصفّحاً بحثياً، بمعنى التفتيش عن شيء. إنما هم يبحثون عما يسليهم على الشبكة وليس عما يقدم لهم من مادة معلومات تساهم في بناء معرفي مؤطر. وهذه هي الحال التي كانت عليها عينتنا السابقة، إذ كانت أنشطة التلامذة تدور في الفلك نفسه منذ عشر سنين. هذا بالإضافة إلى أن هذا البحث يأخذ طابعاً شخصياً وتواصلياً بين الأصحاب. فالإنترنت بهذا المعنى أداة شخصية فردية حيث يمارس التلميذ فرديته ضمن هذا الإطار.

يتحلّق شبّان العينة ضمن صفوفهم على الشبكة وضمن مجموعات، يتحاورون، ولكننا لا نعرف مدى الصعوبات التي يمكن أن يلاقوها لاحقاً ما لم تنمُ مهاراتهم اللغوية التي تبدو عائقاً أساسياً أمام تواصلهم مع شريحة أعرض، وأمام استخدام أكثر جدّية في ظل ضعف المحتوى العربي على الشبكة. فالظاهر، بشكل عام ودون استثناءات، أن الشبان يتواصلون ضمن محيط ضيق يتناول أولاد الصف أو الحي وأصحاب الأصحاب، ولكنه قلما يتوسّع إلى مجتمع أعرض يتمحور حول قضايا، أو دوائر اهتمام، تطرح أفكاراً أخرى عبر المنتديات والمدوّنات وغيرها. فكأن المجموعات تتواصل وتتزامل ضمن الإطار الواحد، لكن بأعداد أكبر.

إن شبّان العينة لم يبلغوا مستوى صفّ البكالوريا بعد، وهم عملياً لا

يستفيدون من إمكانات الإنترنت التعلمية، وإنما يغلّبون الجانب التواصلي الذي يتمّ بلغة غير موجودة عملياً إلا بينهم أو بين أفراد آخرين قادرين على فهمها.

٥ ـ هل يمكن ان تستفيد المدرسة من تلك الأداة؟

يقول فولتون (Wolton 1999): إن الوصول المباشر إلى المعلومات لا يلغي عملياً تراتبية المعرفة، وإنه لمن نافل القول أن الارتباط بالشبكات لا يسمح حكماً بالوصول إلى الثقافة. ويشير غيشار (Serres 2009) إلى أن الفجوة الذهنية هي من الفجوات الأكثر عنفاً وليس الفجوة الرقمية. فالإبحار عبر عالم المفاهيم الذي يحمله الإنترنت بشكل مبعثر ـ غير منظّم ضمن إطار كتاب ـ وامتلاك القدرة على البحث وانتقاء وتوليف وتحليل المعلومات التي نحصل عليها، أمر يحتاج إلى ملكات ذهنية لا قدرة للتقنيات على رأب الصدع فيها.

فهضم المعلومة ومحاكاتها يتطلبان اعتماد ملكات إلكترونية أساسية، تسمح بولوج الشخص المعني عالم ثقافة المعلومات. الكلّ يتنسّم في الإنترنت ثورة تنعكس تعليمياً وتؤدي إلى تغيّر نوعي في أفرقاء العملية التعليمية.

لقد اتّهم Prensky المدرّسين بعدم وعيهم أهمية هذه الأداة، لأن التلامذة مواليد الرقمية (Digital natives) بينما الأساتذة مرتحلون رقميون (Digital immigrants)، «إذ غدا من الواضح أن طريقة استيعاب المعلومة لدى التلامذة ومعالجتها قد تغيّرت. إن تنوّع التجارب وتغيّرها يؤديان، إلى تحوّل في البنى الدماغية». فكيف يمكن لأساتذة لم يعرفوا الإنترنت ووسائل القراءة الحالية، أي الرقمية، أن يتعاطوا بفهم مع طبيعة استيعاب الجيل الجديد؟

ويضيف، دفاعاً عن موقفه، أن الأساتذة يعتقدون أنهم يعلّمون «الأساسيات»، غير أنها ـ أي الأساسيات ـ هي على الأرجح حشو، والتلامذة قادرون على حفظ وفهم الكثير، إنما بطريقة مختلفة عما عهده أساتذتهم.

هذا وتؤكّد دراسة أخرى أن تعرّض التلامذة للإنترنت، والأدوات التقنية المرادفة، هي عوامل مفتاحية في فهم تأثير flynn، الذي يقول بارتفاع مستوى الذكاء (Bert 2009)بشكل مطّرد ودائم في العالم منذ ١٩٤٢، وطلب التنشيط الفكري يضع الأساتذة في مأزق تعليمي لا يحلّه إلا تملّك ثقافة الشبكة من قِبل أنظمة التعليم (Buckingham).

من الأكيد أن الإنترنت يرخي بظلاله على العملية التربوية، وهو يحوّلها بشكل غير واضح المعالم حتى الآن. إن النظريات التربوية عادت وتمحورت حول البنائية، حسب نظرية بياجيه، حيث المتعلّم هو محور العملية التربوية، وهو الذي يقوم ببناء مسارات تعلّمه حسب اهتماماته. هذا وعاد Vygotsky إلى الواجهة من حيث تأكيده على الجانب الاجتماعي للتعلّم (Vygotsky 1997)، مما يستلزم نشاطاً والتزاماً أكبر من التلميذ في تحديد وجهة سير بنائه. هنا يتدخّل الإنترنت ليشكّل حافزاً أساسياً بحلقاته الاجتماعية وبإتاحته المعلومة للتلميذ. هكذا أصبح التلميذ هو محور العملية التربوية والهدف منها. وأصبح مداه الرقمي النشط والحيوي يندرج ضمن الأطر التعلمية.

هل يمكن القول، في ما يعنينا، إن الإنترنت (الذي لم يدخل، بعدُ، مدارسنا من بابها العريض، وما زال أداة يأنف الأستاذ من التعاطي بها لجهله، أو لعدم ثقته بها، أو لعدم حاجته إليها لتمرير البرنامج) سوف يعمد إلى ضرب عملية إعادة إنتاج المجتمع بطبقاته وتوجهاتها؟ هل سيستفيد تلامذتنا المستجوَبون وأمثالهم لتحسين موقعهم في المؤسسة المدرسية أو تخطّي المؤسسة بظروف تسمح لهم بالانخراط لاحقاً في المجتمع الإنتاجي؟

إننا نشّك بإمكانية أن يحرز الإنترنت ثورة عميقة، لأننا لو أخذنا مثلاً شريحتنا الضيقة، فإن عامل اللغة يطرح إشكالية أساسية، خاصة أن اللغة والفهم والوعي تتفاعل بصورة ديناميكية في مراحل الطفولة الأولى، رافدة هذا بذاك. كما أن عامل تطوير الملكات الفكرية، كالتوليف والتحليل، يرتكز على طريقة هضم المعلومة و الارتقاء من البحث عن اسم إلى البحث عن مفهوم. فهل سيستطيع تلامذتنا التحوّل من استهلاك المعلومة إلى إنتاجها؟

هذا بالإضافة إلى عوامل القراءة غير المتسلسلة التي لا نعرف تأثيرها بعد، وضعف مستويات القراءة التقليدي الذي تعاني منه هذه الشريحة، والكتابة الصوتية التي هي، بالنسبة لأبنائنا، طريقة جديدة بعيدة كل البعد عن اللغة العربية أو الفرنسية، والإنكليزية. ألن يشكّل كل ذلك عوامل تسطيح للفكر؟

من ناحية أخرى، وعطفاً على ما جاء سابقاً، يشكّل التنشيط الفكري الذي يمارسه الإنترنت، والنافذة غير المتوقعة لهذه الشريحة، إضافة وإمكانية غير مسبوقة، يمكن أن تعدنا بتطورات غير منتظرة.

يبقى أننا نعيش في عصر تشكّل فيه المعلومة وتعلّم استخدامها ونواصيها وطريقة إنتاجها وقراءتها ونقدها ومعرفة هدفيتها واختيارها ـ تشكّل نقطة ارتكاز، خاصة فيما يعنينا. هذا ولقد أصبحت ثقافة المعلومات (Kerneis 2009) المرتكزة على معرفة التقنية، ومعرفة أصول البحث والقدرة على إعطاء المعنى، من المهارات، ممراً لولوج عصر المعلومات. إن ضعف الإنتاج العربي على الشبكة يفترض أن يسائل المدرسة والمجتمع التربوي ويدفعهما إلى تبنّي تعليم المعلومة واستخدامها بشكل نقدي. هذا بالإضافة إلى إعطاء الإنترنت طابعه المتعدد الوجوه والذي يشكّل التعلم أهمها.

لقد انطلق الإنترنت في حضارة تهتمّ بالعلم، وتطوّر التقنيات وتحديث مجتمعاتها بما يتوافق مع فلسفتها وطرائق إنتاجها، وهو يوجّه تلك التقنيات بما يهدف غاياتها. الإنترنت في نهاية المطاف أداة تفرض على مجتمعاتنا إيجاد تصوّر ورؤية لما نريده من تلك الأداة ونحدّد كيفية الاستفادة منها. وربما يمكّننا ذلك من محاولة الإجابة عمّا تريده مجتمعاتنا من تلك الأداة، وما هي الأهداف التي نريد خدمتها، ونعمد إلى تطويرها، وتنفيذ تلك الأهداف ضمن سياق عام.

إن المحاولة التي قمنا بها لاستكشاف استخدامات التلامذة أولئك بخصائصهم الاجتماعية والتعليمية المذكورة تطرح عدة إشكاليات. كما أنها تتطلب دراسة وأبحاثاً أعمق تتعلق باللغة المستخدمة وتأثيرها على الفهم والاستيعاب وعلى البحث وغيرها. كما أن الإنترنت، بعلاقته كنافذة مفتوحة لهؤلاء الطلاب، يطرح مشكلة ذات أبعاد تربوية مهمة. إذ إن أداة التواصل تلك يمكن أن تكون لهذه الشريحة بالذات مجال انفتاح ينفذون عبر امتلاكها، وامتلاك أدواتها، إلى مصائر أكثر لمعاناً وإنتاجية. إن دراسة علاقة الإنترنت التربوية وإمكانية الاستفادة منها مع هؤلاء التلامذة بالذات يمكن أن تكون لاحقاً مجالاً لأبحاث متعددة.

المراجع

سعاده، كلاديس. ٢٠٠٠. الإنترنت ودور المدرسة .**باحثات،** المجلد ٦، ص ٢٢٤ ـ ٢٣٨.

ATD QUART MONDE. "Une Société De La Connaissance Pour Tous". 2003. www.internetderue.net/IMG/pdf/SMSI-ATD-FR.pdf <http://www.internetderue.net/IMG/pdf/SMSI-ATD-FR.pdf> (accessed March 23, 2010).

Banque mondiale. 2006. "Le Développement Et La Prochaine Génération". 2006. <siteresources.worldbank.org/.../Resources/.../overview-fr.pdf>.

Bickingham, D. 2005. *The Media Literacy of Children and Young People*. Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education. www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf <http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml children.pdf> (accessed March 30, 2010).

Brack, C., and K. Elliott. 2004. *Visual Representations: Setting Contexts for Learners*. Proceedings of the 20th Annual Conference ASCILITE. www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/pdf/brack <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/pdf/brack> (accessed March 30, 2010)

Brotcorne, P. 2009. "Les jeunes Off-line et la Fracture Numérique".

www.ftu-namur.org/fichiers/Jeunes-fracture-numérique.pdf <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Jeunes-fracture-numérique.pdf> (accessed March 23, 2010).

Cazeneuve, Jean. 1963. Sociologie de la radio-télévision. Presses Universitaires de France.

Dumas, Philippe. 2006. "Nouveaux dispositifs pédagogiques et crise des systèmes éducatifs". *Humanisme et entreprise*.

<hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/23/72/PDF/sic_00000958.pdf> (accessed March 23, 2010).

FLORIS, Sylvie. Institut Europeu de la mediteranea. *Les jeunes et l'interculturel en Méditerranée*. N.p., n.d. www.iemed.org/publicacions/quaderns/11/6%20les%20jeunes%20et%20l'interculturel.pdf (accessed March 30, 2010).

Frenette, M., and U. Johnsson-Smaragdi. 2004. Etude internationale sur les expériences des étudiants de l'enseignement supérieur avec Internet. ECA, 17-20 avril 2004.

//halshs.archive ouvertes.fr/docs/00/03/40/72/PDF/Frenette.pdf (accessed March 30, 2010)

Fricke, Peter. 2004. "Les Enfants et les jeunes au centre de la société ".

<www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/.../Issue.../N1_germany_fr.pdf>.

Granjon, F. 2009. « Inégalités et reconnaissance sociale. **Des usages populaires de l'informatique connectée ».** *Les Cahiers du numérique Penser la culture informationnelle*. 1: 19-44.

Indexmundi. Lebanon Internet Users. 2008. www.indexmundi.com/lebanon/internet_users.html <http://www.indexmundi.com/lebanon/internet_users.html> (accessed March 17, 2010)

internetworldstats http://www.internetworlddstats.com/me/lb.htm

The Kaiser Family Foundation. 2010. *Daily media use among children and teens up dramatically from five years ago*.

<http://www.kff.org/entmedia/entmedia012010nr.cfm> (accessed March 17, 2010)

Kerneis, J. Developper une culture informationnelle. **La théorie de l'action conjointe en didactique** ». *Les Cahiers du numérique Penser la culture informationnelle*, 5: 115-130.

Messin, A. *De l'usage d'Internet à la « culture de l'écran »*. Paris X, 15 avril 2005.

<http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/papiers_2005/Aurdey_Messin.pdf>.

Porcher, Louis. 1974. *L'école parallèle*. Larousse.

Prensky, Marc. 2001."Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*, volume 9, n 5, Oct 2001. www.marcprensky.com/.../Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf <http://www.marcprensky.com/.../Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf%20> (accessed March 23, 2010).

Prensky, Marc. 2008. "Backup Education". *Education technology*, vol 48, n 1, jan-feb 2008.

www.marcprensky.com/.../Prensky-Backup_Education-EdTech-1-08.pdf <http://www.marcprensky.com/.../Prensky-Backup_Education-EdTech-1-08.pdf%20-%20> (accessed March 23, 2010).

Réseau éducation-médias. 2004. *Les approches en éducation aux média*.

www.european-mediaculture.org/...approches/reseau_approches.pdf <http://www.european-mediaculture.org/...approches/reseau_approches.pdf> (accessed March 23, 2010).

Saade, Gladys. 2009. *Information literacy and the curriculum, case study: the Lebanese university*. Presented at the Presidential conference of IFLA, March 2009, Berlin, Germany.

http://www.ifla-deutschland.de/de/ifla_praesidentschaft/2009_3pmprogrammen.html

Sergerie, M.-A. 2005. *Internet: quand l'utilisation devient problématique*. Mémoire, Université du Québec à Montréal.

<http://www.masergerie.com/MAS_UPI.pdf> (accessed March 23, 2010).

Serres, A. 2009. Penser la culture informationnelle: des difficultés de l'exercice. *Les Cahiers du numérique Penser la culture informationnelle,* 5: 9-23.

Sillard, Benoit. 2006. Editorial. In: *Délégation aux usages de l'Internet sous-direction des TICE: rapport d'activité 2006, perspectives 2007*. www.educnet.education.fr/chrgt/docs/bilan-06.pdf < http://www.educnet.education.fr/chrgt/docs/bilan-06.pdf > (accessed March 23, 2010)

Tabary-Bolka, L. 2009. Culture adolescente vs culture informationnelle. **L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet**. *Les Cahiers du numérique Penser la culture informationnelle, 5*: 85-97.

Vygotski Lev (1896-1934). 1997. *Pensée et langage*. La Dispute.

Wolton, D. 1999. *Internet et après? Une théorie critique des nouveaux medias*. Flammarion.