



HAL
open science

Convergences et divergences des trois cultures de l'information (Info-doc, Info-média, Info-data) : deux corpus de textes sous la loupe d'ALCESTE

Eric Delamotte, Philippe Jeanne, Odile Chenevez,, Marlène Loicq, Alexandre Serres, Cédric Fluckiger, Ivana Ballarini-Santonocito, Marie-Laure Compant
La Fontaine

► To cite this version:

Eric Delamotte, Philippe Jeanne, Odile Chenevez,, Marlène Loicq, Alexandre Serres, et al.. Convergences et divergences des trois cultures de l'information (Info-doc, Info-média, Info-data) : deux corpus de textes sous la loupe d'ALCESTE. [Rapport de recherche] ANR (Agence Nationale de la Recherche - France). 2017, 93 p. sic_01552080

HAL Id: sic_01552080

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01552080v1

Submitted on 30 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**ANR TRANSLIT, Tâche 1.
Epistémologie et Circulation des savoirs**



**RAPPORT DE RECHERCHE
de la Tâche 1 de l'ANR TRANSLIT**

**Convergences et divergences des trois cultures de l'information
(Info-doc, Info-média, Info-data) :
deux corpus de textes sous la loupe d'ALCESTE**

Delamotte, Eric, ESPé de Rouen, UMR ESO, responsable de la Tâche 1

Jeanne, Philippe, Université de Rouen, Ingénieur linguiste

Chenevez, Odile, ex-responsable CLEMI

Loicq, Marlène, ESPé de Créteil, UPEC, Céditec

Serres, Alexandre, Université Rennes 2, PREFics, URFIST de Rennes

Fluckiger, Cédric, Université Lille 3, CIREL

Ballarini-Santonocito, Ivana, ESPé de Nantes

Compant la Fontaine, Marie-Laure, ESPé de Caen

Mars 2017

Table des matières

Introduction	4
1. Le projet de recherche.....	6
1.1 Mise en perspective du projet	6
1.1.1 Cultures de l'information, culture numérique, translittératie : de quoi parle-t-on ?	6
1.1.2 Les éducations à.....	8
1.2 Contexte scientifique et social	8
1.2.1 Historique d'une dynamique de recherche	9
1.2.2 Approches notionnelles à l'origine de la recherche TRANSLIT	10
1.3. Problématiques de recherche.....	10
1.3.1. Une convergence ?	13
1.3.2. Hypothèse de recherche	14
1.4. L'analyse de la circulation des savoirs via une approche en terme de <i>doxa</i>	15
2. L'analyse textuelle de corpus.....	17
2.1 Quels corpus ? Où l'on considère que le corpus n'existe pas en soi.....	17
2.1.1 Présentation du premier corpus, dit « corpus 2013 »	18
2.1.2 Quelles modalités de sélection des textes pour quelle composition finale ?	21
2.1.2 Présentation du second corpus, dit « corpus 2016 »	24
2.2 Le chantier ALCESTE 2.2.1 Pourquoi ALCESTE ?	27
2.2.2 Les principes de fonctionnement d'ALCESTE	28
2.2.3 Préparation du corpus	29
3. Sélection, exploitation des résultats, interprétation de l'analyse textuelle	30
3.1 Présentation des résultats généraux	30
3.1.1 Une première observation	33
3.1.2 Une première interprétation	35
3.1.3 Convergences.....	36
3.2 Résultats des analyses spécifiques de différents corpus	42
3.2.1 Analyse du corpus Info-data	42
3.2.2 Analyse du corpus Info-doc.....	47
3.2.3 Croisement des corpus Info-doc et Info-média	53
3.3 Résultats du « corpus 2016 ».....	60
3.3.1 Cartographie du corpus 2016 : les domaines bousculés.....	60
3.3.2 Eléments de légitimation dans la nouvelle construction doxique	63

Conclusion	70
Références bibliographiques	72
ANNEXES	78
Annexe 1 : Liste des références des textes du corpus 2013	79
Annexe 2 : Liste des références des textes du corpus 2016	84
Annexe 3 : Liste des publications des membres de la Tâche 1, en rapport avec le projet ANR	89

Introduction

À partir d'un ensemble d'études récentes et en cours ayant eu pour objet l'usage du numérique dans et hors l'école, notre équipe de chercheurs de la tâche 1 a mené, dans le cadre de l'ANR, un travail de réflexion visant à produire un bilan contextualisé des discours sur la translittératie, c'est-à-dire des pratiques de références, savoirs et orientations didactiques médiatisés.

Analyser des usages translittératiques aujourd'hui, c'est devoir prendre en compte un contexte particulièrement abondant de discours sur le numérique, certains renvoyant aux choix pédagogiques, alors que d'autres se présentent davantage comme des visions prophétiques ou des démarches publicitaires. Ces discours se redoublent, dans le cas du numérique appliqué à l'école, d'une rhétorique de l'innovation, également omniprésente dans le discours politique.

Pour autant, tenter d'interpréter l'émergence du concept de translittératie marque une étape, à la fois dans la prise en compte de l'hybridité des pratiques - sociales et scolaires – informationnelles, médiatiques et informatiques et dans la reconnaissance institutionnelle de l'intérêt des nouvelles approches transversales concernant les nombreuses littératies induites par le numérique (Delamotte, Liquète et Frau-Meigs, 2014).

Le travail de la tâche 1 n'est pas une étude exhaustive, mais procède à partir de choix successifs dans le travail d'investigation :

- La production d'un *bilan contextualisé de ce que l'on dit des usages du numérique en éducation et hors l'école*, ou en d'autres termes un bilan des connaissances sur des questions et thèmes dominants dans les discours scientifiques professionnels et sociaux.
- Le repérage des acteurs qui produisent ces connaissances afin de mieux caractériser les connaissances produites. Ce qui amène à poser la question du territoire de la culture informationnelle (*Information literacy*), notamment au regard de cultures proches liées au domaine de l'informatique (*Digital Literacy*) ou à celui des médias (*Média Literacy*).
- L'analyse de « normes » scolaires en construction relatives à l'éducation aux médias et à l'information.

Notre but n'était pas l'élaboration d'un répertoire, mais bien plutôt d'apporter une connaissance sur ce que sont les orientations des textes et de pouvoir offrir des éléments de réponse aux questions : *Quels sont les termes, notions, auteurs et dispositifs associés à l'information dans les trois domaines ? Quels enjambements et recouvrements émergent de la comparaison ? Quels éléments restent irréductibles à une seule discipline ? A partir de quels points de convergence définir une translittératie ?*

Après un premier travail d'exploration des matériaux via l'application ALADOC, il a été impossible de dégager des éléments composant une typologie études/recherches disponibles. Dans un second temps, un premier corpus de textes a été constitué en 2013 dans le but d'explorer les convergences et divergences entre les 3 « cultures » concernées. On parlera désormais de 3 *domaines*, désignés ainsi : éducation à l'info-doc, éducation à l'info-médias et éducation à l'info-data. Il s'agissait bien sûr de prendre en compte les multiples embûches inhérentes à un tel exercice, en se dotant d'une méthodologie rigoureuse et de critères précis.

En conséquence notre premier geste en matière de recherche a consisté à déconstruire le « discours d'escorte » porté par différents acteurs au nom du numérique en utilisant le logiciel ALCESTE (outil d'analyse textuelle statistique). La notion de « discours d'escorte » est ici employée de façon large, elle désigne tout type de discours qui « accompagne » les objets,

dispositifs techniques ou pratiques. A été discuté, la valeur des résultats obtenus par l'analyse d'ALCESTE, car celle-ci est incontestablement indissociable d'un consensus quant à la validité du corpus sur ces critères. L'« effet corpus » prend ici une place reconnue et jamais occultée dans l'analyse des résultats. Dans un troisième temps, nous avons posé comme hypothèse que les textes institutionnels français relatif à l'*Education aux Médias et à l'Information* (EMI), considérés comme des lieux de discours particulièrement composites qui concentrent du sens commun, des croyances, des savoirs scientifiques et des pratiques permet d'éclairer une réalité de la translittératie. Autrement dit les questions étaient : *Quelle convergence des trois cultures de l'information existe vraiment dans les textes institutionnels depuis 2013 ? Quels éléments d'un discours de sens commun peut-on percevoir dans les textes officiels récents ?*

Bien entendu, en réalisant ce travail de mise à plat, nous savions que les institutions publiques tendent à un lissage de la conflictualité qui nous paraît caractéristique des discours instituants. La force de l'évidence est alors le moyen d'étayer l'autorité et/ou d'imposer un cadre argumentatif naturalisé. Mais l'étude du lexique et des marques énonciatives montre sans peine la subjectivité et la polarisation axiologique qui traversent ces discours.

C'est pourquoi nous apporterons quelques précisions au cours de ce rapport sur les composantes de ce contexte de recherche. Reste que le travail du groupe « Epistémologie/Circulation des savoirs » résulte d'une articulation entre des temps de production individuelle et des temps d'échanges, d'analyse et de synthèse en groupe. Composé d'experts et de chercheurs venant d'horizons différents, l'équipe a cherché à évaluer les limites et les faiblesses du concept de translittératie et à identifier des notions « passerelles » entre les trois domaines.

Des séminaires réguliers ont été ainsi organisés, assurant une continuité et une fiabilité des démarches méthodologiques en mettant en évidence les conditions de faisabilité et les possibilités d'interprétation et de généralisation.

Le rapport final scientifique qui suit a été élaboré collectivement à la fois à partir d'échanges et de discussions en séminaire et complété par des écrits relatant des analyses fines. Plusieurs communications, publications, colloques et l'organisation d'une bibliothèque contribuent à la valorisation et à la vulgarisation des résultats de cette recherche.

1. Le projet de recherche

1.1 Mise en perspective du projet

Commençons par le constat, somme toute très banal, d'une prolifération actuelle de travaux de recherche et d'actions sur le terrain de la formation dans le domaine de l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI). Toute tentative d'en livrer une vision globale serait vaine. En revanche, une rapide mise en perspective historique, avec l'expression de logiques et d'enjeux différents, permet de confronter les points de vue et d'introduire la réflexion générale sur le bilan de la tâche 1 « Epistémologie et Circulation des savoirs » de l'ANR TRANSLIT.

D'une part, avec le développement des technologies numériques sous toutes leurs formes, notre environnement informationnel nous donne l'occasion de revoir notre conception de l'information/communication et des dispositifs qui permettent son organisation et son accessibilité (Pédauque, 2006 ; 2007). Avec le concept de « translittératie », ce sont de nouvelles modalités d'agir social qui deviennent possibles, par exemple à travers les communautés sur les réseaux sociaux (cf. les travaux de la tâche 2). Ces usages et stratégies deviennent d'autant plus cruciaux à maîtriser que c'est désormais l'utilisateur qui est en position d'autorité et de responsabilité par rapport à l'information qu'il produit, traite, mixe, diffuse et recense, dans « *le renversement du modèle de validation de l'information* » (Serres, 2005). Pour Brigitte Simonnot (2009), « *la technique touche et peut ré-agencer nos « technologies intellectuelles » : le numérique et les nouvelles potentialités de traitement de l'information dont il est porteur affectent nos opérations cognitives et renouvellent nos traditions intellectuelles, c'est-à-dire les actions et modalités de la production et de la transmission des savoirs* ».

D'autre part, on sait combien les processus institutionnels participent aux changements de nos sociétés et à leur organisation. Les questions ouvertes par cette perspective sont aussi nombreuses qu'importantes pour l'épistémologie - entendue ici comme effort de pensée construite visant à élucider les relations sciences société -, puisqu'elles concernent la fabrication, la circulation et le succès (ou insuccès) des notions et concepts. L'ambition est de saisir les formations discursives qui travaillent l'imaginaire social. Rhétorique qui relève d'une « ambition » qu'aucun acteur de l'École pour Emmanuel Souchier (2017), ne saurait remettre en cause.

Aujourd'hui, ces deux dimensions (l'une sociale, éducative et institutionnelle, l'autre individualiste, technique, communicative et/ou professionnelle) agrégées aux logiques industrielles et marchandes, sont examinées et pensées de manière interdépendante.

1.1.1 Cultures de l'information, culture numérique, translittératie : de quoi parle-t-on ?

Quelques précisions terminologiques et définitionnelles ne sont pas inutiles ici.

Par cultures de l'information, nous entendons les trois cultures liées aux trois acceptions épistémologiques de la notion d'information, transversale par essence :

- l'information en tant qu'élément de connaissance (*info-knowledge*), qui caractérise l'information produite, traitée et diffusée dans le monde de la science, des bibliothèques, de la documentation professionnelle, etc. La « culture de l'information-documentation » est très vaste, et englobe des réalités aussi diverses que l'information scientifique, l'information spécialisée, l'information documentaire, l'information professionnelle... Elle correspond à « l'information literacy », théorisée pour la première fois en 1974, et était définie ainsi par l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF, 2008) : « *ensemble de compétences permettant de reconnaître l'existence d'un besoin d'information, d'identifier l'information adéquate, de la trouver, de l'évaluer et de l'exploiter en relation avec une situation donnée, dans une perspective de résolution de problème.* ».

- l'information en tant que nouveauté (*info-news*), qui caractérise l'information produite, traitée, et diffusée dans le monde des médias, et désormais des réseaux sociaux. La « culture des médias » correspond à la « media literacy », à l'éducation aux médias, et comme la culture de l'information-documentation, elle connaît de profonds bouleversements sous l'effet du numérique.

- enfin, l'information en tant que donnée (*info-data*), dont le sens est provisoirement évacué pour permettre la mise en calculabilité, et qui est à la base de l'informatique, en tant que traitement automatique de l'information. Dans notre perspective, cette « info-data » correspond ainsi à la culture informatique, à la « computer literacy », et aux problématiques d'éducation à ou d'enseignement de l'informatique et de ses notions essentielles.

Si les cultures de l'information peuvent faire l'objet de définitions relativement claires et admises, il n'en va pas de même de la culture numérique, plus difficile à définir et à délimiter.

Et plus encore que pour les trois précédentes, tout projet de définition de la culture numérique s'avère être un exercice de recherche à part entière, tant les questions théoriques sont nombreuses. Nous proposerons donc pour notre part une définition pragmatique, simple et évidemment incomplète : la culture numérique est l'ensemble des usages, des modes d'expression, des compétences, des savoirs... liés aux technologies numériques, Internet au premier chef.

Quant à la translittératie, nous en donnerons la définition fournie dans le Glossaire de l'ouvrage « Cultures de l'information » (Liquète, 2014) : « *Néologisme anglais (transliteracy), forgé à partir d'un dérivé de « transliterate » (translittérer signifiant transcrire un texte d'un alphabet dans un autre alphabet). Selon Sue Thomas et ses collègues britanniques, la translittératie est « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux ». Dans cette perspective, le terme désigne donc l'ensemble des compétences d'interaction, mises en œuvre par les usagers sur tous les moyens d'information et de communication disponibles : oral, textuel, iconique, communicationnel, numérique, etc. La translittératie engloberait ainsi l'ensemble des literacies (media, information, computer... literacy). Mais la définition et le statut de la notion ne sont pas tranchés : ensemble des interactions avec les médiations, ou bien méthode d'analyse de ces interactions, concept englobant ou démarche transversale... ? »¹.*

¹ Traduction par François Guité (2007) de la définition donnée par Sue Thomas (2007) : "Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks".

1.1.2 Les éducations à...

Education aux médias et à l'information, à l'informatique... : la question de la convergence entre les trois cultures discutées ici se pose dans le contexte institutionnel de la prolifération actuelle des dispositifs scolaires extra-disciplinaires (Cautermann et Daunay, 2010 ; Barrère, 2013), notamment des éducations à...

Les *éducations à...* ont été caractérisées, dans une perspective didactique, par « *une visée éducative, en particulier le développement de valeurs et d'attitudes, et par la construction de compétences sociales et/ou éthiques à caractère transdisciplinaire ou adisciplinaire* » (Pagoni et Tutiaux-Guillon, 2012). Cette forme de structuration des contenus dans l'espace scolaire se caractérise par l'importance donnée aux finalités (sociales, politiques, morales, citoyennes, professionnelles) dans la sélection et l'organisation curriculaire des contenus. Aux côtés des savoirs scientifiques habituellement dévolus aux disciplines scolaires (Lange et Victor, 2006), les *éducations à...* peuvent donc prendre en charge des contenus incertains, moins stabilisés (Berrios et Barthes, 2015), ainsi que des savoirs « *plus proches de la vie, personnelle, professionnelle, sociale* » (Audigier, 2015). Pour autant, les *éducations à...* peuvent ne pas se contenter d'enseigner quelques compétences directement « utiles » mais, en recontextualisant des contenus parfois déjà présents dans des disciplines scolaires dans une autre perspective, se donner des objectifs d'acculturation des élèves aux évolutions techniques et sociales à l'oeuvre.

C'est bien entendu dans ce contexte que se posent les questions relatives à l'éducation aux médias, à l'information, et dans une moindre mesure à l'informatique.

1.2 Contexte scientifique et social

Trop souvent, l'existence de la société de l'information a été posée comme allant de soi. Pourtant le concept de société de l'information a fait l'objet de nombreux débats, parmi lesquels ceux relatifs à la dénonciation d'une « idéologie technique » (Wolton, 2009). Nous rappellerons à ce propos les termes fondateurs de Claude Baltz (1998) sur un impératif conceptuel : « *La société d'information, à mon sens, ne commencera à pouvoir être dite telle que lorsqu'il y aura – on aurait dit il y a quelques années un « supplément d'âme » - lorsqu'il y aura ce qu'on va appeler rapidement une « culture » qui lui correspond. Donc l'hypothèse de base que je vous propose est la suivante : pas de société d'information sans culture informationnelle* ». Dans cette veine, Milad Doueihi (2011), dans son ouvrage *Pour un humanisme numérique*, considère que nous sommes plutôt dans une situation de fait : la Culture de l'information est « *le résultat d'une convergence entre notre héritage culturel complexe et une technique devenue un lieu de sociabilité sans précédent* ». Ainsi, pour Bernard Stiegler (2009), la question de la formation aux technologies de l'information doit être aujourd'hui posée du point de vue du contexte « *où tout le monde devient producteur, non seulement d'information, mais de méta-information* ».

Depuis plusieurs années, le monde de la recherche se confronte au réel de cette société dorénavant en partie numérique. Aussi, nous voudrions pointer quelques facteurs et moments qui permettent d'appréhender l'enjeu de la « normalisation » des cultures de l'information (knowledge, news et data) dans la sphère éducative. Elles remettent en question le partage entre la fonction d'instruction, centrée sur les savoirs, et la fonction d'éducation, centrée sur les valeurs à transmettre. Elles ont une relation étroite avec les problèmes que se pose la société et sont une réponse à une forme de demande sociale d'éducation. Mais, à la différence des disciplines scolaires constituées depuis le 19^e siècle, elles sont centrées sur des pratiques

sociales : même si les savoirs à caractère scientifique n'en sont pas absents, ils ne les structurent pas entièrement.

1.2.1 Historique d'une dynamique de recherche

Le projet TRANSLIT est relié à plusieurs projets antérieurs :

- l'ERTé « Culture informationnelle et curriculum documentaire »², pilotée par Annette Béguin (2006-2008). Cette recherche avait pour objectif une rationalisation des apprentissages documentaires tout au long des cursus, de l'école à l'université, et une définition de la notion de culture informationnelle. Elle trouve son origine dans une action collective, les Assises nationales pour l'éducation à l'information³ (mars 2003) ;
- le GRCDI⁴ (Groupe de Recherche sur les Cultures et la Didactique de l'Information), fondé en 2007 par Alexandre Serres à Rennes, en accompagnement de l'ERTé. Le GRCDI, dans le cadre de son séminaire annuel, a été parmi les premiers à poser, dès 2007, la question de la convergence des trois cultures de l'information (Serres, 2007). Le GRCDI continue d'alimenter la réflexion sur ces convergences et sur la question des apprentissages et d'un curriculum info-documentaires ;
- le projet LIMIN-R « Littératies : Médias, Information et Numérique »⁵, qui a fait l'objet d'un financement PIR du CNRS (Institut des Sciences de la Communication) entre 2010 et 2011. Il s'agissait de faire une contribution à la construction d'un cadre d'analyse sur le statut de l'information dans la culture scolaire contemporaine. Ce recensement préliminaire portait sur l'éducation aux médias, à l'information et à l'informatique autour de la notion d'« information », telle qu'elle est définie et réfléchiée dans ces trois champs disciplinaires (Frau-Meigs, Bruillard et Delamotte, 2012).

D'un point de vue théorique, ces approches visent pour partie à établir une épistémologie comparée retraçant l'évolution du concept d'information selon les trois disciplines concernées (Liquète, Delamotte et Chapron, 2012). Ce concept d'information a donné lieu à plusieurs publications et colloques qui ont permis d'évaluer les besoins en recherche et le suivi des littératies dans leur mutation vers la translittératie (Colloque international, « L'éducation à la culture informationnelle » octobre 2008⁶, Séminaire international conjoint LIMIN-R et prea2k30, mars 2011 ; Colloque Fadben, mars 2012).

² http://geriico.recherche.univ-lille3.fr/erte_information/

³ <http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/Assises/Ass-index.htm>

⁴ <http://grcdi.hypotheses.org/>

⁵ <http://www.univ-paris3.fr/seminaire-limin-r-litteraties-medias-information-et-numerique-113001.kjsp?STNAV=&RUBNAV=>

⁶ <https://ertecolloque.wordpress.com/>

1.2.2 Approches notionnelles à l'origine de la recherche TRANSLIT

Les approches actuelles n'appréhendent pas la littératie et les pratiques des individus comme des systèmes fluides, dynamiques et évolutifs selon les situations et le moment. Toutefois, on commence à parler de numératie, de littératies numériques, de littératies multimodales ou de translittératie. Reste que d'un point de vue épistémique, même si la notion de compétence de communication entretient à l'origine chez Dell Hymes des rapports à l'anthropologie culturelle, les chercheurs et les professionnels ont privilégié des conceptions de la compétence à communiquer en termes plus techniques que culturels. De même, l'attention a été davantage donnée à la multiplicité des littératies.

Le concept de « littératie » (francisé ainsi par les Québécois, à partir de l'anglais *literacy*), pour insatisfaisant qu'il soit, a été considéré comme opératoire pour notre recherche, car il regroupe en son sein la notion d'éducation (à la française, comme dans « éducation aux médias ») et la notion d'alphabétisation (à l'anglaise, comme dans *media literacy*), rendant compte de la double dimension abstraite et pragmatique du phénomène considéré.

Quant à la notion de translittératie, elle a d'abord émergé dans l'aire anglophone, de manière quasi-concomitante aux Etats-Unis et au Royaume-Uni. Alan Liu, Université de Santa Barbara, s'est préoccupé de la chaîne du livre et de la lecture dans son transfert au numérique, dans le cadre du *Transliteracies Project* lancé en 2005. Sue Thomas, de Monfort University en Grande-Bretagne, s'est davantage focalisée sur l'écriture et son transfert au numérique, dans le cadre du projet *Production and Research in Transliteracy* lancé en 2007 (Thomas et al., 2007). Tous deux proposent une définition très intégrée de la translittératie, du livre au réseau social, tous supports confondus, mais avec une forte orientation sur le transfert de l'alphabétisation traditionnelle (savoir lire et écrire) au numérique, avec la langue maternelle (anglais) comme discipline scientifique de départ. La translittératie témoigne en outre de l'extension des territoires de l'information qui incorporent désormais le code informatique (*digital literacy*) à l'actualité (*media literacy*) et au document (*information literacy*).

Aujourd'hui apparaît la notion de « littératie multimodale » (cf. La revue Canadienne *Revue de Recherches en LMM*⁷ créée en 2015).

1.3. Problématiques de recherche

Le premier temps de recherche avait comme objectif la création d'une visualisation « longitudinale » de l'ensemble des thèmes portés par des communautés (info-doc, info-data, info-médias...) et de leurs relations, en s'appuyant sur un moteur de recherche, développé sous le nom de « ALADOC ». Les premières cartes ont été produites avec l'application Gephi.

Le projet de développement de l'outil de social bookmarking ALADOC trouve son origine dans le Séminaire Limin-R - « Littératies : Médias, Information et Numérique », programme interdisciplinaire de recherche ISCC-CNRS 2010-2011, qui interrogeait « la notion d'information dans ses diverses facettes liées à des usages finalisés, notamment en milieu scolaire : actualité, document, donnée »⁸.

⁷ <http://litmedmod.ca/r2-lmm>

⁸ Littératies : médias, information et numérique. LiminR, 2010. Consulté à l'adresse <http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1115>

Différentes catégories de visualisations ont été envisagées dans le but d'élaborer des cartographies de thèmes et d'acteurs dans les trois domaines, cartographies permettant de visualiser des réseaux d'acteurs et des liens entre les notions. Ce travail s'est fait à partir de deux corpus constitués, pour l'un, manuellement, de ressources proposées par des experts, et, pour l'autre, automatiquement, à l'aide de techniques de moissonnage du web. Pour ce faire, il fallait disposer, d'une part, d'un outil permettant la collecte manuelle, d'URLs de ressources en ligne, sélectionnées par des acteurs reconnus comme experts dans un des trois domaines de la culture de l'information : info-documentaire, médiatique et informatique. Et, d'autre part, pour le moissonnage automatique, de sources issues de gisements, tels que Cairn.info, HAL-Archivesic, Revues.org et Persée, mais aussi, de manière plus étendue, de sites de structures de recherche, de blogs de chercheurs et de professionnels, de sites institutionnels et associatifs...

Le travail de conception a été mis en œuvre avec Web Atlas, puis avec la société LINTERWEB⁹ (Val de Reuil). ALADOC consistait en une plate-forme de récupération des URLs et des tags nécessaires à la constitution de cartographies pour l'édition. Il s'est agi, dans une première phase, d'une carte des concepts scientifiques (étendue au web) et, dans une seconde phase, de l'édition de cartes des réseaux : auteurs, laboratoires... Le projet cartographie a fait appel à 35 experts des trois domaines qui ont produit une liste de 221 mots clés, représentatifs pour chacun des concepts clés de son domaine et ont collecté plusieurs centaines de ressources (plus de 350 Urls pour le domaine de l'info-documentation).

En cours de projet, pour des raisons d'évolution en vue d'une articulation avec des outils d'affichage comme Gephi et de passage d'une logique propriétaire à une solution open source, commande a été faite à Linterweb de faire migrer ALADOC de la solution Wikiwix (propriétaire) à SemanticScuttle (open source). A l'occasion de ce changement de support technique, le cahier des charges s'est fixé un nouvel objectif pour l'outil ALADOC qui se limite à l'alimentation manuelle d'un réservoir d'urls, le moissonnage automatique devant être délégué de même que la visualisation cartographique.

Après analyse, nous avons souhaité ne pas développer un module de visualisation propre. Nous avons donc tenté des pourparlers avec les équipes de MédiaLab, et EducMap (Ifé, ENS Lyon). Malheureusement, la volonté de coopérer n'a pas débouché sur des résultats tangibles.

L'abandon progressif d'ALADOC (et le recentrage sur l'analyse de corpus resserré avec ALCESTE) peut être compris selon plusieurs registres :

- technique : la migration vers un nouveau support technique a engendré la perte non seulement de fonctionnalités de collecte et indexation d'URLs, mais également de données (l'information-documentation, par exemple, ne représente plus que moins de 200 URLs)
- financier : la poursuite du développement impliquait un triplement du budget initial
- méthodologique : tout d'abord, la perte de discrimination, lors de la migration, des tags libres permettant une indexation fine ; ensuite, une interrogation sur la capacité à développer des outils de visualisation à la hauteur des attentes de la tâche 1, avec comme conséquence le risque d'appauvrissement des objectifs poursuivis en matière de visualisation cartographique ; enfin, la question du stockage des données de recherche sur les serveurs de la société de développement, alors qu'elles sont la propriété de l'ANR

⁹ <http://www.linterweb.fr/>

Les outils comme ALADOC sont des moyens techniques et cognitifs, mais sont aussi des constructions humaines. Leur développement dépend étroitement du mode opératoire spécifique et de la capacité à créer des synergies afin de produire des résultats scientifiques.

Si le rappel de diverses dynamiques technologiques et scientifiques était nécessaire, c'est aussi qu'il y a lieu de souligner combien la notion de compétence translittératique, importante dans la perspective sociale, acquiert progressivement un statut de « donnée manipulable » dans la réflexion sur les politiques éducatives, mais pas encore dans les mises en œuvre didactiques.

1.3.1. Une convergence ?

« Même réunies au sein d'un ensemble partagé (le numérique), les éducations à l'informatique, aux médias et à l'information conservent leurs particularités, leurs spécificités, que ce soit au plan de leur histoire, de leurs acteurs, de leur univers de référence, de leurs contenus, de leurs notions ou de leurs ancrages théoriques. C'est pourquoi nous proposons, dans ce contexte de reconfiguration des disciplines scolaires, une analyse de discours portant sur la convergence de l'éducation aux médias, de l'éducation à l'information et de l'éducation au numérique. » (Loicq, Serres, 2015).

Tout le problème est de comprendre le mode de structuration de cet ensemble partagé. Les trois domaines de connaissance partagent des traits ou, plus exactement, ils sont soumis à des logiques communes : logique de développement cumulatif qui impose un processus de structuration (formalisation et conservation) ; logique cohésive (concentration) qui s'exprime par des processus de délimitation du domaine et de gestion de la diversité ; logique épistémique (*normes de connaissance*) qui repose sur le sens des engagements et contributions (objectivité, vérité, altérité, égalité) et sur les procédures de validation et de vérification des contenus (délibération). A partir de là, pour que les connaissances circulent et convergent, il faut que le jeu de ces forces antagonistes concourent à la réalisation d'équilibres. Concernant ces types de configuration dynamique, Jean Toussaint Desanti proposait deux figures : les bassins de capture et les régions d'adhérence. Notre ensemble partagé est parcouru de lignes de forces, que Desanti appelle des « flèches de renforcement » qui s'organisent dans des systèmes de renvois mutuels. Ces systèmes de renvois s'organisent à leur tour dans des « bassins de capture », où se sédimentent des expressions, des énoncés et sans doute aussi des postures (Desanti, 2004).

La culture informationnelle, dans ses applications scolaires, constitue ainsi le lieu ou le creuset où s'élaborent des configurations cognitives, des compétences et des manières d'être incontestablement originales, qui constituent en quelque sorte le noyau central d'une « nouvelle » culture scolaire en devenir.

On observe la construction de standards cherchant à évaluer et apprécier les compétences atteintes par les acteurs observés¹⁰. Ce cadrage, cette convention en construction, s'appuie sur les recommandations internationales avec notamment la « Déclaration de Prague » de septembre 2003 (Thompson, 2005) et la « Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information », adoptée en novembre 2005 par l'IFLA et l'UNESCO (Garner, 2006) et les préconisations d'instances comme l'OCDE pour la modernisation des politiques éducatives. Les rapports européens sur *Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (Union européenne, 2006) puis *Les compétences clés dans un monde en mutation* (Union européenne, 2011) et enfin plus récemment le rapport du Conseil National du Numérique intitulé *Citoyen d'une société numérique* (Peugeot, 2013) font état de la nécessité de développer la compétence à chercher, à évaluer et à utiliser l'information. La « compétence numérique » est définie comme compétence « transversale », au même titre que l'apprendre à apprendre et l'esprit d'entreprise (Pedró, 2006).

¹⁰ Parmi eux, il faut noter le « Kit de l'éducation aux médias », dans le cadre de l'UNESCO, le développement d'indicateurs d'éducation à l'information (avec IFLA) ou encore la publication d'une première cartographie des politiques d'éducation aux médias dans le monde (Frau-Meigs et Torrent, 2009) et, enfin, les travaux français de l'Équipe de Recherche Technologique en éducation (ERTé) « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* » pilotée par Annette Béguin, ayant donné lieu à une publication sous la direction scientifique de Françoise Chapron et Eric Delamotte (2010).

Pour ce qui concerne la littératie médiatique, on peut en percevoir quelques éléments à partir des déclarations internationales de l'UNESCO qui s'appuient sur l'article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948¹¹ : la Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias (UNESCO, 1982), les 12 recommandations de l'Agenda de Paris (UNESCO, 2007) et, enfin, le Programme d'Éducation aux Médias et à l'Information pour les enseignants (Wilson et al., 2012).

Enfin, la « Déclaration de Qingdao » (Chine), signée lors de la conférence de l'Unesco en juin 2015 (UNESCO, 2015), est la première déclaration mondiale sur l'utilisation des TIC en éducation. Elle encourage leur utilisation, présente le soutien aux enseignements comme un élément névralgique de mise en œuvre et vise la création d'un réseau mondial d'expertise et de partage. De nouvelles compétences sont nécessaires et l'« alphabétisation » numérique est considéré comme essentiel. Il devient dorénavant impératif de former des personnes qui savent utiliser le numérique pour chercher, comprendre, synthétiser, communiquer et innover.

1.3.2. Hypothèse de recherche

C'est dans ce contexte que le projet de recherche TRANSLIT de l'Agence Nationale de Recherche (ANR) tente d'interpréter l'émergence d'une translittératie. Ce concept marque une étape, à la fois dans la prise en compte de l'hybridité des pratiques informationnelles, médiatiques et numériques des élèves (cf travaux de la Tâche 2) et dans la reconnaissance institutionnelle de l'intérêt des nouvelles approches transversales sur les nombreuses littératies induites par le numérique (Delamotte, Liquète et Frau-Meigs, 2014). Nous formulons l'hypothèse que les éducations aux trois cultures de l'information peuvent s'analyser comme une modalité d'intégration de savoirs fragmentés en une grammaire commune. Il est particulièrement intéressant d'analyser ce processus d'agencement où la culture scolaire, tout comme les pratiques socio-économiques issues de la convergence des industries de la connaissance, de la communication et des loisirs, exercent leurs empreintes pour élaborer cette « grammaire » (Delamotte, 2013).

On peut également tenter d'identifier et de caractériser le rôle des différents acteurs et les enjeux de pouvoir et de culture qui agissent dans la construction de cette grammaire. Car pour certains, la maîtrise de l'information est considérée comme le champ d'étude principal qui comprend l'éducation aux médias, tandis que pour d'autres, la maîtrise de l'information n'est qu'une partie de l'éducation aux médias, qui est considérée comme le domaine d'étude principal. Pour d'autres encore, il s'agit de trois champs issus de cultures différentes, à l'intersection non vide et qui se complètent. *« Le point commun de ces nombreuses literacies, notamment en France, est sans doute qu'elles abordent chacune le phénomène d'hybridation des pratiques et les articulations entre les différentes cultures à partir de celles-ci. Autrement dit, les enseignants d'informatique voient d'abord le phénomène d'hybridation à partir de la culture informatique, les enseignants documentalistes à partir de la culture de l'information, les tenants de l'éducation aux médias à partir de la culture des médias, etc. Chacun ayant d'ailleurs tendance à considérer « sa » littératie comme la plus fondamentale de toutes ! » (...)* N'y a-t-il pas un risque « d'hégémonie impérialiste », que l'on trouve d'ailleurs dans

¹¹ « Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit. »

quelques literacies » (Serres, 2012). Les solidarités et les complicités objectives de ces trois domaines, mais aussi les exclusions, ne se voient jamais mieux que dans les stratégies de définition de l'information. Daniel Bougnoux (2015) parle de caméléon intellectuel pour signifier que le même terme peut désigner des données (*data*), des nouvelles (*news*) ou le savoir en général (*knowledge*). Pour autant, on néglige l'information service dominante sur le web.

1.4. L'analyse de la circulation des savoirs via une approche en terme de *doxa*

Chaque époque trouve les espaces langagiers pour nommer des « savoirs » que de nouvelles techniques ou de nouvelles préoccupations collectives mettent au premier plan.

Le problème n'est pas tant de comprendre la réalité de ces espaces de circulation des idées et des savoirs, la structuration des bassins d'expression collective, les valeurs de ces « arènes » d'échanges que de mettre en oeuvre une analyse réaliste et fine de nouveaux « énonçables ».

Cette circulation est souvent constatée, mais elle fait rarement l'objet d'examen approfondis.

L'étude de la translittérature rejoint ainsi le débat soutenu depuis plusieurs années sur la trivialité. Les transformations que décrit Yves Jeanneret (2004) trouvent ici une application extrêmement concrète : l'éducation aux médias et à l'information se révèle une fabrique à trivialisier, au sens où elle offre les moyens de débattre, de mettre en circulation des discours, de reformuler ou de critiquer. Tout l'enjeu porte sur les contenus débattus, les masses de savoirs traités, les directions données à une ou des définitions, les « lignes de pouvoir » que les constructions d'autorités dessinent, les lieux où émergent des éléments de langage.

L'analyse des textes permet de saisir la constitution d'un répertoire partagé, selon la formule d'Etienne Wenger (1999), répertoire qui autorise un jeu de négociation sur les significations. Il s'agit principalement d'analyser les processus de validation « interne » puisque les productions discursives visent, en un premier temps, à décréter la pertinence d'un répertoire partagé préconisé et défendu.

Néanmoins, « sous les discours, les enjeux » : les discours, nous en faisons l'hypothèse, montrent, en creux ou de manière très explicite, la diversité et la profondeur des enjeux (éducatifs, sociaux, professionnels, politiques, etc.) auxquels est censée répondre l'éducation aux cultures de l'information.

Plus encore pourtant que la définition à donner du contexte d'énonciation, c'est la notion d'autorité elle-même qui fournira les prémices de notre interrogation, ainsi que les modalités spécifiques de sa construction dans le discours des institutions. À ce propos, Antonio Gramsci (1978) écrivait : « *La philosophie d'une époque n'est pas la philosophie de tel ou tel philosophe, de tel ou tel groupe d'intellectuels, de telle ou telle grande division des masses populaires : c'est la combinaison de tous ces éléments qui tend vers une direction donnée et dont l'aboutissement devient règle d'action collective, devient «histoire» concrète et complète (intégrale)* ».

Le concept de « sens commun » indique la communauté d'un sens partagé, c'est-à-dire préalablement donné, sinon accepté, le plus souvent sous le mode de l'évidence. Ce concept s'avère fécond car il permet de conjointre, dans l'étude des objets soumis à cette perspective, le point de vue du savoir commun (aspect épistémique) et celui des croyances communes (aspect idéologique du sens commun). Par là le discours institutionnel rejoint d'abord les questions posées par l'épistémologie sociale et relatives à la confiance épistémique, que cette confiance en l'autorité d'une source s'appuie sur des critères supposés rationnels ou qu'elle

repose sur une « déférence » socialement construite (Origgi, 2004 ; 2008, citée par Monte et Oger, 2015).

Le discours des institutions semble le plus souvent sous-tendu par un ethos des « locuteurs dissimulés », mis en évidence par Ruth Amossy (2010). En effet, l'effacement énonciatif sied aux responsables publics, car les institutions qui sont supposées parler d'une seule voix, s'accrochent mal au dissensus interne ou d'une polyphonie mal orchestrée.

Afin d'analyser la nature doxique du corpus, nous reprendrons à notre compte quatre propositions théoriques formulées par George Elia Sarfati (2002), à savoir :

- la fonction de codification se conçoit sous le rapport d'une pratique de légitimation et de légalisation. Au sein d'une fonction de *codification*, les sources se réfèrent avant tout à elles-mêmes ;
- la fonction de *validation* prend en compte deux pratiques. La pratique qui consiste à caractériser le domaine de définition, ainsi qu'à configurer les lignes de développement possibles de l'axiologie instituée. La pratique de limitation consiste, quant à elle, à prendre en charge la mémoire discursive de l'institution ;
- la fonction de *différenciation* consiste principalement dans une opération discursive de séparation et de démarcation de l'axiologie instituée, relativement à d'autres axiologies connexes ou concurrentes. Elle est principalement une opération de tri entre les différents possibles et vise aussi à spécifier des frontières ;
- la fonction de *pérennisation* vise à assurer la viabilité ainsi que la recevabilité, à long terme, de la doxa instituée.

Les institutions vont parfois jusqu'à récuser l'existence même du dissensus dans l'espace social, réduisant ou déniaient les enjeux politiques qui sous-tendent la production et la circulation des discours au profit d'une lecture réputée rationnelle de la réalité. Roland Barthes (1957), dans ses *Mythologies*, avait su lui aussi disséquer le phénomène par lequel les fantasmes d'une époque s'offrent au public sous la forme fallacieuse d'essences universelles, et par là même naturalisent l'histoire, c'est-à-dire la nient.

De fait, les institutions publiques tendent à un lissage de la conflictualité qui nous paraît caractéristique des discours instituants. La force de l'évidence est alors le moyen d'étayer l'autorité et/ou d'imposer un cadre argumentatif naturalisé. Mais l'étude du lexique et des marques énonciatives montre sans peine la subjectivité et la polarisation axiologique qui traversent ces discours.

2. L'analyse textuelle de corpus

La Tâche 1 du projet ANR TRANSLIT a consisté en une analyse transversale des champs scientifiques, professionnels et institutionnels des trois cultures de l'information : info-documentaire, informatique et médiatique. Par l'analyse et l'observation de textes issus de ces trois domaines, surnommés info-doc, info-data et info-media, il s'agissait de tenter de repérer les convergences et divergences, la circulation des concepts et de comprendre les dynamiques de production des savoirs, à l'oeuvre dans ces domaines.

Pour ce faire, nous avons utilisé les méthodes de l'analyse textuelle de corpus, avec un outil reconnu, ALCESTE, logiciel d'aide à l'analyse des discours, développé par Max Reinert (s.d.) et le CNRS dans les années 90 (cf. ci-dessous).

2.1 Quels corpus ? Où l'on considère que le corpus n'existe pas en soi

L'importance cruciale du corpus (de sa constitution, de sa composition, de sa taille, etc.) dans les analyses textuelles est bien connue en Sciences Humaines et Sociales, et notamment en linguistique (Mayaffre, 2005).

Parmi les nombreux problèmes théoriques et méthodologiques que pose toute analyse de corpus, celui du présupposé épistémologique est sans doute le plus décisif : le chercheur se situe-t-il dans une approche empirique « classique » de la réalité, persuadé qu'un corpus de textes bien choisis reflétera celle-ci, ou bien est-il convaincu, comme Patrick Charaudeau (2009), que « *le corpus n'est pas l'outil de la recherche mais l'objet de la recherche, du moins l'objet que l'on a construit en corpus en fonction de présupposés théoriques et méthodologiques* » ?

Autrement dit, tout corpus de textes ou de données analysés répond à un questionnement préalable, à une problématique de recherche, dont il devient le reflet, le produit.

Tout en étant convaincus que la neutralité ou l'objectivité d'un corpus limité de textes n'existent pas et sont illusoire, nous nous sommes attachés à élaborer des règles et des critères explicites de constitution de notre corpus. En effet, les résultats finaux de ce type d'étude, visant à observer les convergences et divergences entre trois domaines thématiques, dépendent étroitement du corpus analysé et des règles de constitution de celui-ci.

Plusieurs vagues d'analyses ont été menées au cours des quatre années du projet, sur deux corpus distincts : le premier corpus (dit « corpus 2013 ») était composé de textes issus des trois cultures de l'information et correspondait pleinement à la question de recherche initiale, à savoir la recherche des convergences et divergences entre ces cultures. Au fil du temps,

nous avons décidé de mener une nouvelle analyse sur un autre corpus (dit « corpus 2016 »), composé uniquement de textes institutionnels. Il s'agissait alors d'observer comment la convergence entre les trois cultures se manifestait dans des textes institutionnels récents portant sur le numérique à l'école.

Nous présentons ici les règles d'élaboration de ces corpus.

2.1.1 Présentation du premier corpus, dit « corpus 2013 »

Le travail d'analyse textuelle avec ALCESTE a été envisagé par le groupe sur un premier corpus exploratoire, homogène et de petite taille, divisé en trois parties correspondant aux trois champs concernés. Dans un second temps, il était prévu une deuxième étape sur un corpus plus large et plus hétérogène. Cette tâche s'est transformée en l'étude du corpus de textes institutionnels.

Trois principes simples ont été dégagés pour guider la constitution du premier corpus :

- **la comparabilité des trois parties du corpus** : il s'agissait de constituer des mini-corpus à peu près équivalents, à la fois en taille, en types de textes et de sources ;
- **la cohérence interne** : l'ensemble du corpus devait viser une relative cohérence, en termes de types de documents, d'auteurs, de sources et d'approches ;
- **La définition de variables et de critères communs** : pour choisir les textes, un travail important de réflexion a été mené par le groupe sur la détermination des variables pertinentes et le choix de plusieurs critères, à la fois objectifs et précis.

Deux problèmes méthodologiques, classiques dans ce type d'analyses, ont été rapidement identifiés :

- **La représentativité** : les linguistes le disent eux-mêmes : « *les corpus textuels (qui) ne peuvent aspirer ni à l'exhaustivité ni même à la représentativité, (et qui) concentrent toujours des données attestées puisqu'on ne saurait fabriquer artificiellement un texte pour prétendre en appréhender le sens* (Mayaffre, 2005) ».

Ainsi, constituer un corpus représentatif des trois domaines était évidemment impossible, d'autant plus avec le choix d'un corpus restreint, de petite taille. Face à l'abondance des textes publiés au fil des années dans chacun des trois champs, prétendre vouloir identifier un petit ensemble de textes représentatifs aurait relevé d'une grave illusion scientifique et méthodologique. Aussi notre premier corpus ne prétend pas, évidemment, « représenter » à lui seul l'ensemble diversifié des textes issus des trois cultures de l'information. Il reflète, tout au plus, une certaine approche de ces trois cultures.

- **La subjectivité** : comment limiter au maximum la subjectivité des choix des textes ? Si l'affirmation d'une certaine vision des trois cultures de l'information (qui ne peut être développée ici) peut être assumée et revendiquée par le groupe, au moins dans la constitution globale du corpus, nous avons en revanche tenté de limiter, autant que faire se peut, notre subjectivité, nos choix personnels, dans la sélection précise de tel ou tel texte.

Afin de répondre à ces deux défis de la représentativité et de la subjectivité, une combinaison de sept variables et de différents critères a été mise au point par l'équipe.

- La variable thématique

Si l'analyse devait porter sur des textes issus des trois champs, un premier problème théorique est apparu rapidement : celui de la définition et de la délimitation des champs. Pour limiter l'étendue très vaste des trois cultures de l'information, le principal critère retenu a été celui

d'une focalisation sur les « éducations à... » et non sur les domaines scientifiques eux-mêmes. Ainsi s'agissait-il d'analyser des textes sur la formation à l'informatique et non sur l'informatique elle-même, sur l'éducation aux médias et non sur la sociologie ou la culture des médias, etc. Mais les frontières sont souvent brouillées ou difficiles à tracer entre la culture de l'information ou de l'informatique et la formation à ces cultures, et les deux aspects sont indissociables.

Un second problème, lié à la variable thématique, s'est également posé assez vite : celui des textes au confluent des trois domaines. Ainsi de nombreux textes sur le numérique, ou les TIC en général. L'intérêt majeur de ces textes, exprimant d'une certaine manière la notion même de translittératie, a incité le groupe à créer un quatrième corpus, appelé « Textes aux frontières ». La constitution de ce corpus a ensuite évolué et s'est transformée pour devenir le « corpus 2016 » des textes institutionnels. Au final, les premières analyses faites par ALCESTE ont donc porté sur trois sous-ensembles de textes, issus des cultures et des éducations à l'info-data, l'info-doc et l'info-média.

- La variable du nombre

Afin de limiter les contraintes et d'alléger le poids du traitement des textes, il a été décidé, dès le départ, d'élaborer un corpus relativement réduit, composé en trois parties égales, de manière à éviter les déséquilibres entre les domaines. Ces trois corpus équivalents devaient donc comporter chacun quinze textes, ce qui a conduit à un corpus global de quarante-cinq textes.

L'on sait à quel point la question de la taille de l'échantillon est centrale, tant en statistiques qu'en analyse textuelle. Et les biais d'analyse, liés à la taille trop réduite d'un échantillon, sont innombrables. Mais en analyse textuelle, le volume du corpus de textes analysés dépend avant tout de deux facteurs :

- d'une part, la problématique posée : notre recherche se voulait, dans un premier temps, exploratoire, sélective, et nous n'avions donc pas besoin de travailler sur un gros corpus de textes ;
- d'autre part (et surtout !), les contraintes du traitement humain : un important corpus de textes nécessite en retour un travail préparatoire à l'analyse automatique (dans le formatage, la saisie, le nettoyage, etc. des textes), qui était hors de notre portée.

- La nature des textes

La nature des textes a été une variable essentielle pour pouvoir refléter dans le corpus la réalité et la diversité des univers de référence des textes. Vouloir établir la circulation des concepts et des savoirs dans les trois domaines de la formation aux TIC, de l'éducation aux médias et de la formation à l'information-documentation impliquait de collecter, à parts égales, des textes scientifiques, institutionnels et professionnels. En effet, non seulement les univers scientifiques, institutionnels et associatifs sont étroitement imbriqués dans chacun des trois domaines étudiés, mais l'un des objectifs de l'étude était d'observer la circulation, la percolation, la convergence ou au contraire l'écart, des « concepts » entre ces trois univers de référence. Comment le monde associatif et le monde institutionnel s'appuient-ils sur le monde académique pour avancer ses revendications, ou faire des préconisations, comment le monde académique analyse-t-il et intègre-t-il ces recommandations dans ses recherches...

Ainsi trois types de textes ont-ils été déterminés :

- des textes universitaires, scientifiques : composés surtout d'articles scientifiques, mais aussi d'actes de colloques, de quelques ouvrages ou chapitres d'ouvrages.

- des textes institutionnels, issus de ministères, d'organismes gouvernementaux, d'institutions internationales, ou de toutes structures « officielles » ;
- des textes professionnels, associatifs, provenant des différents « terrains » des trois cultures : textes pédagogiques, d'associations, ou de professionnels.

L'une des difficultés rencontrées ici a été parfois la qualification de la nature de tel ou tel texte, les frontières étant souvent poreuses entre le monde académique et le monde professionnel.

Afin de suivre notre fil rouge de la cohérence et de l'homogénéité des trois corpus thématiques, le choix a été fait de fixer à cinq le nombre de textes scientifiques, institutionnels et professionnels, dans chaque domaine (info-data, info-doc et info-media). Ce qui a abouti au résultat global suivant : un corpus total de 45 textes, composé de 15 textes en info-data, en info-doc, et en info-media, chacune de ces trois parties étant à son tour composée de 5 textes scientifiques, 5 textes institutionnels et 5 textes professionnels. Corpus ainsi doublement cohérent : avec 15 textes par domaine thématique et 15 textes par univers d'origine.

- Les critères linguistiques

Pour diverses raisons, dont au premier chef la nécessité de garantir la cohérence de l'analyse par ALCESTE, une seule langue a été retenue : le français. Si le choix de l'anglais nous aurait obligatoirement conduits à la constitution d'un second corpus, certains textes d'origine anglo-saxonne, mais traduits en français, ont pu être retenus. Il a été également décidé d'étendre aux pays francophones (Belgique et Québec notamment) la sélection des textes.

- La variable temporelle

Fallait-il décider d'une période précise ? Afin de ne pas être trop contraint par cette dimension temporelle, il a finalement été décidé de... ne pas décider, c'est-à-dire de ne pas se fixer de limites temporelles trop précises, mais simplement de privilégier les textes postérieurs aux années 2000. Mais plusieurs textes antérieurs figurent dans le corpus.

- La variable de l'influence et de l'importance des textes

Sans nul doute, ce sont cette variable et ces critères qui ont posé au groupe les problèmes théoriques et méthodologiques les plus difficiles, et qui peuvent prêter le plus le flanc aux inévitables critiques. En effet, sur quels critères mesure-t-on l'importance d'un texte ? Comment qualifier l'influence d'un texte, et surtout comment la mesurer ? Pour répondre à la dernière question, il existe certes les indicateurs bibliométriques, qu'ils soient classiques ou non. Mais il y a aussi le « regard des experts », i.e. leur connaissance personnelle de l'impact qu'a pu rencontrer un texte dans telle ou telle sphère.

Les deux méthodes ont été retenues et combinées :

- d'une part, des indicateurs de type bibliométrique (nombre de citations indiqué sur Google Scholar, « popularité » d'un texte sur le web...)
- d'autre part, l'appréciation de l'impact, de l'influence d'un texte, selon le jugement des membres de l'équipe ; même s'il est difficile d'explicitier complètement ce « regard d'experts », où peut entrer une certaine part de subjectivité, nous assumons et revendiquons pleinement ce choix méthodologique, en réaffirmant qu'un corpus de textes peut être l'objet même de la recherche avant que d'en être l'outil.

L'équipe a ainsi décidé de constituer, dans chacun des trois domaines, une bibliographie de 15 textes, considérés comme importants et influents dans chaque champ et dans chaque sphère de référence (scientifique, institutionnelle et professionnelle).

Au total, il s'agissait donc d'identifier trois types d'influences :

- une influence théorique pour les textes de la sphère scientifique ; c'est dans ce domaine que les indicateurs bibliométriques, malgré leurs limites bien connues, ont été le plus utiles ;
- une influence politique, institutionnelle, pour laquelle l'expertise humaine était indispensable, car les textes institutionnels figurent rarement sur les moteurs de recherche d'information scientifique ;
- une influence pédagogique, professionnelle, où le regard expert était également seul juge ou presque.

- La variable technique

Variable simple mais décisive, par la contrainte technique induite par l'outil. Pour pouvoir analyser automatiquement des textes avec un logiciel, encore fallait-il qu'ils soient numérisés (ce qui excluait beaucoup d'ouvrages ou de textes dont nous n'avions pas de version numérique), mais de plus, qu'ils soient en format .doc ou .rtf.

Cette dernière contrainte nous a obligés à un important travail de conversion de nombreux textes, notamment du PDF en format .doc ou .rtf, pour pouvoir être traités par ALCESTE.

2.1.2 Quelles modalités de sélection des textes pour quelle composition finale ?

Une fois établis cet ensemble de sept variables et des critères afférents, l'équipe s'est lancée dans la délicate opération de sélection des 45 textes, selon un processus itératif assez long, comportant plusieurs étapes :

- une répartition en trois équipes de deux personnes, correspondant aux trois domaines concernés (info-data, info-doc, info-media) ;
- une première proposition de listes par chaque membre du groupe, chacun dans son domaine d'expertise ;
- puis une discussion interne dans chacune des équipes d'experts du domaine, pour aboutir à une liste à peu près commune aux deux membres ; pour exemple, plus de dix allers-retours ont été effectués pour le corpus en Info-doc ;
- enfin, une discussion en groupe complet sur la liste globale, pour repérer les incohérences, les partis-pris ou les biais trop gênants, discussions qui aboutirent souvent à de nouvelles modifications.

Ainsi le processus de sélection des textes, long de deux mois, a-t-il recherché le maximum de rigueur méthodologique, pour limiter tous les biais possibles de la sélection.

Ce travail de sélection s'est opéré selon trois modalités :

- au premier plan, le respect le plus strict possible des critères communs définis ;
- ensuite les recherches sur le web et le recours ponctuel aux indicateurs bibliométriques, via Google Scholar, notamment pour la recherche des textes scientifiques d'influence. Par exemple, pour le corpus d'info-doc, nous avons utilisé l'outil Harzing Publish or Perish¹², outil pouvant opérer des requêtes sur Google Scholar et calculer différents indicateurs bibliométriques, dont un classement par nombre de citations¹³.

¹² Outil à télécharger sur <http://www.harzing.com/pop.htm>

¹³ Pour illustrer concrètement la démarche, la requête suivante était faite sur Harzing PoP : « culture de l'information » OR « culture informationnelle », de 1990 à 2013 ; une fois éliminés les textes non francophones, les textes non pertinents, portant sur l'intelligence économique ou la culture de l'information dans les entreprises, les cinq premiers textes étaient retenus, selon le nombre de citations reçues pour chaque texte.

- enfin, le jugement d'expert dans chacun des trois domaines, à la fois pour une première sélection de textes, pour les discussions internes, la validation ou non des textes après les recherches sur Google Scholar ;

Mélange de critères quantitatifs et qualitatifs, de recours aux outils et de jugement humain, le processus de sélection des textes de ce petit corpus a constitué en lui-même, non seulement une large part du travail concret de l'équipe de recherche, mais une dimension essentielle du projet : la construction simultanée de l'objet et du matériau de recherche.

Le corpus final correspond-il aux critères et aux contraintes définies ? Le tableau ci-dessous fournit une radioscopie précise du corpus

Catégories de textes	Exemples	Info-data	Info-Doc	Info-media	Total
Nature des textes					
	Textes scientifiques	5	5	5	15
	Textes institutionnels	5	5	5	15
	Textes professionnels	5	5	5	15
	<i>Total</i>	<i>15</i>	<i>15</i>	<i>15</i>	<i>45</i>
Nature des documents					
	Articles de revues scientifiques	3	4	4	11
	Actes de colloques	3	1	1	5
	Ouvrages (ou chapitres d'ouvrages)		2		2
	Rapports scientifiques	4	1	1	6
	Rapports administratifs		3	2	5
	Articles de revues professionnelles ou associatives	3			3
	Publications officielles	2	1	3	6
	Publications d'associations		2		2
	Publications pédagogiques			4	4
	Dictionnaires		1		1
	<i>Total :</i>	<i>15</i>	<i>15</i>	<i>15</i>	<i>45</i>

Types de textes¹⁴					
	Textes explicatifs, informatifs	7	8	10	25
Catégories de textes	Exemples	Info-data	Info-Doc	Info-media	Total
	Textes argumentatifs	6	4	2	12
	Textes prescriptifs	2	3	3	8
	<i>Total :</i>	<i>15</i>	<i>15</i>	<i>15</i>	<i>45</i>
Types d'auteurs					
Auteurs personnes physiques, dont :		9	11	8	28
	Individus	9	10	8	27
	Collectifs		1		1
Catégories de textes		Info-data	Info-Doc	Info-media	Total
Auteurs personnes morales, dont :		6	4	7	17
	Associations	3	1		4
	Organismes publics	1		3	4
	Organisations gouvernementales	2	2	1	5
	Organisations internationales		1	3	4
	<i>Total :</i>	<i>15</i>	<i>15</i>	<i>15</i>	<i>45</i>
Auteurs cités plus d'une fois					
	Personnes physiques			1	1
	Personnes morales	1	1	2	4
Pays d'origine des auteurs					
	France	14	13	7	34

¹⁴ Selon une typologie littéraire courante ; voir sur : <http://atrium.unice.fr/Pegasus/dossierracine/pegasus/francais1/lecon20-I/pdf/poly4-I.pdf>

	Belgique	1		1	2
	Canada (Québec)		1	1	2
	Grande-Bretagne			2	2
	Etats-Unis			1	1
	Textes internationaux		1	3	4
	<i>Total :</i>	<i>15</i>	<i>15</i>	<i>15</i>	<i>45</i>

Si l'équilibre entre les trois domaines a été parfaitement respecté en ce qui concerne la nature des textes (scientifiques, institutionnels, associatifs), on pourra noter quelques variations, parfois importantes, dans :

- la nature des documents : importance des rapports scientifiques en info-data, des documents pédagogiques en info-média, des livres en info-doc... ;
- les types de textes : primauté des textes informatifs en info-média, et des textes argumentatifs en info-data ;
- les types d'auteurs : prééminence des auteurs personnes physiques, notamment des individus, en info-doc, et des auteurs personnes morales en info-média ;
- les pays d'origine : poids de la France en info-data et en info-doc, importance des autres pays en info-media.

Nul doute que ces variantes reflètent ici les différences, les nuances dans la réalité des trois domaines, comme par exemple : la dimension internationale forte de l'éducation aux médias, l'importance des publications individuelles en info-doc, l'implantation scientifique et associative plus solide de la culture informatique, que traduit le nombre de rapports scientifiques, d'actes de colloques, de rapports d'associations...

On trouvera en annexes la liste complète des références du corpus analysé.

Au final, malgré ses inévitables imperfections et lacunes, le corpus analysé par ALCESTE a-t-il au moins été élaboré selon des règles et des critères définis assez précisément, et dans un esprit d'honnêteté et de rigueur méthodologique. Et il a pu constituer un matériau d'analyse suffisamment riche et pertinent pour pouvoir dégager de son analyse par le logiciel ALCESTE un certain nombre d'observations et d'interprétations intéressantes, expliquées plus loin.

2.1.2 Présentation du second corpus, dit « corpus 2016 »

Au cours de la constitution du premier corpus, un problème, lié à la variable thématique, s'était posé assez vite : celui des textes au confluent des trois domaines, sur le numérique ou les TIC en général, et qui avaient dû être laissés de côté. L'intérêt majeur de ces textes, exprimant d'une certaine manière la notion même de translittérature, a incité le groupe à créer un quatrième corpus provisoire, appelé d'abord « Textes aux frontières ». Puis la composition de ce corpus a évolué, lorsqu'il a fallu déterminer plus précisément les critères de sa constitution : plusieurs options ont été examinées et débattues, notamment l'idée d'un corpus

sur la « culture numérique », qui s'est avéré trop complexe à constituer, compte tenu du flou persistant sur la définition même de la culture numérique.

Une nouvelle question de recherche

Une nouvelle question de recherche a émergé et a finalement été retenue, plus en lien direct avec la première question de recherche : quelle convergence des trois cultures de l'information dans les textes institutionnels depuis 2012 ?

Alors que le corpus 2013 couvrait un ensemble volontairement hétérogène de textes (de recherche, professionnels ou institutionnels), pour tenter de repérer la circulation des concepts à la fois entre les trois domaines et entre les différentes sphères sociales, un nouveau corpus a été constitué pour montrer comment la convergence entre les domaines se manifeste effectivement dans les textes institutionnels. Notre hypothèse était alors que cette convergence, qui fait l'objet de discussions de la part de chercheurs et de professionnels, devrait se trouver exprimée également dans les textes émanant de l'institution scolaire.

De nouveaux critères de constitution du corpus

Les variables et les critères de constitution du second corpus, dit « corpus 2016 », plus simples que pour le premier corpus, étaient les suivants :

- **origine des textes** : concernant l'origine des textes, la variable « Lieux (d'énonciation) » était réduite à un seul critère, celui des textes institutionnels et le corpus ne devait contenir que des textes officiels, provenant de différentes sources institutionnelles françaises (Ministère, Rectorats, organismes officiels...) ;
- **genres de textes** : si les critères de sélection des textes étaient volontairement assez larges (pas de sélection des types de sources institutionnelles, ni des types de textes), une variable « Genre de texte » fut décidée, pour répartir les textes selon leur genre (loi, circulaire, rapport, déclaration, etc.) ; tous les genres de textes pouvaient être retenus : programmes parus au BO, projets de programmes, documents d'accompagnement, circulaires de rentrées, plans ministériels (type plan numérique), appels à projets émanant du ministère, etc.
- **date des textes** : nous n'avons retenu que les textes postérieurs à 2012, afin de mesurer sur les textes récents si et comment la convergence était effectivement mise en oeuvre ;
- **thèmes retenus** : tous les textes évoquant soit le numérique en général, soit des contenus relatifs aux trois domaines info-doc, info-média ou info-data ;
- **taille des textes** : des textes de toutes tailles pouvaient être sélectionnés, mais nous avons parfois pris des extraits de textes pour éviter le « bruit » (par exemple des parties de programme discutant le « numérique » en mathématiques. Nous avons toutefois conservé les éléments de contexte, pour analyser également les discours sur les enjeux, les finalités, les objectifs, etc. mis en avant) ;
- **nombre de textes** : contrairement au corpus 2013, nous avons sélectionné l'ensemble des textes répondant aux critères (n'ayant pas à équilibrer les volumes pour ne pas perturber l'analyse, comme dans le corpus précédent) ;
- **types de textes** (selon la typologie linguistique des textes) : des textes d'injonction. La variable la plus importante, qui devait structurer ce corpus, et qui fut parfois difficile à mettre en oeuvre, était celle de la **nature ou de la force de l'injonction**. Si la quasi-totalité des textes choisis était de nature injonctive ou incitative (pour reprendre la typologie des textes selon leur fonction d'énonciation), de quelle nature était cette injonction ? Nous avons ainsi réparti les textes autour d'une échelle de quatre critères, selon la force plus ou moins grande

de l'injonction : les textes de « **Prescription** » (ayant un caractère obligatoire, comme une loi, un décret, etc.), puis de « **Préconisation** » (comme une circulaire), les textes de « **Recommandation** » (comme certains rapports, les dossiers pédagogiques, etc.) et les textes de « **Médiatisation** » (comme les dossiers de presse), qui ne sont plus, à proprement parler, des textes « injonctifs ».

Au final, ce « corpus 2016 » était composé de **35 textes** d'origine institutionnelle, répartis ainsi :

- au plan de nos quatre catégories de textes, une séparation en deux ensembles inégaux : un ensemble majoritaire de textes de prescription (13) et de recommandation (11), soit 24 textes sur 35, et un deuxième ensemble plus réduit de 11 textes (6 de préconisation et 5 de médiatisation) ;

- concernant la source, une nette prédominance de textes issus du Ministère de l'Education Nationale (25 sur 35) ;

- au plan des genres de textes, une part importante d'arrêtés (8) et de décrets (4), ainsi qu'un nombre également élevé de "rapports", de différentes natures : rapport d'inspection, rapport parlementaire, rapport d'institutions... ;

- concernant les dates, une prépondérance très nette des textes de 2015 (22).

Le tableau ci-dessous récapitule toutes les données :

		Pres- cription	Préco- -nisation	Recommandation	Média- -tisation	Total
Type de textes		13	6	11	5	35
Source	MENESR	11	4	7	3	25
	Autres	2	2	4	2	10
Genre	Loi	1				1
	Décret et annexe de décret	4				4
	Arrêté	7	1			8
	Circulaire		1			1
	Note de service		1			1
	Dossier	1		2	2	5
	Discours		1	1	2	4
	Déclaration officielle		1		1	2
	Appel à projets			1		1

	Rapport		1	7		8
Date						
	2012			1		1
	2013	5	1	2		8
	2014	1		1	1	3
	2015	7	5	6	4	22
	2016			1		1

2.2 Le chantier ALCESTE

2.2.1 Pourquoi ALCESTE ?

Comme Pierre Achard l'écrivait en 1997, aussi fort que soit notre désir d'objectivité, le seul fait de travailler sur le sens, impose l'engagement du sujet quelle que soit sa discipline. Le propos est significatif tant il est vrai que c'est à travers la langue que notre existence prend sens. L'engagement n'est plus opposable à l'objectivité mais devient la condition nécessaire de son existence dans la mesure où « *l'objet n'existe que dans l'expression d'un engagement* (Reinert, 1999) ».

L'utilisation du logiciel d'analyse textuelle, ALCESTE (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Éléments Simples d'un TEXTE), doit être pensée à l'aune des recommandations citées ci-dessus. Si le logiciel, à travers une série de calculs statistiques, offre à l'utilisateur des résultats conséquents, ceux-ci ne feront sens qu'à travers l'engagement du chercheur c'est-à-dire sur la manière de développer une interprétation empreinte de visée subjective.

Avec Max Reinert, nous pouvons dire « *que le logiciel ALCESTE met l'accent sur les ressemblances et les dissemblances du vocabulaire et rend compte de sa distribution dans les propositions du texte étudié* (Reinert, 1993, cité par Aubert-Lotarski et Capdevielle-Mougnibas, 2002) ». Ainsi constituées, elles rendent compte de l'organisation formelle du texte. Bien que reflet de l'organisation formalisée du corpus, ces univers lexicaux offrent une palette d'interprétations sémantiques riche de ce que représente l'objet d'une part, mais également riche de l'interprétation qu'en fera l'analyste et qui sera fonction de sa propre identité et de son propre intérêt, d'autre part. De ce fait, le vocabulaire d'un énoncé devient une trace, une référence, une activité relevant d'une intention de sens du sujet-énonciateur. Ainsi, à travers l'interaction de l'individu et du discours, se dessinent des représentations sociales qui expriment le rapport que les uns et les autres entretiennent avec le monde.

Outre la puissance de l'outil relative à l'interaction entre l'analyste et les résultats proposés par le logiciel, l'usage d'ALCESTE se trouve justifié par le fait d'avoir à disposition dans l'équipe de la Tâche 1, un ingénieur linguiste, spécialisé en analyse statistique de données textuelles. Est-il possible d'imaginer, traiter un corpus constitué de textes, c'est à dire procéder à une analyse de contenu voire une analyse de discours, sans l'apport de compétences d'un spécialiste de l'analyse textuelle ? Les compétences de l'ingénieur linguiste se nouent au croisement de compétences disciplinaires, les Sciences du langage en l'occurrence et plus particulièrement l'analyse de discours, et de compétences méthodologiques et techniques, que ce soit dans la production de données, le traitement automatisé de celles-ci, ou l'aide à l'interprétation des résultats. De ces trois opérations, la dernière semble la plus importante. Il s'agit d'interconnecter deux mondes disciplinaires que rien, *a priori*, ne rapproche. C'est oublier que la langue est le système de signes que nous avons en commun, qui nous permet de communiquer et de nous comprendre. Ainsi, si l'ingénieur s'imprègne, petit à petit, des problématiques liées à d'autres disciplines, il appartiendra aux spécialistes des autres disciplines de s'imprégner du fonctionnement de la langue, de la manière dont le sens se construit permettant, ainsi, d'approcher le réel.

L'usage d'un logiciel nous est imposé par la taille de notre corpus. Le sujet de l'étude relatif à la translittérature dans le domaine de l'infocom, impose de collecter un ensemble conséquent, non exhaustif et multi-genre, de ce qui s'écrit dans les domaines de l'info-doc, l'info-média, et l'info-data. Ainsi, à l'issue, c'est un corpus textuel de 766 pages, soit 295 416 mots ou encore près de 2 000 000 de caractères qui est proposé à l'analyse. Le corpus est conséquent et l'analyse statistique opérée par le logiciel sera d'autant plus fiable que le corpus est imposant. Gage de garantie des résultats, ALCESTE ne traite pas les corpus inférieurs à 70 000 caractères (environ 14 pages).

Enfin, le fait de pouvoir traiter un corpus de manière exploratoire est un autre atout du logiciel. Il permet au chercheur de se dégager de ses *a priori*, de cette subjectivité qui l'habite dans le traitement de son sujet d'étude, en offrant une analyse « brute » dont les résultats peuvent paraître éloquentes.

2.2.2 Les principes de fonctionnement d'ALCESTE

Après avoir procédé à une segmentation du corpus, le logiciel ALCESTE repère les phénomènes de co-occurrences et procède à une mise en évidence de ce qui est lexicalement commun à travers une classification descendante hiérarchique (désormais nommée CDH). Les mécanismes statistiques s'appuient sur le repérage de « formes » graphiques, objets statistiques, indépendants du sens. A partir d'une analyse factorielle des correspondances (désormais nommée AFC), les contextes similaires, issus de la CDH, sont positionnés sur un plan à deux dimensions permettant de visualiser d'une part ce qui est commun mais également une mise en évidence des différences. Il appartient à l'analyste d'étiqueter les divers plans, de comprendre les relations qu'entretiennent les classes entre elles et de définir les facteurs qui, en profondeur, structurent les textes.

La construction des champs lexicaux de contexte similaire, que le logiciel appelle « classes », s'opère à partir des termes du lexique co-occurents, dont la force de représentativité s'exprime par le calcul statistique du Khi^2 . Plus celui-ci sera élevé, plus le mot aura contribué à la construction de la classe.

- **La classification descendante hiérarchique :**

D'une manière générale, la classification est une méthode de partitionnement d'une entité en plusieurs unités de valeur inférieure. Pour un corpus donné, ALCESTE va segmenter le texte

en unités de contexte élémentaires (désormais UCE), puis concaténer celles-ci en unités de contexte (désormais UC) en fonction d'un certain nombre de mots à analyser. Il construit alors une matrice creuse avec en ligne les UC numérotées et en colonne les mots analysés. Le mot 1 est-il présent dans l'UC1 ? Oui égal 1, Non égal 0. A travers ces présences/absences, cette matrice permet de mettre à jour les phénomènes de co-occurrences et de repérer les mots que l'on trouve, plus ou moins, ensemble. D'itération en itération, ALCESTE propose, à l'issue, un dendrogramme constitué d'un ensemble de classes, reliées entre elles, représentant les univers sémantiques hiérarchisés propres au corpus.

- **Notions de Khi2 et d'analyse factorielle :**

Si, dans une distribution donnée, un groupe de 24 femmes et un groupe de 17 hommes, on constate que 11 femmes choisissent un chapeau jaune et 9 hommes un chapeau rouge, qu'est-ce qui me permet de dire qu'il existe un lien entre les couleurs choisies et le genre ? Autrement dit, que signifie 11/24 par rapport à 9/17 ? Où est la limite au-dessus de laquelle je peux dire que le jaune est préféré des femmes ou qu'il n'y a pas de différence ? Que dire de la proportion pour chacun de nos groupes ? Où plaçons-nous la limite ?

Il existe un moyen de calculer si les écarts d'effectifs observés sont significativement différents : c'est le test de khi 2. Ce test nous permet de trouver cette limite, en déterminant si les différences d'effectifs rencontrées dans chaque réponse sont significatives ou non.

Ce test est basé sur une comparaison des *effectifs observés* (les résultats de notre enquête) avec les *effectifs attendus* –ou *théoriques*–, c'est-à-dire ceux que l'on aurait obtenus s'il n'y avait rigoureusement aucun lien entre le genre des personnes interrogées et le choix de la couleur du chapeau, c'est-à-dire si les proportions de chaque réponse étaient les mêmes pour chaque groupe. Une simple règle de trois suffit à obtenir les valeurs théoriques. Le khi2 est la somme des écarts entre les effectifs observés et les effectifs attendus au carré, divisés par les effectifs attendus. Il ne nous reste plus qu'à déterminer, à l'aide de la table de distribution du khi2, si elle renvoie à une probabilité forte de dépendance des deux variables ou pas. En sciences sociales, il est admis que ce risque, ou la probabilité de se tromper, ne doit pas excéder 0,05 ou 5%.

Pour ALCESTE, la valeur du khi2 permet de mesurer la force du lien qu'entretient un mot avec la classe. En d'autres termes, plus la valeur du khi 2 est élevée, plus le mot aura servi à construire la classe, indépendamment de sa fréquence. Cependant, ce mode de calcul (le khi2 d'un mot n'étant calculé que par rapport aux autres mots de la classe) ne nous permet pas de comparer les mots d'une classe à l'autre. La valeur du khi2 du mot le plus significatif de la classe Une ne peut être comparée à la valeur de khi2 du mot le plus significatif de la classe Deux. Les concepteurs du logiciel ont alors pensé à afficher non plus la valeur du khi2 mais une valeur appelée *phi* qui représente un khi2 normalisé, c'est à dire une valeur de khi2 ramenée à une échelle de 1 à 100. Ainsi, le degré de significativité d'un mot de la classe Une peut être comparé au degré de significativité d'un mot de la classe Deux.

2.2.3 Préparation du corpus

Le corpus que nous présentons à l'analyse d'ALCESTE, est, *in fine* un fichier brut de type .txt, c'est-à-dire un fichier dénué de tout élément de style. Cependant, il convient de procéder à un « nettoyage » du texte et un « formatage » du corpus. La première opération consiste à retirer

tous les éléments qui viendraient perturber l'analyse ou encore, faire du « bruit », au sens statistique du terme.

ALCESTE traite un corpus d'unités, non pas de sens, mais de formes. Il est ainsi nécessaire de construire un corpus textuel homogène sur le plan de la forme. Concrètement, cela implique d'une part de réduire les structures textuelles imposées, tels les paragraphes, sauts de lignes, etc., afin de proposer un texte linéaire au sein duquel ALCESTE appliquera ses propres critères de coupure en adéquation avec ses actions de formation d'unités (expliqué plus haut).

Cependant, pour que le chercheur, lors de son interprétation, puisse se référer à l'un ou l'autre des textes du corpus, il est cependant nécessaire d'opérer des séparations attendues par le logiciel pour régler ses variables. Les caractéristiques des textes choisis sont alors encodées sous forme d'une ligne d'introduction de chaque texte, permettant de l'identifier et donc, de jouer de la variable au moment du traitement des résultats.

Chaque texte commence donc sur cette « ligne étoilée » qui en présente l'auteur, la date, le lieu (d'énonciation) et le domaine référent comme autant de variables à moduler dans l'analyse.

Au-delà de cette mise en forme générale du texte, il a été nécessaire d'intervenir directement dans la formation des mots du texte afin d'identifier des formes lexicales plus complexes. Le logiciel ne pouvant identifier des groupes de mots liés comme les expressions, il est nécessaire de les « forcer » en une forme lexicale unique pour garder le groupe de mots groupés. Par exemple, « éducation aux médias et à l'information » est remplacé par la forme EMI afin de conserver leur unité en expression. Cependant, la façon dont ALCESTE présente ses résultats permet d'aller identifier l'entourage lexical de chaque forme et donc, de reconstituer manuellement ces groupes de mots au besoin.

3. Sélection, exploitation des résultats, interprétation de l'analyse textuelle

Si les résultats de l'analyse présentée par ALCESTE sont garants d'objectivité, il n'en demeure pas moins qu'ils sont toujours accompagnés d'une forme de surprise, voire de soulagement lorsque le premier écran de résultats apparaît. L'analyste se trouve alors devant une « matière première » dont la visualisation, la lecture et l'interprétation vont le conduire peu à peu à découvrir ce que recèle le texte. Ainsi, il est nécessaire de distinguer plusieurs niveaux de lecture conduisant du déchiffrement à une interprétation plus large, voire spéculative.

3.1 Présentation des résultats généraux

ALCESTE présente un dendrogramme de 7 classes représentant 79,34% des unités textuelles (UCE) classées, soit 5582 sur 7035 au total. La classe 3, la plus importante, concentre 23% des UCE, suivie de la classe 4, 17%. On trouve ensuite les classes 1, 2, 5 qui concentrent, chacune, 13% des UCE et enfin, les classes 6 et 7 avec respectivement 12% et 9% des UCE classées. ALCESTE procédant par itération, le corpus est d'abord scindé en deux grandes parties rassemblant les classes 1, 5 et 4, d'une part et les classes 6, 7, 2 et 3 d'autre part. Lors de l'itération suivante, le premier groupe est scindé en deux sous-parties (classe 1 d'une part et classes 4 et 5 ensemble) puis à nouveau l'ensemble 4 et 5 se dissocie en deux classes

distinctes. De même, la seconde grande partie se scinde en deux sous-groupes, classes 6 et 7 d'une part et classes 2 et 3 d'autre part. Ces deux sous-groupes se scindent en quatre classes distinctes à la fin de l'opération et permettent d'obtenir le dendrogramme présenté ci-dessous.

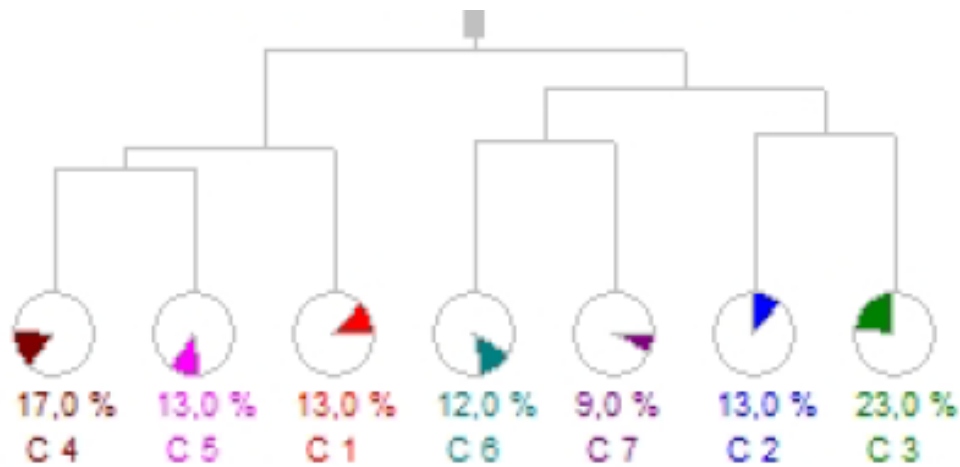


Fig.1 : Présentation de la Classification Descendante Hiérarchique

Les classes se présentent sous forme de liste de mots hiérarchisés par une valeur de Phi. Les mots symbolisent les formes graphiques présentes dans les UCE et le Phi n'est autre qu'un Khi2 normalisé, c'est à dire, ramené à une échelle de 0 à 1. Ainsi, il est possible d'affirmer que le mot, dont la valeur de Phi est importante a particulièrement contribué à construire la classe, autrement dit, ce mot présente une significativité relativement importante. De même, si certains mots brillent par leur présence significative, il en est qui sont significativement absents. Ces absences sont présentées, par classe, à la suite des présences significatives.



Fig.2 : Présentation des “présences/absences” de la CDH

Si la classification descendante hiérarchique nous informe sur la manière dont les thématiques développées dans le corpus se distinguent, elle ne nous dit rien de ce qui pourrait apporter une certaine cohérence à notre corpus. Aussi, ALCESTE permet-il à partir de l'analyse factorielle des correspondances d'apporter un éclairage sur les processus de dissociation, bien entendu, mais également d'association entre les différents univers sémantiques. L'AFC se présente sous la forme d'un nuage de points placés sur un plan à deux dimensions, dans lequel ont été tracés deux axes orthonormés. Les points, placés sur le plan en fonction de leurs coordonnées, symbolisent les présences significatives et, du coup, permettent de dessiner des « patatoïdes » symbolisant les classes. Celles-ci se répartissent sur le plan, s'associant ou se dissociant, au regard de « facteurs » symbolisés par les axes. Il appartiendra à l'analyste de comprendre les relations qu'entretiennent les classes, c'est-à-dire comprendre comment les différentes thématiques, présentes dans le corpus, s'articulent autour d'éléments fédérateurs ou séparateurs. Il conviendra alors d'étiqueter les différents plans de l'AFC comme autant de généralités dans lesquels nos univers sémantiques se meuvent et comprendre la dynamique sous-jacente au texte qui conduit le discours de « quelque chose » vers « autre chose », c'est à dire d'une extrémité des axes à l'autre.

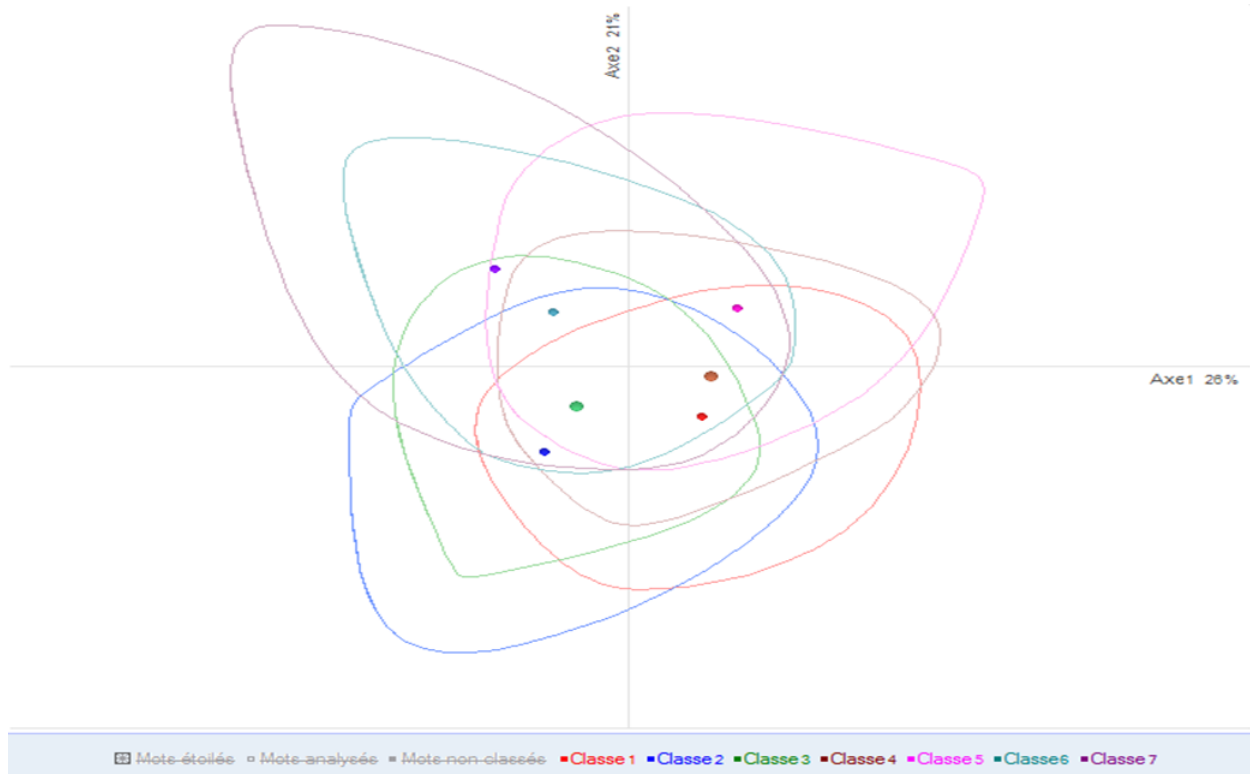


Fig. 3 : Présentation de l'analyse factorielle des correspondances

3.1.1 Une première observation

La lecture du contenu des classes oblige l'analyste à construire des signes linguistiques. La lecture flottante de ces listes conduit à une première appréhension conduisant à proposer un étiquetage de la classe. Ainsi, chaque classe devient un univers sémantique propre. En remontant d'itération en itération, cet univers sémantique se généralise pour offrir *in fine* la thématique générale du corpus. A la première itération, le corpus est partagé en deux groupes. Pour plus de lisibilité, nommons-les *Groupe A* et *Groupe B*. L'itération suivante partage à nouveau les deux groupes en deux parties distinctes, que nous nommerons *Groupe A1* et *Groupe A2* pour le partage du Groupe A et *Groupe B1* et *Groupe B2* pour le partage du Groupe B. A la dernière itération, ALCESTE propose les classes que nous résumons ainsi : Groupe A1 classe 1, Groupe A2, classe 4 et classe 5. De même pour le Groupe B : Groupe B1, classe 3 et classe 2, Groupe B2, classe 6 et classe 7. Procédons classe par classe :

Groupe A - Groupe A1

Classe 1 (714 UCE) - les 20 mots analysés les plus significatifs par ordre croissant de Phi :

informatique, enseignement, lycée, option, discipline, collège, université, science, brevet, secondaire, primaire, niveau, spécialiste, enseigner, concours, terminal, pays, introduction, programme, licence.

Ce champ lexical renvoie au domaine informatique tel qu'il est introduit à l'école.

Groupe A - Groupe A2

Classe 4 (952 UCE) - les 20 mots analysés les plus significatifs par ordre croissant de Phi :

documentaliste, établissement, documentaire, documenter, pédago+, politique, personnel, ressource, mise, circulaire, mission, disposition, professeur, fond, projet, travail, espace, enseigner, service, accueil.

Ce champ lexical renvoie au domaine de la documentation

Classe 5 (747 UCE) - les 20 mots analysés les plus significatifs par ordre croissant de Phi :

national, presse, semaine, régional, ministère, centre, journal, stage, académie, commission, éducation, stagiaire, partenai+, local, liaison, inspection, équipe, bénéficiaire, coordonnateur, lycéen.

Ce champ lexical renvoie à la « semaine de la presse à l'école », avant même qu'elle ne devienne la « semaine de la presse et des médias à l'école »

Groupe B - Groupe B1

Classe 3 (1278 UCE) - les 20 mots analysés les plus significatifs par ordre croissant de Phi :

savoir, information, connaissance, apprenti+, informationnelle, compétent, culture, savoir-faire, pertinent, processus, identifier, cognitiv+, capacité, problèm+, source, construire, notion, usage, literacy, apprendre.

Ce champ lexical renvoie aux compétences relatives aux « éducations à » et en particulier les savoirs informationnels.

Classe 2 (709 UCE) - les 20 mots analysés les plus significatifs par ordre croissant de Phi :

ordinateur, algorithme, logiciel, machine, utilisation, programmer, donnée, informatique, langage, système, interface, outils, traitement, manipuler, souris, calcul, objet, commande, robot, voiture.

Ce champ lexical renvoie à l'univers technique, aux objets de l'informatique.

Groupe B - Groupe B2

Classe 7 (495 UCE) - les 20 mots analysés les plus significatifs par ordre croissant de Phi :

examiner, film, image, photograph+, publicité, genre, public, télévision, productif, monter, différent, séquence, produit, texte, élève, médiatique, jeu, publicitaire, façon, textuel.

Ce champ lexical renvoie aux médias en cela qu'ils sont des objets d'études, et aux démarches à mettre en oeuvre pour les appréhender, les analyser, les critiquer.

Classe 6 (687 UCE) - les 20 mots analysés les plus significatifs par ordre croissant de Phi :

média, enfant, médiatique, critiquer, jeune, monde, social, consommation, message, expressif, cultur+, économique, société, influencer, réalité, éducation, adulte, démocratie, esprit, individu.

Ce champ lexical renvoie aux enjeux de l'éducation dans des sociétés modernes fortement médiatisées.

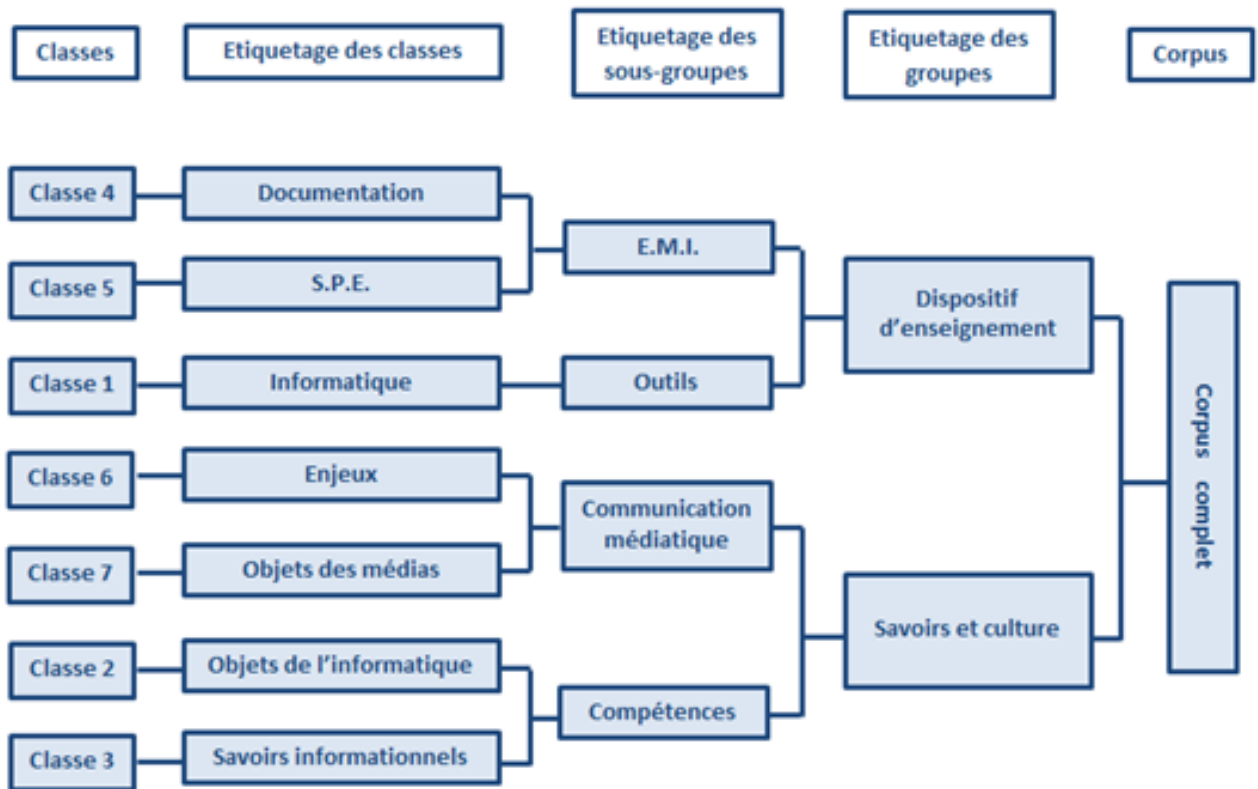


Fig. 4 : Le dendrogramme des univers sémantiques du corpus 2013

3.1.2 Une première interprétation

Le logiciel ALCESTE permet à partir de l'analyse factorielle des correspondances de schématiser en positionnant les différents univers sémantiques en fonction de « facteurs » qui viennent structurer le discours, en associant les thématiques, certes, mais également en dissociant celles-ci. Ainsi est-il permis d'identifier les différents plans du discours, la manière dont ils s'organisent à l'intérieur du corpus, de définir les relations qu'ils entretiennent et, enfin, d'identifier les facteurs d'association/dissociation, véritable fil rouge, qui structure le texte. Nous rappelons que l'AFC se présente sous la forme d'un nuage de points placés sur un plan à deux dimensions, dans lequel ont été tracés deux axes orthonormés. Les points, placés sur le plan en fonction de leurs coordonnées, symbolisent les présences significatives et permettent de dessiner des « patatoïdes » symbolisant les classes.

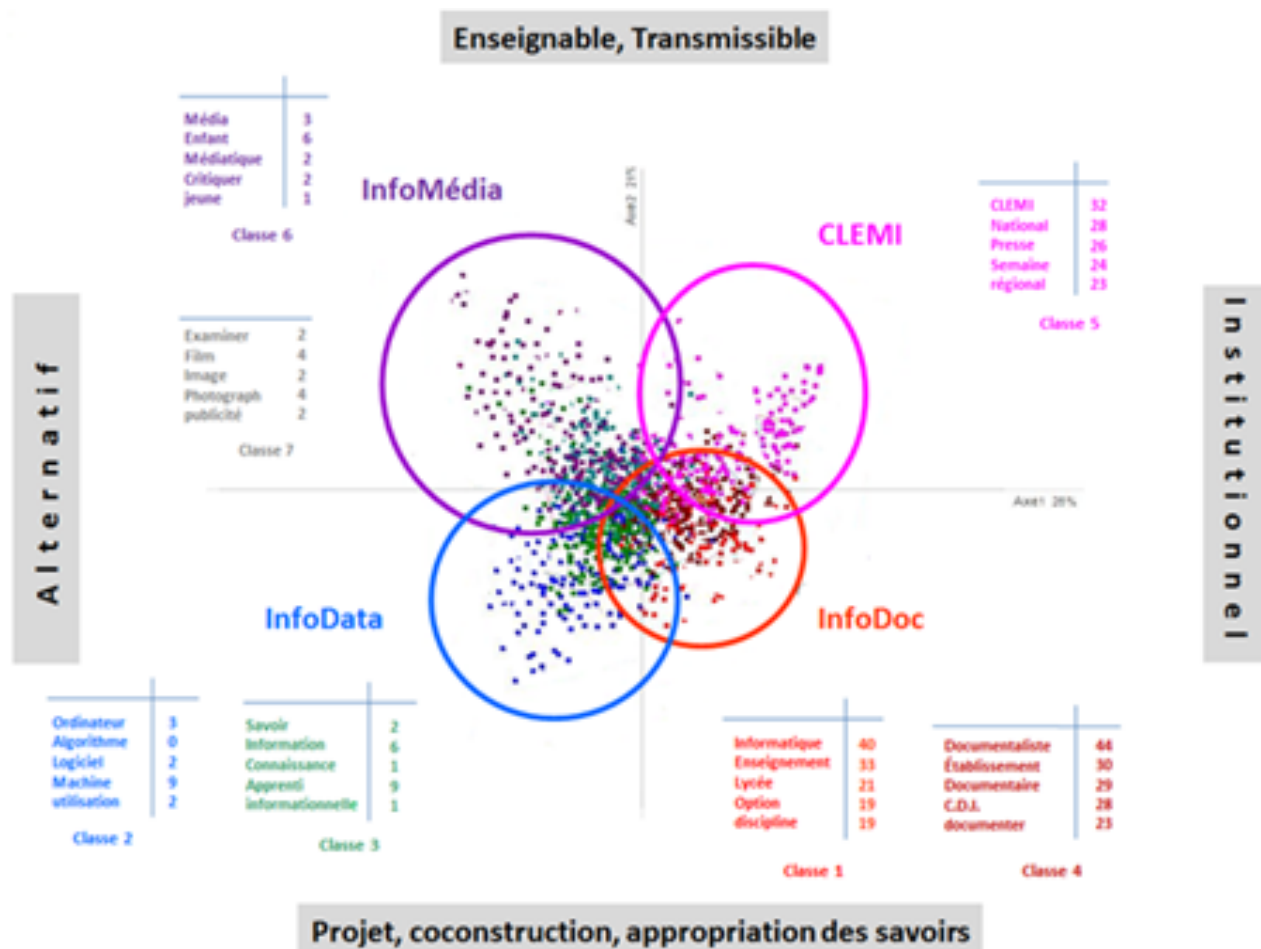


Fig. 5 : Cartographie des univers sémantiques

En terme de divergences, on voit plus précisément ce qui distingue les domaines : l'info-doc se situe entre dispositifs scolaires d'une part et enjeux éducatifs et contenus enseignables d'autre part ; l'info-data est concentrée sur les contenus enseignables ; l'info-médias se situe plutôt entre enjeux éducatifs et acquisitions par la pratique.

Deux observations complémentaires seront utiles à la suite de la recherche :

- Dans le corpus 1, les discours des trois domaines apparaissent clairement distincts et ce, quel que soit leur lieu d'énonciation ;
- L'AFC fait apparaître les divergences marquées entre les trois domaines, en termes d'enjeux éducatifs, de dispositifs scolaires, de contenus à enseigner et de mode d'acquisition des compétences.

3.1.3 Convergences

3.1.3.1. Etude des tableaux statistiques des occurrences de formes

Parmi toutes les observations faites sur le premier corpus, on retiendra ici l'analyse des tableaux statistiques des occurrences de formes. Nous avons exploité ces données pour une

approche des convergences discursives entre les domaines. Il s'agissait ici de trouver une méthode permettant de distinguer les mots à caractère *doxique* au regard de l'ensemble du corpus, et ceux à caractère *spécifique* de la classe dans laquelle ils sont positionnés par ALCESTE.

La méthode consiste à comparer la significativité d'une forme dans sa classe (la valeur du Khi2) avec le volume et la répartition de ses occurrences dans le corpus. Un outil produit par ALCESTE, parmi les résultats d'analyse du corpus, nous a permis de faire cette observation comparative. Il s'agit du tableau des résultats statistiques sur les occurrences des formes classées (fichier *Excel* intitulé *Présences*). Dans ce tableau, où les formes sont classées par Khi2 dans chaque classe, on trouve notamment les effectifs de ces formes (en nombre d'UCE où elles figurent) dans la classe et dans le corpus. Une colonne donne le calcul du pourcentage du nombre d'UCE de la classe contenant le mot, par rapport au nombre d'UCE du corpus contenant le mot. Nous proposons l'interprétation selon laquelle plus ce pourcentage est élevé, plus le mot est concentré dans la classe ; plus il est faible, plus le mot est réparti dans le corpus. Un petit extrait de ce tableau, concernant les termes les plus significatifs de la classe 1, est représenté à titre d'exemple dans la figure ci-dessous

FORME	KHI2	Nombre d'UCE du Corpus contenant le mot	Nombre d'UCE de la classe contenant le mot	% De la colonne D/Cx100	CLASSEF	Effectif du mot dans la classe	PHIS
informatique	961	796	367	46%	1	559	.41
enseignement	664	634	281	44%	1	367	.34
lycee	295	194	102	53%	1	120	.23
disciplin	269	406	156	38%	1	187	.22
option	236	48	41	85%	1	43	.20
science	207	240	102	43%	1	128	.19
brevet	196	55	41	75%	1	50	.18
secondaire	188	69	46	67%	1	47	.18
college	182	234	96	41%	1	105	.18
primaire	174	78	48	62%	1	50	.17
specialite	160	35	29	83%	1	34	.17
universit	160	142	67	47%	1	75	.17
concours	129	56	35	63%	1	49	.15
introduction	129	70	40	57%	1	41	.15
pays	128	98	49	50%	1	64	.15
enseigner	121	631	165	26%	1	208	.14
niveau	117	279	93	33%	1	110	.14
terminal	112	53	32	60%	1	38	.14
programme	100	294	92	31%	1	106	.13
rentree	99	33	23	70%	1	29	.13
licence	91	23	18	78%	1	20	.12
obligatoire	89	33	22	67%	1	23	.12
professeur	85	262	81	31%	1	81	.12
seconde	85	48	27	56%	1	28	.12
formation	83	655	154	24%	1	193	.12

Fig.6 : Extrait du tableau statistique des occurrences de formes (corpus 2013)

Nous avons recherché des *formes* classées – c'est-à-dire significatives dans au moins une classe – mais dont la présence est, soit *concentrée* au sein des UCE d'une classe, soit *répartie* dans le corpus. Si leur présence est *concentrée* dans une classe, les mots concernés sont *spécifiques* de cette classe. Si leur présence est *répartie*, on peut considérer que les *mots* concernés, employés dans de nombreuses UCE du corpus [P2], donc dans divers textes, ont un caractère *doxique* dans le corpus. On ne prend pas ici en compte le caractère éventuellement polysémique des mots concernés : ont-ils le même sens dans les divers lieux d'énonciation ? Cet aspect sera analysé dans une phase ultérieure de la recherche (voir § 3.3).

Quelle interprétation peut-on offrir ?

- aucune forme ne dépasse le pourcentage de 85 % : les mots spécifiques de la classe ne le sont donc globalement pas de façon très marquée ;
- ainsi les formes les plus significatives (Khi2 élevé) « Informatique » et « enseignement », dont les effectifs totaux sont importants, figurent dans les UCE de cette classe pour moins de la moitié de ces effectifs totaux (respectivement 46 et 44%). Elles sont donc plutôt *réparties* ;
- de même, la forme « formation » qui a un fort effectif dans le corpus, bien que classée en classe 1, n'y figure que pour 24 % de ses occurrences dans le corpus. Le mot « formation » est donc un mot *réparti* dans le corpus. Le fait qu'il soit par ailleurs classé dans deux autres classes peut faire penser qu'il relève probablement d'une doxa partagée ;
- à l'inverse, la forme « option » (85 % d'occurrences dans la classe) peut être considérée comme une forme concentrée dans cette classe, le mot est donc bien *spécifique* de cette classe.

Nous avons élargi le relevé des mots *répartis* à l'ensemble des formes classés du corpus, Voici la liste des formes significatives, en termes d'effectifs et de Khi2, dont le pourcentage classe/corpus est inférieur à 30% dans au moins 1 classe :

formation (dans 3 classes), enseigner (dans 2 classes), élève (dans 2 classes), année (dans 2 classes), école (dans 2 classes), utiliser (dans 2 classes), éducation (dans 2 classes), comprendre (dans 2 classes), technolog., général, proposer, proposition, cours, intégrer, associat., national, classe, informatique, mode, discipline, objectif, numérique, évaluation, action, projet, pédagog., établissement, scolaire, mission, moyen, réaliser, travaux, assur., société, considérer, communic., productif, fondamental, citoyen, culture, exprimer, vie, manière, public, offrir, milieu, prendre, différent, demander, étude, langage, média, cas, choix, présenter, type, vue, présenter, aspect, personne., clé, perspective, aborder, approcher, représentation, analyser, journal, effet, égard, présent.

Dans le corpus global, il existe donc des termes significatifs (classés) et plutôt répartis. Cette liste apparaît comme une intersection discursive entre les trois domaines et il faut constater qu'elle ne contient que peu de termes littéraciques ou translittéraciques (on trouve cependant : informatique, numérique, langage, communic., productif, média, vue, culture, représentation, analyser, journal, effet...). Observée dans sa globalité, il apparaît que cette liste se situe dans le champ sémantique large de *l'éducation scolaire*. L'étiquette qui la caractérise pourrait bien même être celle de la *pédagogie innovante*.

3.1.3.2. Cas des sous-corpus à domaine unique : les lieux d'énonciation y sont les plus clivants

Les sous-corpus du corpus 1, réduits à un domaine unique (info-doc, info-médias et info-data), ont également été analysés du point de vue de la répartition des formes significatives (réparties ou spécifiques). Les tableaux statistiques des occurrences présentent, dans chaque cas, des pourcentages corpus/classes beaucoup plus élevés que dans le corpus 1 global. Dans ces trois sous-corpus, le nombre de formes *concentrées* dans une classe (pourcentage au-dessus de 85%) y est très élevé, et très peu de formes présentent un pourcentage inférieur à 30% (qui indiquerait des termes *répartis*). Chacune des classes de ces sous-corpus présente donc un vocabulaire assez peu partagé par les autres. Et cette observation est nette, pour chacun des trois corpus. Un petit extrait de ces tableaux, concernant les termes les plus significatifs de la classe 1 de chacun des sous-corpus, est représenté à titre d'exemple dans les trois figures ci-dessous :

	FORME	PHIS	KHI2	EFFTOTCL	EFFCL	POURC	CLASSEF	EFFREEL
1								
2	documentaliste	.42	311	335	288	86%	1	348
3	etablissement	.42	308	221	216	98%	1	291
4	politique	.27	134	118	111	94%	1	141
5	academi	.24	102	84	81	96%	1	115
6	college	.20	72	78	70	90%	1	85
7	education	.19	68	186	133	72%	1	179
8	personnel	.19	64	107	86	80%	1	98
9	pedagog	.18	62	218	148	68%	1	178
10	circulaire	.18	59	47	46	98%	1	52
11	equipe	.18	59	50	48	96%	1	49
12	lycee	.18	58	62	56	90%	1	69
13	scolaire	.17	56	146	106	73%	1	123
14	direction	.17	55	41	41	100%	1	44
15	mission	.17	51	51	47	92%	1	49
16	projet	.16	49	97	75	77%	1	82
17	role	.16	49	90	71	79%	1	75
18	fond	.16	47	38	37	97%	1	44
19	enseigner	.16	45	226	144	64%	1	175
20	national	.15	42	50	44	88%	1	49
21	professeur	.15	42	105	77	73%	1	95
22	travail	.14	36	181	116	64%	1	130
23	service	.14	34	72	55	76%	1	63
24	documenter	.14	34	224	137	61%	1	162
25	conseil	.14	34	38	34	89%	1	43
26	communaut	.13	33	31	29	94%	1	31

Fig. 7 : Extrait du tableau statistique des occurrences de formes (corpus 2013 - domaine Info-doc)

	FORME	PHIS	KHI2	EFFTOTCL	EFFCL	POURC	CLASSEF	EFFREEL	PHIS
1									
2	algorithm	.22	101	94	86	91%	1	107	.22
3	notion	.20	91	90	81	90%	1	93	.20
4	utilisation	.20	88	191	140	73%	1	160	.20
5	logiciel	.18	70	138	104	75%	1	120	.18
6	langage	.17	64	66	59	89%	1	72	.17
7	ordinateur	.17	63	155	111	72%	1	132	.17
8	machine	.16	60	71	61	86%	1	71	.16
9	systeme	.16	58	133	97	73%	1	107	.16
10	comprendre	.15	51	59	51	86%	1	51	.15
11	outils	.15	50	191	125	65%	1	138	.15
12	traitement	.15	48	52	46	88%	1	52	.15
13	representation	.15	47	42	39	93%	1	40	.15
14	objet	.14	43	118	83	70%	1	98	.14
15	concept	.14	42	85	64	75%	1	71	.14
16	simple	.13	39	48	41	85%	1	42	.13
17	programmer	.13	38	89	65	73%	1	80	.13
18	utiliser	.12	32	117	78	67%	1	84	.12
19	commande	.12	31	22	22	100%	1	24	.12
20	texte	.12	31	57	44	77%	1	51	.12
21	complexe	.12	31	25	24	96%	1	24	.12
22	donnee	.11	30	77	55	71%	1	62	.11
23	apprendre	.11	28	45	36	80%	1	39	.11
24	comportement	.11	27	19	19	100%	1	20	.11
25	interface	.11	27	25	23	92%	1	23	.11
26	mode	.11	26	38	31	82%	1	36	.11

*Fig. 8 : Extrait du tableau statistique des occurrences de formes
(corpus 2013 - domaine info-data)*

1	Formes	KHI2	PHIS	EFFTOTCL	EFFCL	POURC	CLASSEF	EFFREEL
2	publicite	140	.24	44	41	93%	1	46
3	image	136	.24	125	78	62%	1	86
4	different	132	.24	179	98	55%	1	121
5	examiner	129	.23	56	46	82%	1	46
6	eleve	117	.22	381	159	42%	1	170
7	film	107	.21	42	36	86%	1	40
8	produit	107	.21	56	43	77%	1	49
9	public	106	.21	152	82	54%	1	92
10	texte	106	.21	102	63	62%	1	78
11	photograph	101	.21	36	32	89%	1	41
12	sequence	92	.20	29	27	93%	1	30
13	simuler	76	.18	25	23	92%	1	25
14	genre	75	.18	45	33	73%	1	33
15	particulier	74	.18	59	39	66%	1	43
16	demander	74	.18	78	47	60%	1	50
17	etudier	74	.18	35	28	80%	1	30
18	analyse	65	.16	94	51	54%	1	56
19	jeu	65	.16	40	29	73%	1	30
20	comparer	64	.16	26	22	85%	1	22
21	television	63	.16	101	53	52%	1	56
22	unite	62	.16	19	18	95%	1	20
23	camera	57	.15	15	15	100%	1	16
24	monter	57	.15	22	19	86%	1	22
25	documentaire	54	.15	44	29	66%	1	36
26	publicitaire	54	.15	19	17	89%	1	17

Fig. 9 : Extrait du tableau statistique des occurrences de formes (corpus 2013 - domaine Info-médias)

Par ailleurs, nous avons également observé que, dans ces sous-corpus à domaine unique, les classes sont très clivées par la variable « Lieu d'énonciation » (institutionnel, professionnel ou universitaire). Voici les résultats de ces observations :

Dans le corpus info-doc, où ALCESTE distingue trois classes, la classe 1 (étiquetée « Acteurs institutionnels ») inclue distinctement la valeur « institutionnel » de la variable « lieu » ; la classe 2 (étiquetée « Didactisation ») recouvre le lieu « professionnel » ; la classe 3 (étiquetée « Notions ») celle du lieu « universitaire ».

Dans le corpus Info-data, où ALCESTE distingue quatre classes, la classe 1 (étiquetée « Contenus inférés à la science informatique ») ne souligne aucune valeur de la variable « Lieu » ; dans la classe 2 (étiquetée « Politiques éducatives »), c'est la valeur « institutionnel » de la variable « Lieu » qui est mise en évidence ; dans la classe 3 (étiquetée « Contenus inférés aux pratiques sociales des élèves »), c'est la valeur « universitaire » qui apparaît, et dans la classe 4, c'est la valeur « professionnel » qui se distingue.

Dans le corpus info-médias, où ALCESTE distingue six classes, la classe 3 (étiquetée « Enjeux ») distingue le lieu « universitaire », la classe 1 (étiquetée « Contenus ») distingue le lieu « professionnel », le lieu « universitaire » se caractérise quant à lui dans les classes 4 (« cadres institutionnels »), 5 (« Formation ») et 6 (« Semaine de la presse et des médias dans l'école ». La classe 2 (« compétences ») ne distingue pas de lieu particulier.

3.1.3.3 En conclusion

Il semblerait que les doxas existent plus en fonction des lieux (institutionnel, universitaire, professionnel) qu'en fonction des domaines. Il apparaît en tous cas que les langues de spécialité se distinguent selon les lieux d'énonciation.

Ces lieux apparaissent comme assez clivants du point de vue lexical. Il importait donc de poursuivre la recherche en se concentrant sur un seul lieu d'énonciation. Nous avons donc choisi de concentrer notre analyse sur un seul d'entre eux, le lieu d'énonciation *institutionnel*, celui qui contient les injonctions pour les pratiques enseignantes à venir. C'est ainsi qu'est née l'idée de constituer le nouveau corpus, intitulé « corpus 2 » fait de textes institutionnels récents, notamment ceux de l'année 2015, année fondatrice en matière de textes institutionnels translittéraciques.

3.2 Résultats des analyses spécifiques de différents corpus

3.2.1 Analyse du corpus Info-data

Les enseignements scolaires relatifs à l'informatique et aux technologies numériques n'ont pas pris la forme disciplinaire classique que souhaitaient ses promoteurs dans les années 1970-1980 lorsque, par exemple, Jacques Arsac écrivait : « *l'informatique a sa place à l'école au milieu des autres disciplines scientifiques : mathématiques, physique-chimie, biologie, en raison de sa spécificité, de l'originalité de ses méthodes, et de l'extraordinaire enrichissement de la pensée scientifique qui en résulte.* » (Arsac, 1981).

Cependant, cette absence d'une discipline informatique frappe par le décalage entre les formes d'existence effectives de l'informatique et des technologies numériques à l'école et les discours institutionnels et politiques, qui se disent eux-mêmes « ambitieux » (Fluckiger, 2011).¹⁵

3.2.1.1 Quatre classes de discours sur les contenus informatiques

L'analyse par le logiciel ALCESTE fait ressortir quatre classes, regroupées deux à deux dans deux grandes catégories de discours : les discours qui se situent au niveau de la description des contenus¹⁶ informatiques et ceux qui se situent au niveau de l'organisation de ces

¹⁵ Cette partie reprend une large part du texte collectif : Fluckiger, Cédric, Delamotte, Eric, Jeanne, Philippe, Serres, Alexandre, Loicq, Marlène, Chenevez, Odile, Compant La Fontaine, Marie-Laure, Ballarini, Ivana (2016)

¹⁶ La notion de contenu est ici employée dans un sens didactique, de tout ce qui fait ou peut faire l'objet d'un enseignement/apprentissage (Reuter, 2007), c'est-à-dire qui peut faire l'objet d'une appropriation par les élèves, en aval de leur élaboration par le système didactique (Daunay, 2010) ; sur les contenus informatiques, Fluckiger et Reuter (2014).

contenus. Il s'agit de deux « niveaux » ou « grain » des discours possibles sur les contenus. Ce que fait ressortir ALCESTE, c'est que ce qui spécifie le plus les discours, c'est-à-dire qui les sépare le plus nettement, c'est bien le fait soit de décrire les contenus, soit de décrire leur organisation (la politique éducative ou les organisations curriculaires).

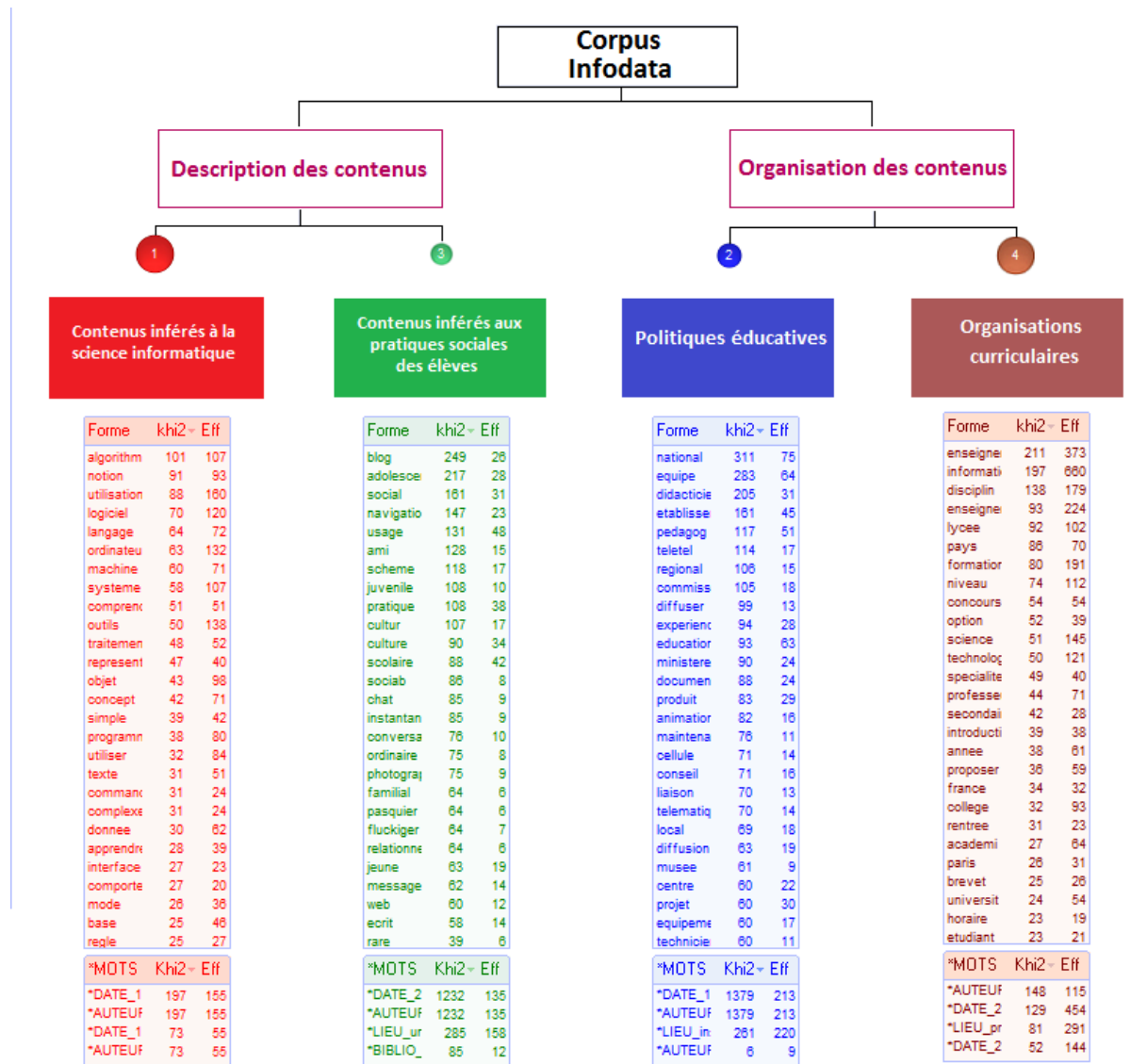


Fig. 10 : Les quatre classes spécifiant les discours sur l'informatique

3.2.1.2 Le niveau de la description des contenus

Plus précisément, le logiciel ALCESTE dégage deux classes dans ce que nous avons identifié comme relevant du niveau de la description des contenus informatiques, et que nous avons désignés comme¹⁷ :

- des « contenus référés à la science informatique » (classe 1) : il s'agit de la classe numériquement la plus nombreuse du corpus, et la plus spécifique, autour des mots « algorithm... », « notion », « utilisation », « logiciel », « langage » ;
- des « contenus référés aux pratiques numériques des élèves » (classe 3), pratiques ludiques de communication, d'échange, notamment sur les réseaux sociaux, autour des mots « blogs »¹⁸, « adolesce... », « social », etc.

Il est frappant que les termes de la classe 1 renvoient davantage à la science informatique entendue dans ses dimensions algorithmiques ou de programmation que dans sa dimension technique. Si l'ordinateur apparaît comme principal support aux activités informatiques, des mots caractéristiques de l'architecture ou de la technologie des ordinateurs (mémoire, disque, CPU, périphérique, bus ...) sont en revanche absents du corpus. C'est donc une conception restreinte de l'informatique qui est portée par les textes du corpus.

Il faut signaler que la présence des termes de la classe 3 s'explique par le choix de l'équipe de recherche de considérer que les articles traitant des pratiques numériques sociales des jeunes et de leurs répercussions sur les pratiques scolaires ressortaient du champ de l'info-data. Une décision contraire aurait conduit à ne pas voir apparaître cette classe des pratiques sociales des jeunes. Cependant, ce qui est intéressant n'est pas tant qu'ils apparaissent, c'est qu'une fois ce choix effectué, les discours portant sur les pratiques sociales apparaissent liés à ceux sur les contenus référés à la science informatique. Cela signale une proximité des discours qui traitent des contenus effectifs ou possibles à l'école et par conséquent, l'existence dans les discours, de deux origines possibles des contenus informatiques : contenus issus de la discipline de référence et contenus issus des pratiques sociales des élèves. Sont ainsi retrouvés, dans le corpus sélectionné, les termes d'une discussion classique en didactique sur l'origine et les modalités d'élaboration des contenus scolaires (Chevallard et Mary-Alberte, 1991 ; Martinand, 1981).

3.2.1.3 Le niveau de l'organisation des contenus

Au niveau de l'organisation des contenus, là encore, deux classes se dégagent, que nous avons interprétées comme relevant :

- des politiques éducatives, avec des mots comme « national » (dans éducation nationale), équipe (dans équipe pédagogique), « établissem », « pédagog »... mais aussi « ministère », « cellule », etc. ;
- de l'organisation curriculaire des contenus (en années, filières, formes plus ou moins disciplinaires) : « enseigne. », « informati », « discipline », « lycée », « pays », etc.

¹⁷ Rappelons que le logiciel ALCESTE repère les co-occurrences statistiques de mots, les chercheurs nommant ensuite les ensembles obtenus en fonction de leur appréhension nécessairement subjective du *sens* de ces ensembles.

¹⁸ La présence du mot « blog » s'explique par la présence d'articles sur les pratiques sociales des jeunes datant de l'époque où les skyblogs étaient le réseau social dominant chez les adolescents (Fluckiger, 2008). Un article actuel renverrait probablement le mot « Facebook ».

Lieux d'énonciation des discours sur les contenus informatiques

Ces quatre classes, portant sur les contenus à deux niveaux (sur les contenus eux-mêmes ou sur leur structuration dans l'espace scolaire) semblent à l'évidence relever de locuteurs différents, entre scientifiques, professionnels ou institutionnels. C'est ce que nous avons cherché à vérifier grâce aux outils d'analyse factorielle proposés par ALCESTE.

La figure ci-dessous fait ressortir à quel point les quatre classes de discours repérées statistiquement sont en réalité étroitement liées à leur lieu d'énonciation possible : dans les discours universitaires, dans les discours institutionnels et dans les discours professionnels.

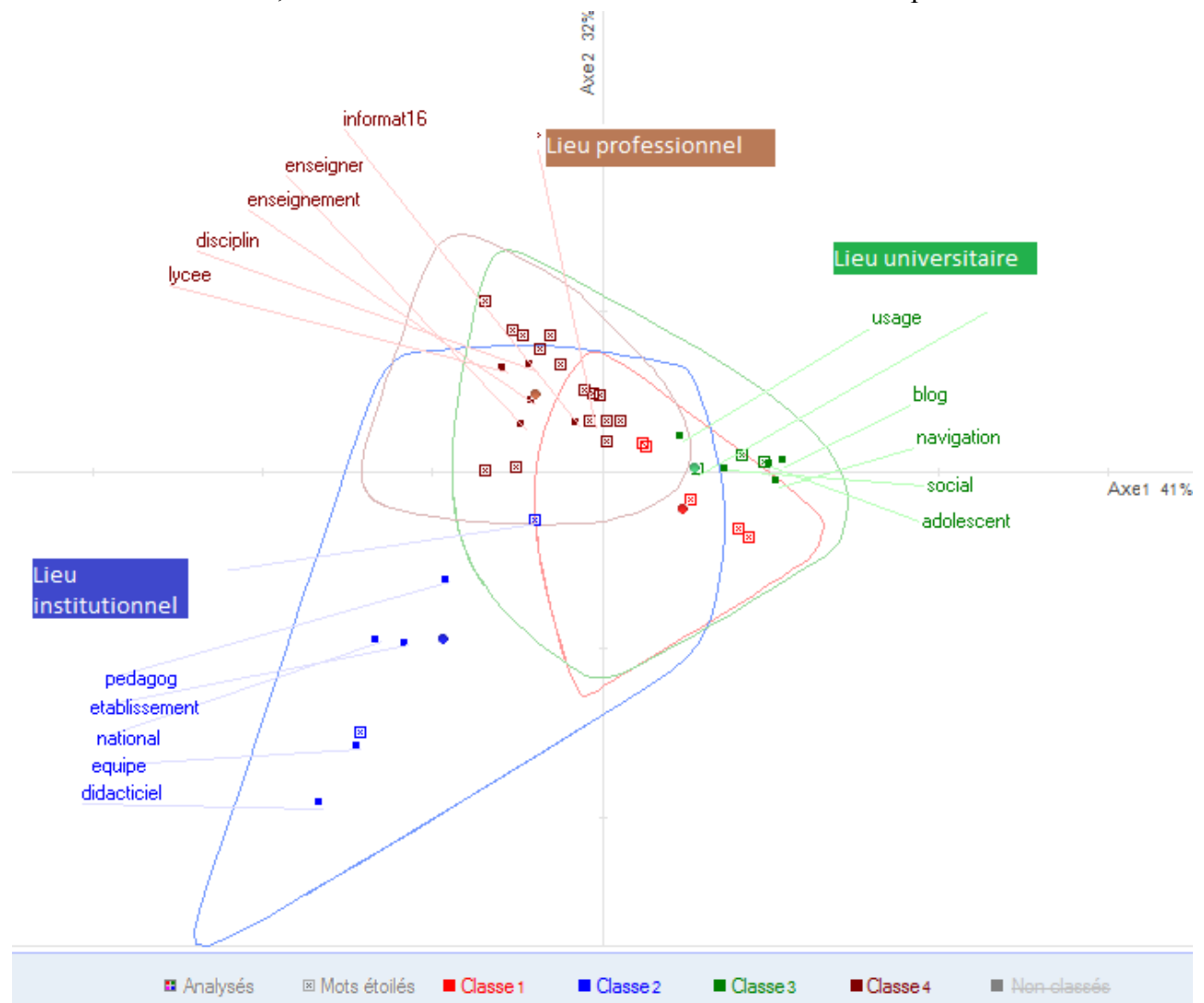


Fig.11 : Projection des quatre classes

Nous avons interprété les axes ci-dessus ;

- l'axe horizontal reprend la grande opposition déjà repérée, allant des discours portant sur le niveau institutionnel à gauche, aux contenus à droite ;
- l'axe vertical organise les termes repérés par ALCESTE : des éléments non négociables, relevant du cadrage en bas, aux éléments en discussion, moins stabilisés, en haut.

Le logiciel fait ressortir le discours le plus spécifique (visuellement le plus « loin » des axes) comme le discours institutionnel. Cela n'est guère étonnant, tant les Bulletins Officiels et autres textes institutionnels emploient un langage spécifique (sans compter, c'est un effet de la constitution du corpus, que certains textes anciens emploient des termes techniques moins usités aujourd'hui, comme « teletel »). Mais cela signale aussi que les discours professionnels ou universitaires (en tous cas ceux retenus dans le corpus) ne traitent que très peu des questions de la politique éducative concernant les contenus informatiques.

En revanche, et c'est aussi une spécificité du corpus INFODATA par rapport aux corpus INFO-DOC et INFO-MEDIA, ce sont les discours professionnels qui portent essentiellement sur les questions d'organisation curriculaire des contenus. Ceci s'explique sans doute par la très faible structuration de l'informatique scolaire, qui n'apparaît même pas comme une « éducation à... » au même titre que l'éducation aux médias (qui existe notamment à travers d'institutions qui la porte, comme le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI)¹⁹ ou l'information-documentation (qui existe au travers d'un corps d'enseignants documentalistes, avec un CAPES)²⁰. En d'autres termes, ce sont les discours professionnels qui traitent de l'organisation des curriculums, bien davantage que les institutions qui sont censées les organiser, ou que les chercheurs.

En effet, un dernier élément important de la figure ci-dessus est la focalisation des discours scientifiques sur les contenus eux-mêmes, avec un très large recouvrement des contenus référés à une discipline de référence et aux pratiques sociales des élèves.

Dans l'univers des cultures de l'information, placer la perspective de recherche sur les croisements, imbrications et ajustements discursifs permet, notamment, d'observer les écarts entre ce qui relève de la légitimité sociale, construite par les usages sociaux, et ce qui relève des arrangements discursifs « scientifiques », négociés ou revendiqués pour la conception de curriculums.

L'analyse d'un corpus de textes fait apparaître que la forme non disciplinaire prise par les technologies informatiques à l'école pour transmettre les éléments d'une « culture numérique », n'est pas un espace « par défaut », mais le fruit d'une formation discursive (Foucault, 1969). Celle-ci, en organisant non pas leur transparence mais leur mise en débat, et peut être plus fondamentalement leur mise en discours, articule les positions des trois domaines.

La « mise en visibilité » et la « mise en politique » qui charpentent l'analyse des processus de construction des problèmes d'éducation, sans se référer obligatoirement à Foucault, sont susceptibles d'éclairer les jeux et enjeux. Le discours « central » (pivot) permet de mettre à jour les opérations de différenciation et de démarcation d'une doxa commune.

Considérés dans leur singularité, les textes « INFODATA » et la répartition des discours qu'ils portent reflète finalement assez fidèlement les positions des locuteurs : l'institution parle essentiellement de politique éducative, et finalement assez peu de l'organisation curriculaire des contenus, les laissant aux textes professionnels. Ce décalage peut être lu

¹⁹ Le CLEMI est chargé de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif français depuis 1983. Il a pour mission d'apprendre aux élèves une pratique citoyenne des médias. La Semaine de la presse et des médias dans l'école®, opération phare du CLEMI conduite depuis près de vingt-cinq ans, permet à trois millions cinq cent mille élèves mobilisés dans 15 000 établissements de mieux connaître, grâce aux médias d'information, le monde dans lequel ils vivent.

²⁰ En France, le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) est délivré aux candidats possédant un Master qui, après avoir réussi les épreuves d'un concours de recrutement national, permet d'enseigner dans un collège ou un lycée d'enseignement général.

comme un différentiel entre les intentions affichées et les mises en œuvre effectives d'un enseignement informatique à l'école.

Au final, l'étude micro lexicale effectuée nous permet de faire l'hypothèse qu'une dynamique de dialogue interdisciplinaire peut émerger entre les trois champs étudiés. Pour autant, le chemin vers l'élaboration d'un enseignement dépassant une simple évaluation des compétences ne pourra faire l'économie d'une véritable élaboration curriculaire, explicite et assumée, notamment dans ses relations à construire entre les sciences de l'informatique et les sciences de l'information et de la communication avec la documentation, mais aussi l'éducation aux médias. Cela pourra être vérifié dans des analyses ultérieures du projet, sur un corpus plus récent, permettant de voir l'évolution des thématiques et les hybridations sans doute à l'œuvre.

Au moment où la question du renouvellement des contenus des curriculums du secondaire français se pose à nouveau, notamment avec la réforme des collèges, souhaitons que nos analyses contribuent à ce débat et clarifient les enjeux qui s'y rapportent.

3.2.2 Analyse du corpus Info-doc

3.2.2.1 Observations

Les classes de la CDH

L'ensemble du corpus Info-doc se répartit en trois classes.

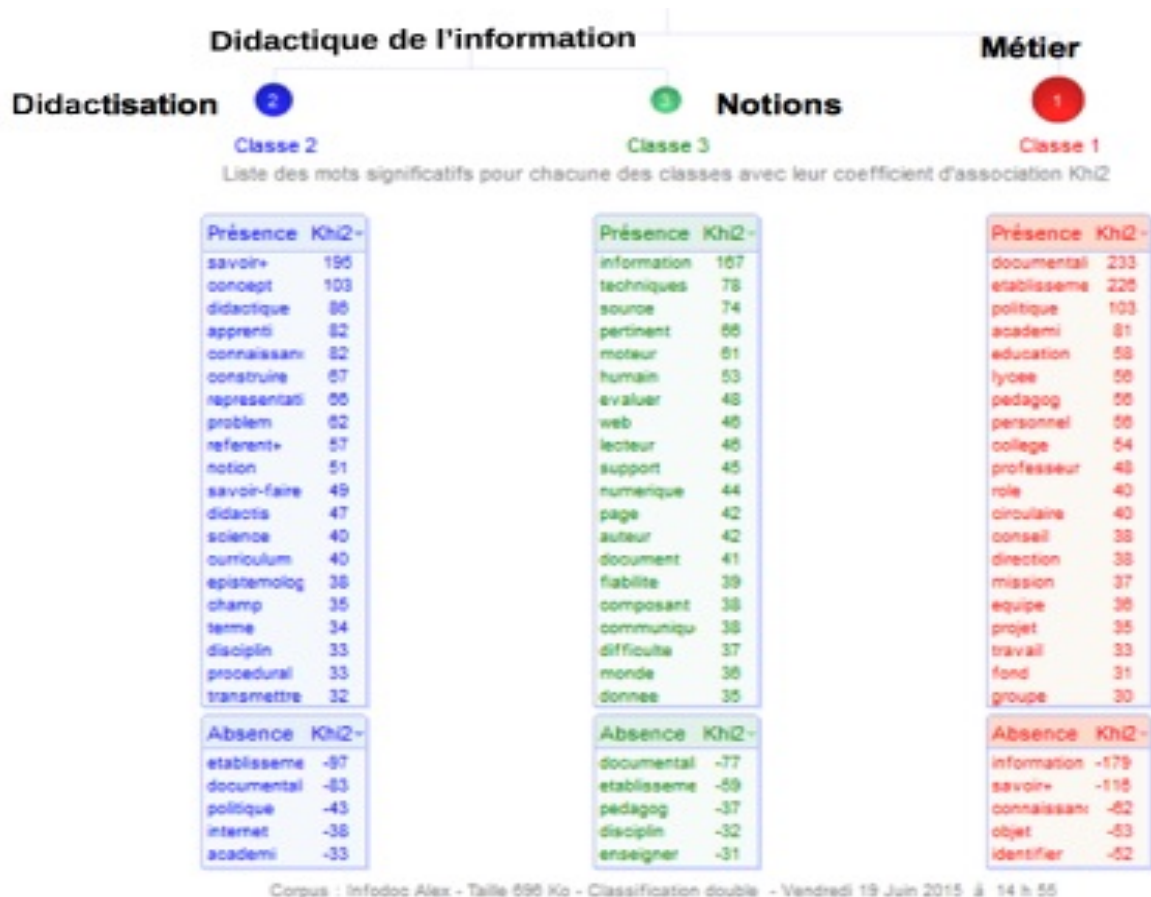


Fig. 12 : Les trois classes spécifiant le discours de l'info-doc

ALCESTE distingue deux ensembles de termes :

- la **classe 1**, d'un côté : très importante, puisque représentant 51 % des UCE ; les termes retenus évoquent plutôt les différents aspects du métier de professeur documentaliste : cadre institutionnel, lieux d'exercices, acteurs, etc. Nous avons nommé **Métier**
- les **classes 2 et 3**, de l'autre, représentant respectivement 28 % et 21 % ;
- la **classe 2** englobe des termes plutôt liés à la pédagogie, à la didactique, au curriculum, aux démarches pédagogiques, aux processus didactiques, etc. Elle a été nommée **Didactisation**
- la **classe 3** englobe surtout les termes correspondant aux contenus, aux notions de la culture de l'information (information, source, support, etc.). Nous l'avons nommée **Notions**.

Le regroupement des classes 2 et 3 correspondrait ainsi à la **Didactique de l'information**.

Les présences

L'analyse des présences fait ressortir que le terme Information a, de loin, le plus fort effectif dans le corpus avec 1175 occurrences :

- il est constitutif de la classe 3 (notions) avec un khi2 de 167 et un effectif de 330 ;
- on le retrouve dans la classe 2 avec un Khi2 faible (11) pour un effectif assez important (189), ce qui le classe dans les termes communs ;
- alors qu'il se retrouve dans les absences de la classe 1 avec un khi2 négatif de -179.

Les AFC

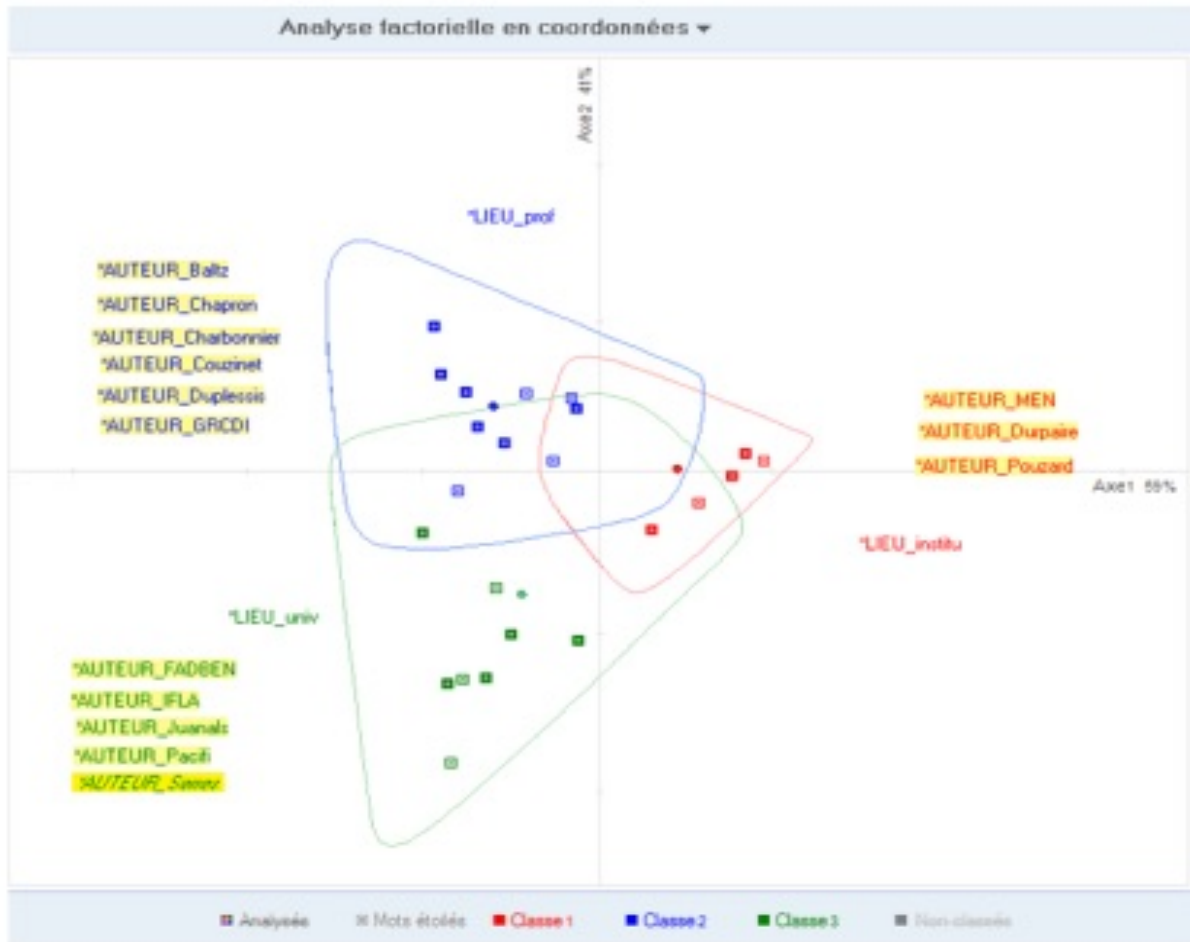


Fig. 13 : Projection des trois classes

L'analyse de ce graphe fait ressortir :

- Un **clivage par les lieux d'énonciation des discours** déterminés par les auteurs caractéristiques de chaque classe, avec, si on y regarde de plus près :
 - une homogénéité des auteurs associés à la classe 1, à savoir les acteurs institutionnels ;
 - une homogénéité des auteurs associés à la classe 2, les acteurs professionnels et universitaires engagés dans la recherche scientifique, avec un poids important du lieu professionnel ;
 - une hétérogénéité des auteurs associés à la classe 3, les acteurs institutionnels, professionnels, universitaires et chercheurs.
- Une position plus centrale de la classe 1 relative au métier de professeur documentaliste, au contexte professionnel et institutionnel (lieu dominant de cette classe) ;

- Une position sur l'axe horizontal plus à droite de la classe 1, alors que les classes 2 et 3 s'étirent plus vers la gauche ;
- Les classes 2 et 3 se différencient plus sur l'axe vertical.

3.2.2.2 Interprétations

Quelle interprétation peut-on donner de cette AFC en étiquetant les différents axes ?

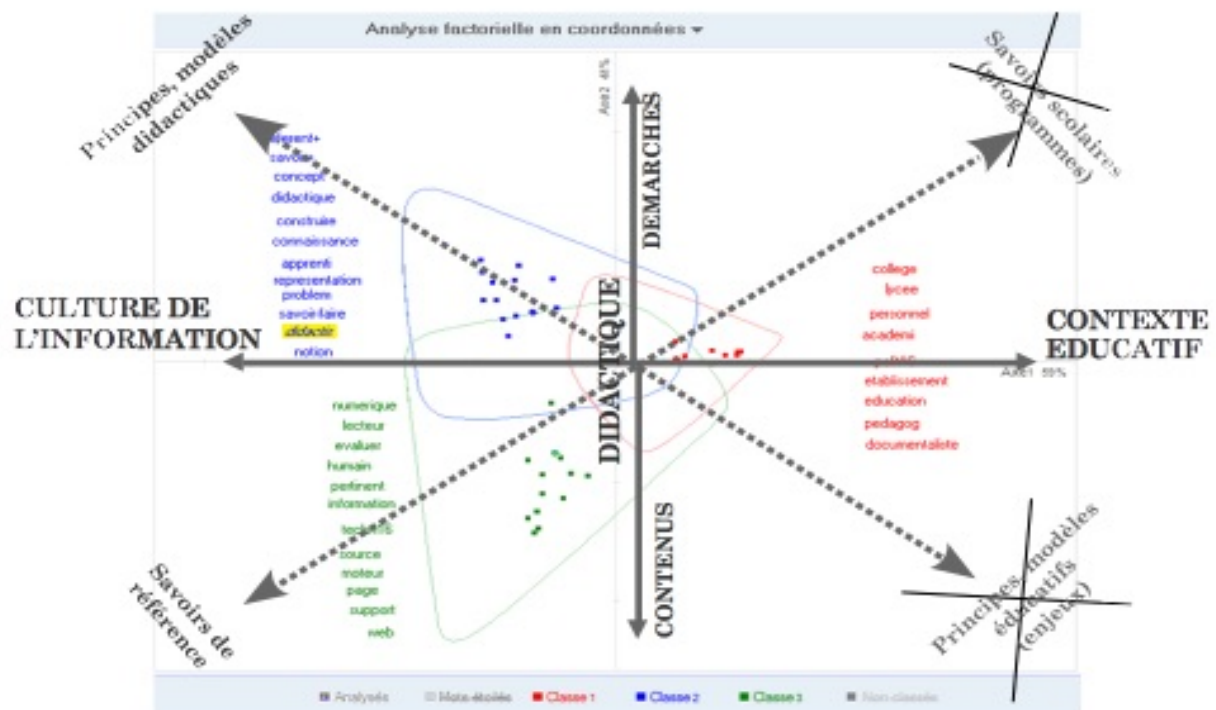


Fig. 14 : Caractérisation des axes

- L'axe horizontal serait celui des **contextes** avec :
 - à gauche, le contexte cognitif des apprentissages et de la culture de l'information ;
 - à droite, le contexte éducatif.

Cet axe est aussi celui des **acteurs** (rappelons que les lieux sont les facteurs clivants qui déterminent les classes) avec :

- à gauche, les acteurs professionnels et universitaires ;
- à droite, les acteurs institutionnels.
- L'axe vertical serait celui de la **didactique**, avec :
 - en haut **les démarches** d'enseignement-apprentissage ;
 - en bas **les contenus**.

Les allongements des figures représentant les classes 2 et 3 permettent de déterminer les deux axes en diagonale, avec à gauche :

- en haut **les principes et modèles didactiques**
- en bas, **les savoirs de références**

Ces diagonales restent sans contrepartie ou correspondance à droite où l'on devrait trouver, selon la logique qui se dégage :

- en haut, **les savoirs scolaires formalisés** dans les programmes et les instructions (le curriculum prescrit)
- en bas, **les principes et modèles éducatifs**, en termes d'enjeux.

Les axes en diagonales peuvent ainsi se caractériser comme étant ceux :

- des savoirs,
- des principes et des modèles.

Pour conclure cette analyse, le domaine info-documentaire se caractériserait par une triangulation entre :

- des savoirs de références, portés principalement par les acteurs universitaires,
- un processus de didactisation de ces savoirs, porté principalement par les acteurs professionnels,
- un contexte éducatif, marqué par les acteurs institutionnels.

Quelles leçons tirer de cette analyse ? Que nous dit ALCESTE sur ce corpus de l'info-doc et, au-delà, peut-être sur le domaine lui-même ?

Se dégage tout d'abord une assez forte cohérence interne du corpus Info-doc. La majorité des termes appartiennent bien au champ de l'information-documentation, ou à son contexte scolaire immédiat ; il y a une certaine homogénéité du corpus dans son ensemble. ALCESTE semble refléter ainsi l'existence d'un domaine cohérent, structuré, évoluant dans un contexte éducatif précis et constituant sa propre didactique.

L'AFC des formes, comme la CDH et les CAH, montrent un fait intéressant : la distinction entre les trois classes recouvre assez clairement les différences entre les trois types de textes. Les termes du corpus se répartissent selon les lieux d'énonciation. Au-delà du corpus, ALCESTE semble indiquer une tripartition claire du domaine, entre monde universitaire, monde professionnel, monde institutionnel, mais avec des passerelles, des circulations entre ces mondes, le *Pacifi*²¹ en est un exemple.

Le domaine info-doc se caractérise aussi par une prédominance de la dimension institutionnelle marquée par l'importance de la classe 1, équivalente à la moitié du corpus. Autrement dit, y compris dans les textes professionnels, associatifs et universitaires, la dimension institutionnelle de l'info-doc est centrale, le domaine se focalise autour des questions de cadrage, de missions, de dispositifs, d'acteurs, etc.

Elle se caractérise aussi par l'importance de la question didactique. Avec les classes 2 et 3, se déploie toute la problématique des travaux de recherche, et des mises en oeuvre de la didactique de l'information ; les démarches pédagogiques, les notions de l'information, les

²¹ *PACIFI. Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information*. Paris : MEN, 2010. 38 p.

questions didactiques autour du curriculum info-documentaire, etc., constituent l'autre moitié des classes du corpus, traduisant ainsi les préoccupations majoritaires du domaine.

Si l'axe en diagonale des savoirs scolaires formalisés et institutionnalisés sous forme de programme ou de curriculum, reste vide, les savoirs scolaires en émergence peuvent être localisés sur l'axe horizontal au croisement des classes 2 et 3, avec une moindre contribution de la classe 1. Ce qu'explique aussi l'hétérogénéité des acteurs de la classe 3, celle des notions.

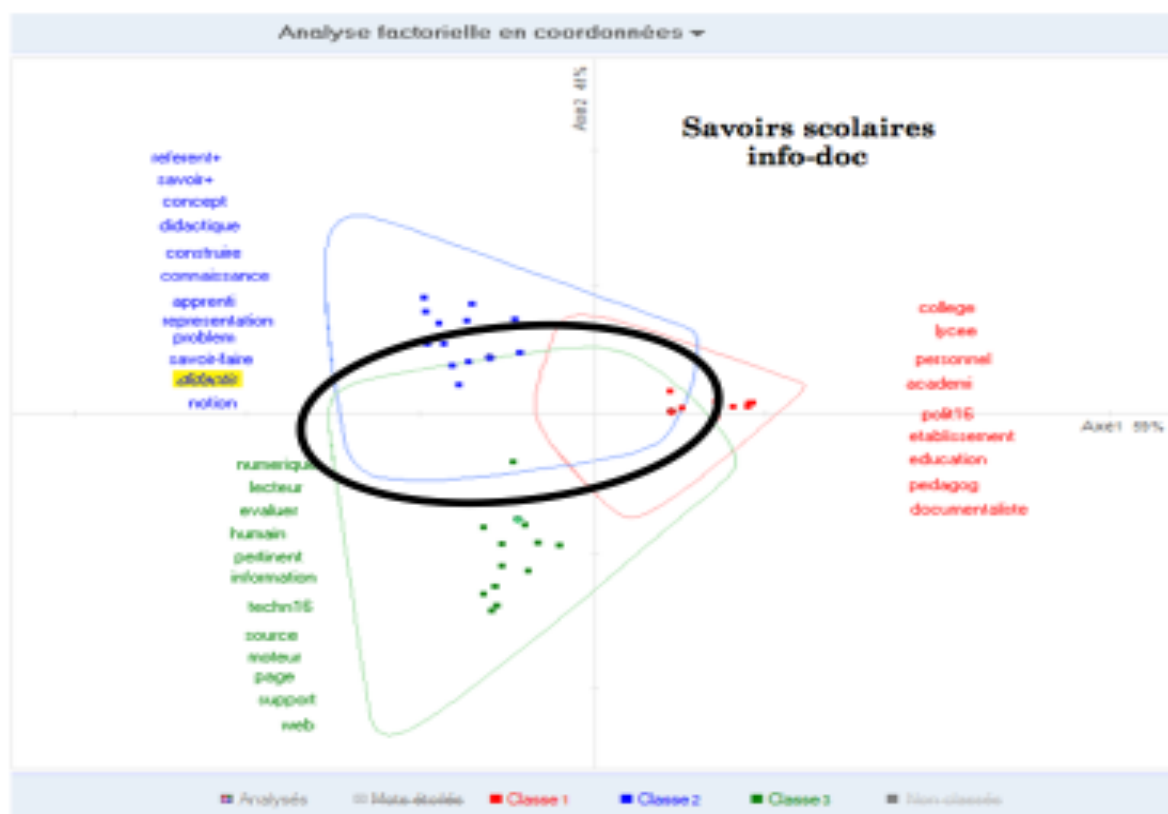


Fig. 15 : La place des savoirs scolaires de l'information-documentation

Si la préoccupation didactique dans une visée d'institutionnalisation du domaine est prédominante, les enjeux sociétaux y tiennent une moindre part. L'ensemble des termes du corpus et des analyses d'ALCESTE semblent indiquer une part assez réduite de la dimension axiologique de la culture de l'information, traduite par le vide en bas à droite de l'axe diagonal des principes et enjeux éducatifs de l'information-documentation ; on perçoit là une différence assez nette avec le corpus et le domaine de l'EAM.

Un dernier constat, peut-être en lien avec le premier qui souligne une forte cohérence interne, va dans le sens d'une certaine clôture du domaine. On relève assez peu de termes liés au domaine de l'info-data, encore moins de termes liés à l'EAM (le mot média par exemple semble peu significatif dans le corpus). Le corpus de l'info--doc montre ainsi un domaine relativement « clos », établissant peu de relations avec les domaines voisins (hormis sur les questions de l'évaluation de l'information). Sur ce point, il est intéressant de noter que les

choses seraient sans doute différentes avec un corpus plus récent, intégrant la problématique de l'EMI.

3.2.2.3 Pour conclure sur le domaine Info-doc

En ce qui concerne l'information-documentation scolaire, l'analyse d'ALCESTE fait ressortir un processus de didactisation en cours, avec des savoirs scolaires en émergence pris en charge essentiellement par les acteurs professionnels et universitaires mais avec peu de retombées ou d'échos dans le lieu institutionnel.

Cette analyse reflète assez fidèlement la phase fondatrice du domaine, située dans les années 2000. Période marquée par la légitime constitution progressive d'un domaine, d'une profession, d'une didactique, sous l'égide d'une culture de l'information centrée sur l'information-documentation et encore peu prise en charge par l'institution scolaire.

L'analyse du corpus 2 constitué de textes institutionnels plus récents a pour objectif, du point de vue de l'info-doc, d'interroger ce vide institutionnel et de voir quelle est la présence de la doxa des spécialistes (universitaires et professionnels) dans les discours institutionnels récents. Dans quelle mesure les travaux en didactique de l'information des années 2000 ont-ils irrigué le domaine institutionnel ? Et si oui, de quelle manière ?

3.2.3 Croisement des corpus Info-doc et Info-média

Après les analyses spécifiques des corpus Info-doc et Info-média, il nous a paru important de repérer les convergences et divergences entre la formation à l'information-documentation et l'Éducation aux médias, à travers l'analyse conjointe des deux corpus de 2013, Info-doc et info-média²². Soit un total de 30 textes, issus du corpus global des 45 textes. Précision importante : il ne s'agissait pas d'un corpus spécifiquement « EMI », l'EMI étant apparue après la constitution de notre corpus. Il s'agissait alors, en 2013 et 2014, d'étudier, à travers les corpus spécifiques aux deux domaines qui étaient alors bien distincts (l'info-doc et l'EAM), les spécificités, les éventuelles convergences, et l'existence ou non d'un « répertoire partagé », pour reprendre la formule d'Etienne Wenger (2005), appliquée aux communautés de pratique. Répertoire partagé à prendre ici dans un sens cependant plus restreint que chez Wenger, puisqu'il ne concerne que des éléments discursifs. Le traitement du corpus par ALCESTE montre que nous sommes en présence d'un discours partagé important. Ce discours « central » (pivot) permet de mettre à jour les opérations de différenciation et de démarcation du répertoire commun.

3.2.3.1 Observations sur la CDH

Comme pour chaque corpus analysé par ALCESTE, il s'agissait d'abord d'identifier des classes thématiques lexicales, constituant des unités de discours.

²² Cette partie reprend largement le texte suivant : Loicq, Marlène, Serres, Alexandre (2015)

Dans ce double corpus, ALCESTE a identifié six classes lexicales présentées dans une classification descendante hiérarchique.

Un premier traitement a montré d’abord une séparation du corpus en trois classes dédiées à l’éducation aux médias (classes 1, 2 et 3, les trois premières à être classées) et trois classes dédiées à l’éducation à l’information (classes 4, 5 et 6) (par commodité, nous avons appelé ici l’info-doc « Education à l’information » ou EAI, et l’info-média « Education aux médias », ou EAM, sans préjuger nullement de la pertinence ou non des « éducations à... »).

Première remarque : le corpus présente dans sa constitution une forme équilibrée de répartition discursive.

Lorsque l’on observe plus précisément les classes et leur répartition hiérarchique, il apparaît qu’une première forme de convergence est à lire dans le rapprochement des classes 2 et 4 et de la classe 3 avec l’ensemble de classes 5 et 6. Ou pour le dire autrement, nous avons repéré la présence d’une classe 4 (EAI) dans l’ensemble d’EAM et la présence de la classe 3 (EAM) dans le bloc d’EAI.

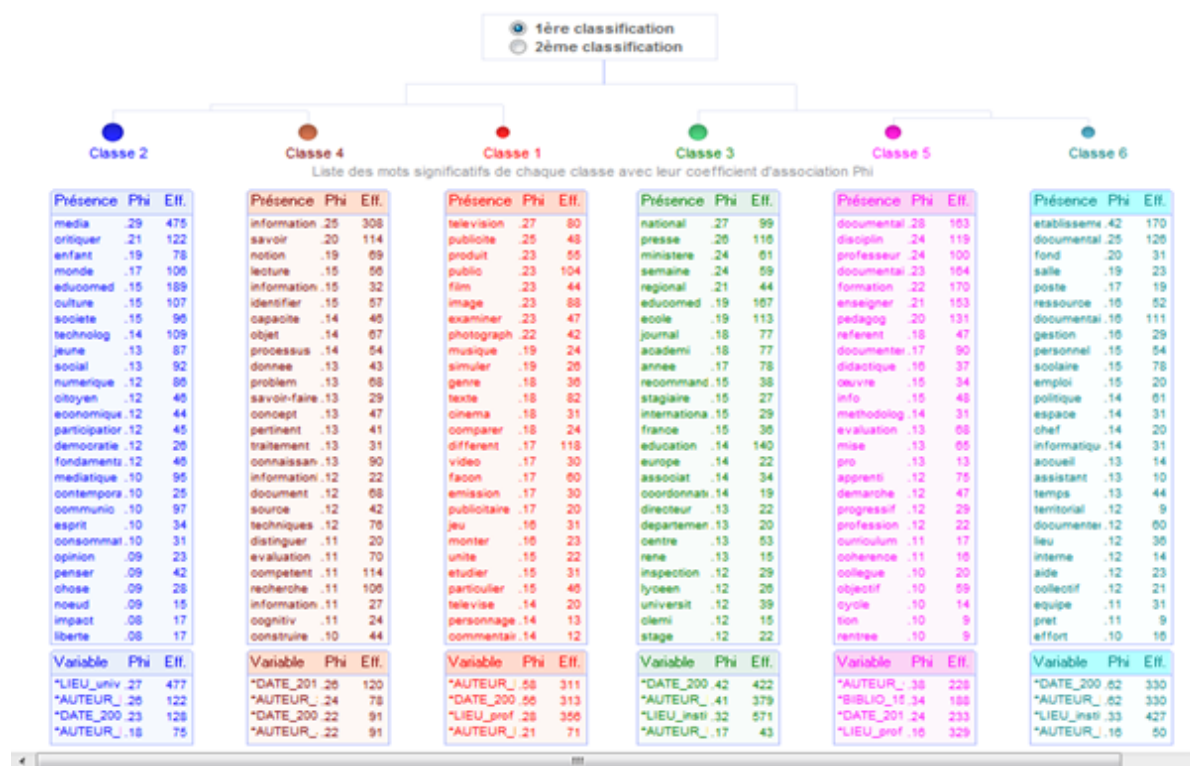


Fig. 16 : La CDH du corpus info-doc /info-média

Cette répartition s’explique par la logique thématique du discours construit dans ce corpus. Etudions donc la constitution même de chacune des classes.

La classe 1 (formes les plus significatives dans la constitution de la classe : « télévision, publicité, produit, public, film, image, examiner, etc. ») semble renvoyer à l’objet d’étude en éducation aux médias. Les noms utilisés en établissent les contenus et les verbes, les actions à

mener. Les verbes significatifs²³ dans la constitution de la classe 1 sont très nombreux et liés à des actions qui partent de l'élève et qui concernent l'usage des médias (examiner, simuler, comparer, monter, étudier, demander, animer, programmer, tourner, etc.). Cette classe exclut, dans sa constitution, les termes « information, formation, documentaliste, pédagogie et établissement », car elle consigne un « objet d'étude » avec l'usage de noms tels que « télévision, produit, film, image, musique, genre, texte, émission, etc. ». Cette classe est essentiellement constituée par des textes du corpus d'EAM et porteurs de la variable « professionnelle ». On se trouve alors ici dans un discours décrivant des objets et les actions envers ces objets, à partir de textes considérés comme des ressources didactiques et pédagogiques.

La classe 2 (« média, critiquer, enfant, monde, éducation aux médias²⁴, culture, société, etc. ») se construit autour des enjeux de l'éducation aux médias. Elle reprend essentiellement les grandes thématiques construites dans un discours relevant du registre du potentiel et de l'argumentatif autour de l'éducation aux médias employant des termes tels que « monde, culture, société, esprit, opinion, etc. ». C'est une classe construite dans une logique réflexive plutôt qu'actionnelle, puisque les verbes utilisés pour la constituer sont très peu nombreux et de l'ordre *de la pensée* : « critiquer, penser, considérer, comprendre, etc. ». D'ailleurs, cette classe est constituée à partir d'UCE issues de textes de différentes natures et de variables distinctes (universitaire, professionnel, institutionnel). On notera aussi la présence d'auteurs issus du corpus EAI, alors même que le terme le plus significatif et à la fois le plus présent dans la classe est le mot « média » (à 54%). Notons alors ici un premier élément de convergence que nous approfondirons par la suite.

La classe 3 (« national, presse, ministère, semaine, régional, éducation aux médias, etc. ») reprend les formes²⁵ attribuées au discours sur les fonctions et événements du CLEMI, notamment la Semaine de la presse et des médias à l'école (SPME). Cette classe exclut les termes liés à la documentation : « documentaire, documentaliste, élève, utiliser et apprentissage ». C'est donc bien au niveau de l'organisation de l'événement que l'on se situe et non pas à celui des pratiques. Cela se confirme dans la logique discursive, comprise à partir des noms, qui exclut les acteurs humains (« presse, ministère, semaine, école, journal, année, etc. ») et à partir des verbes qui participent également à cette mise à distance (« bénéficier, concerner, mener, financer, organiser, témoigner, publier, adresser, réunir, etc. »). Les acteurs sont donc des instances (le ministère, l'école, les médias de l'écrit), qui contribuent à un système composé par le CLEMI (qui d'ailleurs constitue la classe à 80% avec à la fois un Khi2 et une fréquence très élevés).

La classe 4 (« information, savoir, notion, lecture, informationnelle, identifier, capacité, etc. ») représente les enjeux liés à la maîtrise de l'information. Elle reprend les termes liés à la compétence informationnelle, excluant ainsi les termes « établissement, éducation aux médias, documentaliste, éducation » et en premier lieu « média ». C'est bien au niveau cognitif, de l'appropriation et non de l'enseignement, que l'on se situe. Il s'agit donc des

²³ Les noms et verbes significatifs donnés en exemples sont classés par l'ordre de force du Khi2, c'est-à-dire par l'importance qu'ils ont eue dans la constitution de la classe. L'effectif dans la classe peut être plus ou moins élevé.

²⁴ La forme « educomed » a été choisie pour garder complète l'expression « éducation aux médias » et ne pas se soumettre au traitement lexical à partir de ses trois composantes (éducation, puis aux, puis médias) qui, pour le logiciel ALCESTE, se présentent comme des formes distinctes à analyser. Il a été opéré de la sorte pour certaines autres expressions significatives du corpus : « information literacy » et « éducation à l'information ».

²⁵ Rappelons que le logiciel ALCESTE traite des formes et non des mots ou des verbes. Les formes ne sont pas appréhendées à partir de leur signification.

enjeux de cet apprentissage, plutôt que de toute autre forme organisationnelle ou didactique, que l'on retrouvera dans une autre classe. Les logiques discursives constituant cette classe concernent ainsi l'agir de l'apprenant, avec des verbes d'action réflexive tels que « identifier, distinguer, construire, accéder, environner, évaluer, agir, résoudre, acquérir, expliciter, requérir, etc. » et des thématiques nominales liées aux « savoir, notion, lecture, capacité, objet, processus, données, concepts, connaissance et traitement ». Cependant, s'il est à noter que cette classe est constituée essentiellement de textes issus des milieux universitaires et professionnels de l'EAI, un texte du corpus EAM semble y trouver une place constituante et constitue un deuxième point de convergence que nous devons approfondir.

La classe 5 (« documentaliste, discipline, professeur, documentaire, formation, enseigner, etc. ») est précisément construite à partir de la thématique professionnelle. C'est du point de vue du métier, de la profession et donc de la didactisation du domaine de l'EAI que l'on se situe dans cette classe. Elle exclut les termes liés à l'éducation aux médias : « médias, éducation aux médias, médiatique, image, monde », qui semblent, de fait, également exclus du processus de professionnalisation. Par ailleurs, ce sont précisément les textes issus du corpus professionnel de l'EAI qui constituent cette classe. Elle s'est construite sur un registre nominal, évoquant essentiellement les termes de « professeur, documentaliste, discipline, documentaire, démarche, profession, etc. ». L'acteur au centre de ce discours est bien le professeur documentaliste, à qui l'on assigne des fonctions d'enseignement précisées dans la logique discursive par un registre particulier et assez faible de verbes tels que « enseigner, documenter, certifier, préciser, encadrer, moduler, etc. », liés à la pratique éducative.

La classe 6 (« établissement, documentaliste, fond, salle, poste, ressource, documentaire, gestion, etc. ») concerne, elle aussi, un aspect matériel de l'EAI en retenant les termes liés à la condition matérielle de cet enseignement et de son existence, comme gestion à la fois physique (matérielle) et humaine (morale). Ici encore, ce sont les termes liés à l'éducation aux médias qui sont exclus (« médias, éducation aux médias, médiatique, social, école »). Cette classe est construite sur les deux noms portant les plus forts Phi de tout le corpus²⁶ : « établissement (700) et CDI (447) » (qui constitue la classe 6 à 63%). Les autres formes nominales particulièrement significatives concourent à cette thématique matérielle : « fond, salle, poste, ressource, emploi, espace, chef, accueil, assistant, etc. ». De même que les verbes qui en donnent les logiques d'action : « documenter, accueillir, rénover, venir, piloter, ajouter, etc. ». Ce sont essentiellement les textes issus du corpus EAI portant la variable institutionnelle qui constituent cette classe en donnant les règles du jeu de l'existence matérielle et organisationnelle de la profession.

Dans cette première lecture, il apparaît que les deux corpus (EAM et EAI) sont relativement bien distingués dans cette analyse textuelle, selon une répartition assez juste et des logiques discursives attendues. Les textes professionnels de l'EAI posent les thématiques liées à la professionnalisation et à la didactisation du domaine ; les textes institutionnels celles de ses conditions matérielle et humaine ; les objets à l'étude en éducation aux médias sont posés par les textes du milieu professionnel (qui, dans le cas de l'EAM, sont des textes précisément portés sur les contenus d'enseignement et les compétences à développer à partir d'exemples concrets – la professionnalisation en tant que telle ne concernant pas directement le champ.) ; et les événements institutionnels (ceux du CLEMI), sont portés par les discours de

²⁶ Pour information, ils sont suivis de « Clemi (402), Média (372), Documentaliste (349), National (321), Télévision (316), Presse (303), ... ».

l'institution. Jusque là, pas de surprise dans la lecture de ce corpus qui s'avère cohérent et précis.

Cependant, notre regard est attiré par deux éléments marquants que sont : d'une part, la présence de deux classes liées aux enjeux (l'une associée à l'EAM – classe 2 - et l'autre à l'EAI – classe 4), et d'autre part, la convergence de ces deux classes au sein d'un même ensemble et la présence croisée de textes issus des deux champs dans chacune des classes. Ce deuxième niveau d'analyse nous permet de préciser la constitution de chaque classe, ainsi que des ensembles qui les rapprochent.

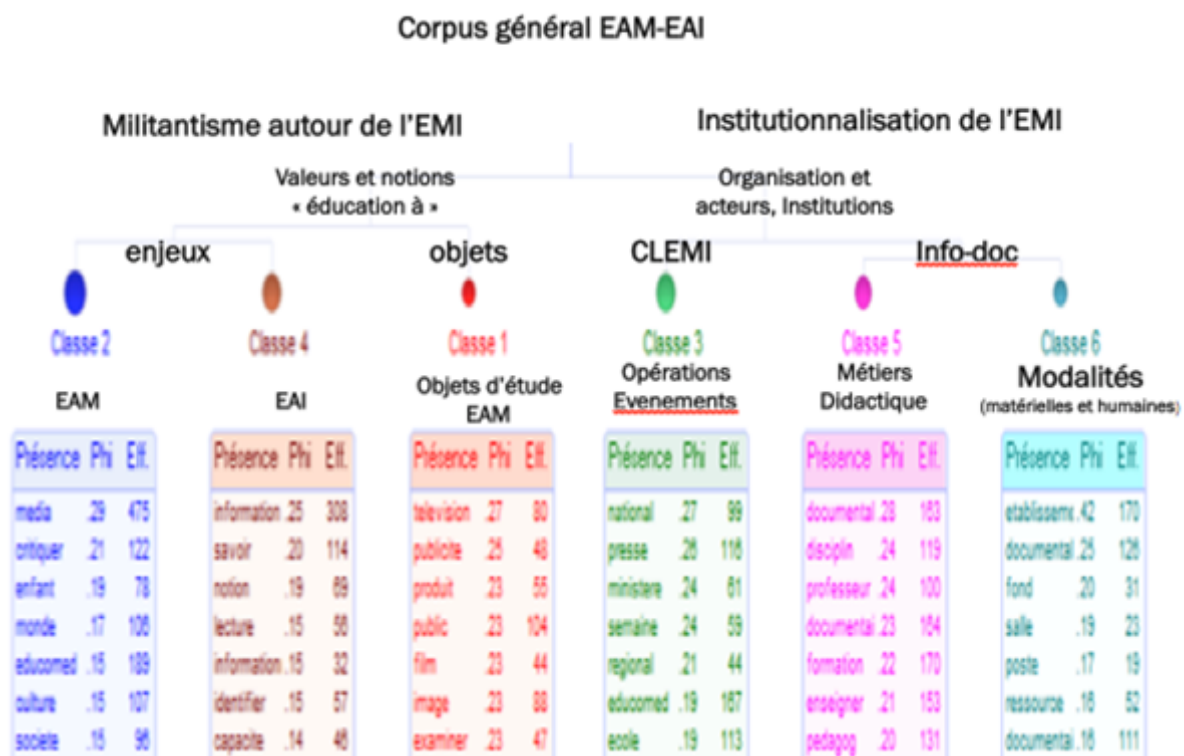


Fig. 17 : Les six classes spécifiant le discours de l'info-doc et de l'info-média

3.2.3.2 Observations sur les AFC

Ceci étant posé, il est maintenant intéressant de passer à un troisième niveau de l'analyse en observant la répartition des classes les unes par rapport aux autres dans le corpus complet. Cette opération est possible grâce aux outils de visualisation du logiciel ALCESTE qui nous permet de représenter les classes par une analyse factorielle en coordonnées. Ce calcul répartit les classes sur une surface plane à partir de la présence des formes significatives qui les constituent, les unes par rapport aux autres. C'est bien une lecture visuelle de leurs « territoires » que nous opérons ici. Le point central doit nécessairement être le point de départ du calcul et donc concentrer un nombre important de points appartenant à l'ensemble des classes, et cela, en partie dû à un vocabulaire commun de l'ensemble du corpus (fait de langue évident). Cependant, ce qui est particulièrement intéressant dans cette représentation, ce sont à la fois les zones de répartition des points constituant les classes, mais aussi leurs directions. En effet, plus une classe s'étend hors du point central du graphique, plus son discours tend à être spécifique (exemples classe 1 et classe 3). Et plus ce discours spécifique est éloigné des

autres classes, moins il tend à être bâti sur du discours commun. Ainsi, nous pouvons observer à la fois les zones occupées par chaque classe et ses tendances à « aller vers » des axes qu'il nous faut interpréter comme des types de discours.

La représentation ainsi présentée par l'AFC nous permet de remarquer trois éléments majeurs. D'une part, la répartition assez clairement définie des classes 1, 3, 4 et 5. À des fins d'explicitations simplifiées, nous allons prendre les axes comme repères cardinaux. La classe 1 (Objet d'études) aurait alors tendance à aller vers le sud-est, la classe 3 (Opérations) vers le sud-ouest, la classe 5 (Métiers, didactique) vers le nord-ouest et la classe 4 (éducation à l'information) vers le nord-est. Les classes 2 (éducation aux médias) et 6 (condition matérielle) sont plutôt centrales et mêlées aux autres, en suivant l'axe des abscisses de manière assez égale.

Ainsi nous pourrions déterminer les zones en fonction des situations de discours.

Le « sud-est » étant très lié aux objets constituerait la matérialité des contenus d'enseignement de l'éducation aux médias ; le « nord-est » serait plutôt porté par son immatérialité puisqu'il s'agit de concepts et d'enjeux des enseignements (EAM et EAI) ; le « sud-ouest » serait là aussi lié à la matérialité (organisationnelle, humaine, ressources et événementielle), alors que le « nord-ouest » concernerait plus volontiers les métiers et la didactisation des savoirs. Ainsi nous pourrions proposer les « territoires » suivants :

Analyse factorielle en coordonnées

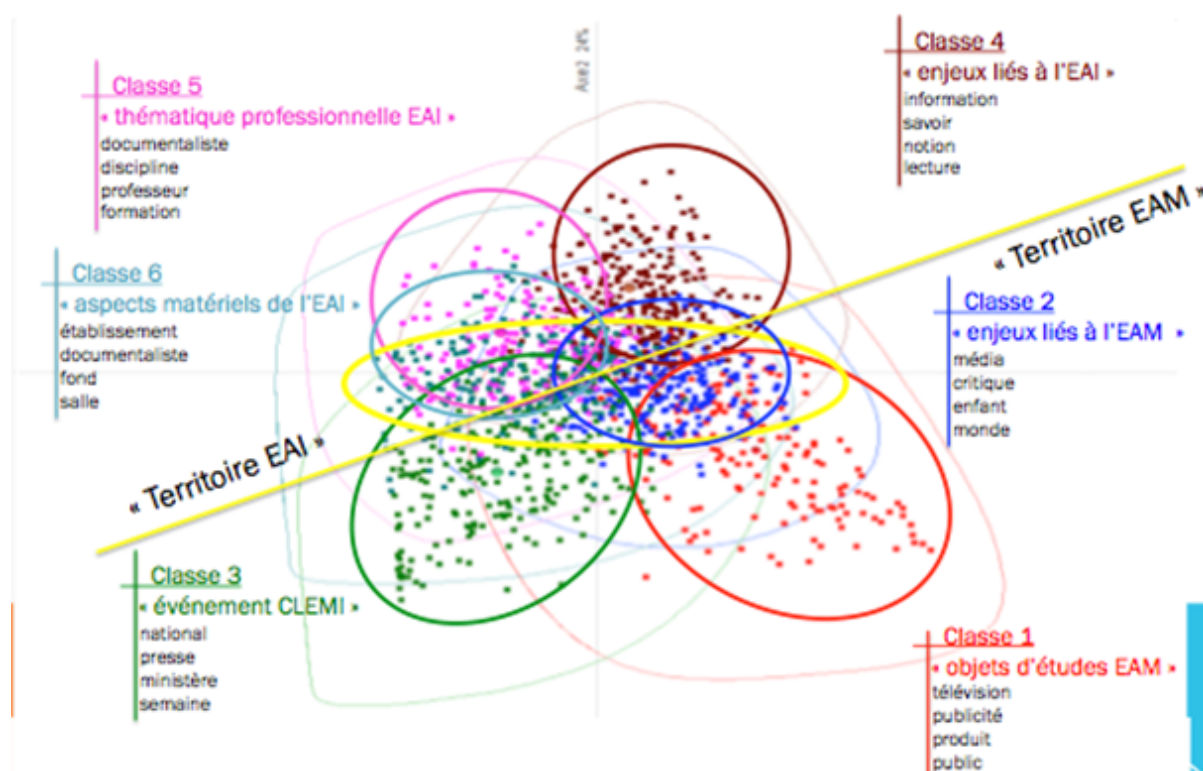


Fig. 18 : Projections des territoires EAI et EAM

La zone en jaune est précisément cette zone centrale où viennent se rencontrer les préoccupations, du côté de l'institution (à l'ouest) autour des questions matérielles liées à

l'EAI ; et du côté de « l'éducation à » (à l'est) autour de la question des enjeux de l'éducation aux médias. Ce sont les deux seules classes qui se mêlent vraiment aux autres et donc là où le discours est le plus commun avec le reste du corpus.

Dans le cas de la classe 6 (à l'ouest), notons que la question de l'organisation matérielle du domaine se fait à la croisée des préoccupations concernant les métiers liés à l'EAI et des opérations menées par l'instance en charge de l'éducation aux médias. C'est donc bien du côté de l'institution que se trouvent ces problématiques liées à la fois à l'institutionnalisation d'un domaine et à sa didactisation, et son association avec une instance en place de longue date (le CLEMI). Le discours, commun à cet égard, peut montrer une forme de convergence des préoccupations de l'EAI et de l'EAM au cœur de leur opérabilité.

La classe 2 est quant à elle liée aux enjeux de l'éducation aux médias, et se trouve ici mêlée en partie à la classe 1, portant sur les objets d'étude en éducation aux médias, et à la classe 4, portant sur les enjeux de l'EAI ou de la culture informationnelle. Ainsi, nous retrouvons ici aussi cette proximité entre les problématiques de nos deux champs. Les enjeux communs sont un point essentiel de cette convergence, qui s'établit donc dans le cadre de réflexions non plus sur l'opérabilité mais plutôt sur les aspects immatériel, conceptuel, en même temps qu'en accord avec les objets étudiés.

Ces deux classes, parmi lesquelles nous avons souligné des éléments de convergence, nécessitent une analyse plus fine. Nous avons donc cherché à comprendre le détail de la constitution de chacune de ces classes pour y voir l'implication des deux champs concernés par l'étude. Une classification hiérarchique ascendante (CHA) nous permet d'identifier les niveaux de rapprochement des formes constituant le corpus.

Puisqu'il est autant question d'identifier les points de convergence que ceux de la divergence, il est intéressant de noter les logiques distinctes de constitution de chacun de ces domaines dans le discours établi dans le corpus. Or, pour préciser ces dynamiques, il serait intéressant de pousser l'analyse dans ses détails en faisant fonctionner la logique des variables.

L'analyse textuelle des co-occurrences des énoncés du corpus éducation aux médias/éducation à l'information apporte un ensemble d'éléments intéressants pour penser leur divergences et convergences au sein du projet d'éducation aux médias et à l'information.

Tout d'abord, les « territoires » de chacun de ces champs sont assez spécifiques et se distinguent clairement dans le traitement de ce corpus. L'éducation à l'information semble se construire à partir de la question de sa professionnalisation et de l'opérabilité matérielle de son existence, ce à quoi vient s'ajouter la thématique des enjeux liés à la maîtrise de l'information. L'éducation aux médias se construit à partir de ses objets d'études et des enjeux de ses apprentissages, parallèlement à la question d'opérabilité portée par les événements du CLEMI. Ce qui semble *a priori* notable est la séparation, pour chacun des champs, de ces thématiques constitutives. En effet, si les questions d'opérabilité sont plus fortes du côté de l'EAI (de fait, il existe un métier, une formation, et tout un mouvement prônant la didactisation de l'information), ce sont les questions plus conceptuelles, argumentaires, voire militantes qui constituent l'EAM. Mais dans chacune de ces logiques, chaque domaine vient occuper une place qui montre précisément un lieu de convergence : l'EAI construit également un discours sur la maîtrise de l'information et ses enjeux, appuyé par le CLEMI, et certains auteurs d'EAI participent à construire les enjeux de l'EAM (IFLA, Baltz).

Ainsi, nous retrouvons les logiques militantes de l'EAM et les logiques professionnalisantes de l'EAI tout en entrevoyant des points de rencontre autour des enjeux communs. Ces enjeux communs sont-ils décrits dans l'approche « culture informationnelle » ?

Enfin, nous retiendrons de ce travail la complexité de deux champs partageant des approches et enjeux mais portés par des logiques professionnelles et scientifiques distinctes que l'institution tend à gommer par leur fusion au sein de l'EMI, ce qui n'est pas sans poser de nouvelles questions...

Comme le souligne fort justement le Rapport de recherche de l'ANR TRANSLIT, « *L'éducation aux médias et à l'information est un domaine complexe qui pose encore la question de sa définition et de son périmètre* (Frau-Meigs, Loicq et Boutin, 2014) ».

3.3 Résultats du « corpus 2016 »

Les propositions politiques de transformation (refondation de l'Ecole ...) se multiplient, et des textes officiels, émanant notamment du Ministère de l'Education Nationale, incitent à éduquer aux Médias et à l'Information. Des significations socialement attestées et temporairement stabilisées s'affirment²⁷. L'objectif principal de l'approche développée avec le corpus 2016 consistait à prendre en compte la pluralité des conceptions de l'EMI (et en conséquence des « vertus » des trois domaines) et de mettre l'accent sur un certain ajustement comme élément fondamental de l'élaboration d'un discours partagé. Dans le cadre de notre recherche se posaient et se posent les questions de l'élaboration et de la circulation des savoirs dans leur diversité épistémologique (savoirs savants, savoirs professionnels, savoirs traditionnels, savoirs issus de la pratique, savoirs profanes ...) et la recomposition de savoirs disciplinaires.

3.3.1 Cartographie du corpus 2016 : les domaines bousculés

La technique de la CDH donne une arborescence de cinq classes :

²⁷ Cette partie reprend largement le texte suivant à paraître : Delamotte E., Chenevez O., Jeanne P. (2017). « La mise en mots de la culture informationnelle et sa traduction dans les textes relatifs à l'Education aux Médias et à l'Information ».



Présence KhI2-		Présence KhI2-		Présence KhI2-		Présence KhI2-		Présence KhI2-	
enseigner	161	territoire	207	emi	214	information	190	graphiques	308
pedagog	82	innover	117	educ_med	138	comprendre	95	programmer	226
eleve	63	territorial	109	traaM	133	document	80	algorithm	205
formation	63	projet	108	educ_med_i	133	source	78	schema	183
apprenti	52	equipement	106	dijon	101	image	72	notion	156
numerique	46	investir	105	republique	79	utiliser	67	diagrammes	148
acces	43	recteur	90	clemi	78	langue	61	problem	147
service	42	etat	86	mars	77	critiquer	60	croquis	141
ressource	41	plan	81	dane	70	art	56	carte	139
enfant	40	national	79	bordeaux	69	plastiques	54	tableau	139
handicap	32	education	74	scenario	69	confronter	53	calcul	122
parent	30	collectif	69	septembre	63	histoire	51	resolution	114
scolaire	28	departemen	69	academi	62	apprendre	51	descriptif	113
favoriser	28	deployer	63	janvier	62	questionner	50	representati	100
usage	26	e_fran	61	referent	60	documentai	50	decrire	95
pays	25	appel	60	spme	56	different	49	techniques	94
accompagn	25	etablissem	59	nantes	55	lecture	44	aborder	83
portail	24	euro	56	creteil	55	ecriture	40	objet	82
professeur	24	entreprise	55	elementaire	55	ecrit	39	logiciel	81
continu	22	initiative	55	officiel	54	vivant	36	simuler	78
Absence KhI2-		Absence KhI2-		Absence KhI2-		Absence KhI2-		Absence KhI2-	
information	-37	information	-61	numerique	-43	ecole	-62	education	-28
document	-33	utiliser	-27	outils	-18	pedagog	-53	enseigner	-19
utiliser	-32	eleve	-26	information	-17	education	-47	ecole	-18
comprendre	-29	educ_med_i	-20	utiliser	-16	enseigner	-47	pedagog	-18
texte	-24	comprendre	-19	ressource	-15	projet	-43	formation	-16

Corpus : corpus4-4txt - Taille 496 Ko - Classification double - Mardi 10 Mai 2016 à 14 h 32

Fig. 19 : Le tableau des présences/absences de la CDH, définissant les classes du corpus 2

La classe 4 est la plus volumineuse, elle concentre 32% des UCE. Les classes 1 et 5 sont les plus petites, avec 12% des UCE chacune.

L'étiquetage de l'arborescence des classes et des groupes de classes donne le diagramme d'organisation suivant :

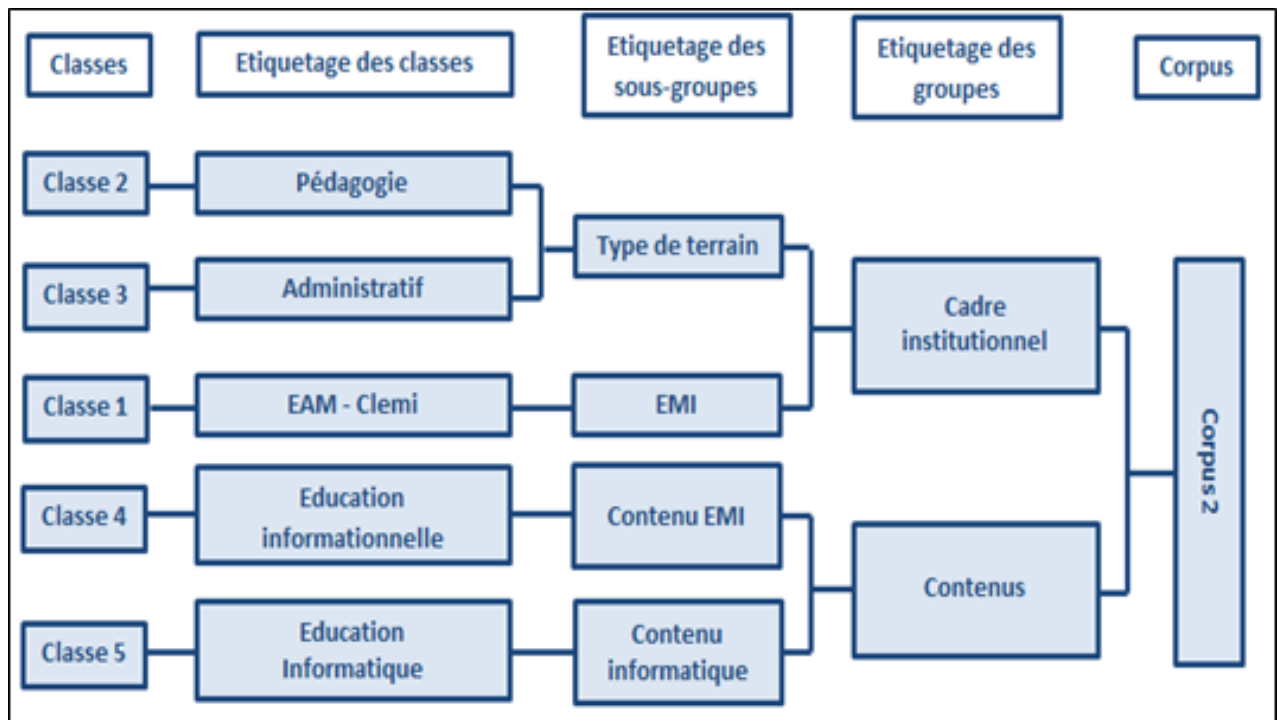


Fig. 20 : Le dendrogramme des univers sémantiques du corpus 2

Interprétation

- Il s'agit bien ici d'un corpus exclusivement institutionnel de textes injonctifs, donc unifiés du point de vue de l'énonciation, dans lequel on retrouve nettement les domaines du corpus 2013 : info-médias, info-doc et info-data. Mais ils se situent dans une distribution très différenciée : la petite classe 1, qui évoque l'info-média par ses structures autour des actions du CLEMI, se retrouve dans le groupe « cadre institutionnel ». Les classes 4 et 5 qui évoquent l'info-doc et l'info-data sont distinguées par leur contenu, mais avec des volumes très inégaux ;
- La distinction entre les 3 domaines d'origine devient une double distinction binaire entre *contenus* et *cadre institutionnel* d'une part, *éducation informationnelle (info-doc)* et *informatique* d'autre part ;
- On remarque dans la classe 2 une absence des termes liés à la dimension technologique de l'informatique (hardware...), au profit des termes liés à la dimension algorithmique dominante.

En conclusion

Cette distribution nouvelle semble effacer les dissensus, en particulier entre les domaines info-média et info-doc. Mais il convient d'y regarder de plus près. En 2015 en effet (date de la presque totalité du corpus 2016), dans le contexte des attentats, on évoquait fréquemment une nécessaire éducation aux médias dans les prises de position publiques médiatisées. Or l'analyse par ALCESTE du corpus - fait de textes plutôt injonctifs institutionnels - montre que l'éducation aux médias apparaît surtout dans les questions de structures institutionnelles, du fait de l'existence du CLEMI, et pratiquement pas dans le contenu pédagogique. Quant à la classe 4, qui devrait intégrer l'environnement sémantique des

contenus l'EMI, elle évoque surtout celui de l'info-doc. Ce décalage interroge la validation (au sens de Sarfati) de l'étiquette « EMI ». Par ailleurs le domaine info-data reste très isolé des autres et, semble-t-il, incomplètement représenté. La nouvelle construction doxique serait-elle véritablement légitime dans ses références aux trois cultures ?

3.3.2 Eléments de légitimation dans la nouvelle construction doxique

Nous avons donc tenté une recherche plus affinée en confrontant les proximités de *formes* relevées par ALCESTE avec les *termes* - non-polysémiques - retenus par les experts des trois domaines. Nous esquissons-là un travail sur la sémantique lexicale en comparant un corpus de termes experts avec les résultats d'ALCESTE sur un corpus de textes.

Terminologie retenue dans cette partie :

Forme : chaîne de graphèmes analysés par ALCESTE

Mot : unité graphique et phonologique pouvant être mono ou polysémique.

Terme : le terme ou unité terminologique est l'unité signifiante constituée d'un mot (terme simple) ou de plusieurs mots (terme complexe), qui désigne une notion de façon univoque à l'intérieur d'un domaine (Rey, 1992).

Il s'agit ici des termes spécifiques, propres à chaque domaine, et choisis par les experts avec un sens précis.

3.3.2.1 Méthodologie

Nous avons choisi cette fois-ci de partir des savoirs experts, c'est à dire de *termes* issus de la parole des experts, dans chacun des trois domaines, puis de regarder avec ALCESTE comment se comportent les formes correspondantes dans les textes du corpus 2016. Voici la méthode retenue, en quatre étapes :

- déterminer dix *termes* dans chaque domaine et les accompagner d'indications sur l'environnement sémantique attendu, correspondant au sens que lui donnent les experts du domaine ;
- rechercher des occurrences des *formes* correspondantes dans le corpus ; construire des *réseaux de formes* (ALCESTE) dans la classe et dans le corpus ;
- comparer le sens des *mots* avec l'aide des *concordanciers* (ALCESTE) ;
- recherche d'un résultat : les *formes* analysées sont-elles significatives dans le sens proposé par les experts ? Les *termes* des experts sont-ils effectivement représentés par les formes relevées dans le corpus ?

Quelques obstacles induits par cette méthode

- Rares sont les termes des experts qui présentent un *réseau de formes* dans ALCESTE. En effet, certaines formes présentent des occurrences nombreuses mais qui ne sont pas assez significatives pour qu'ALCESTE dégage un *réseau de formes*.
- Les formes analysées peuvent correspondre à des mots polysémiques et pas nécessairement utilisés dans le sens des termes experts. Il faut analyser les *concordanciers de formes*, ligne par ligne pour en distinguer le sens.

3.3.2.2. Exemple de l'éducation aux médias (info-médias)

Afin de déterminer une liste de dix termes reconnus par les experts du domaine, nous avons soumis une petite enquête à dix experts de l'EAM (chercheurs et praticiens présents à l'école d'été doctorale de l'éducation aux médias en septembre 2016 à l'université de Louvain-la-Neuve).

Liste proposée :

Voici une liste de 18 termes-concepts-notions, présentés comme :- traditionnels de l'EAM,- légitimant la singularité du domaine EAM,- assurant la viabilité du discours de ce domaine dans le long terme.

1. Cochez ceux qui vous paraissent répondre à ces critères.

2. Barrez ceux qui, selon vous, n'y répondent pas.

3. Ajoutez éventuellement jusqu'à 3 autres termes.

Liste proposée :

citoyen (citoyenneté)

média (médiatique)

message (transmission-circulation- transformation-déformation)

critique (esprit-pensée critique)

information (news)

créativité (production médiatique, élèves-scolaires-jeunes)

entreprise (médiatique, économie de l'information)

source (de l'information)

crédibilité (de l'information)

publication (comme acte social)

politique (éducation au)

journalisme presse (tous supports)

télévision-radio

image-photo- film

analyse (des objets-discours-textes médiatiques)

Internet (comme phénomène de société)

empowerment

Liste réorganisée après réponses des experts

La liste suivante a été établie en tenant compte des réponses des experts, de façon à conserver dix termes principaux, et pour chacun des termes l'environnement sémantique attendu au regard du sens recherché :

citoyen (*empowerment* - autonomisation - responsabilité - engagement – débat)

message (transmission-circulation-transformation-déformation de contenus médiatiques)

critique (esprit critique - pensée critique vis à vis des médias)

politique (éducation au politique, au vivre ensemble)
créativité (productions médiatiques des élèves-scolaires-jeunes)
publication (comme acte social, cadre légal)
analyse (des objets-discours-textes-sources médiatiques)
presse (tous les supports de l'info-news, source, journalisme, entreprise de presse)
audiovisuel (image, son, vidéo, film, radio, télévision, multimédia, jeux)
Internet (comme phénomène de société, mais aussi nouvelle économie de l'information)
culture (médiatique, représentations)

Observations des réseaux de formes et des concordanciers

En utilisant les résultats ALCESTE du corpus 2016, il s'agissait de comparer les formes de chaque terme expert, figurant dans un *réseau de formes*, s'il existe, avec les termes attendus par les experts et leur environnement sémantique. L'existence d'un éventuel synonyme a été prise en compte. Nous avons également observé les *concordanciers des formes* pour mieux évaluer le sens dans lequel chaque mot apparaît. Les concordanciers permettent en effet de visualiser le contexte d'utilisation d'une forme en affichant x mots avant et x mots après chaque occurrence dans une UCE.

Dans l'encadré ci-dessous est consigné le relevé de quelques-unes des observations faites avec ces deux outils. Lorsque les mots de l'environnement sémantique (ou d'éventuels synonymes) ne figurent pas dans le réseau de formes (quand celui-ci existe), ils apparaissent barrés.

citoyen (*empowerment* - autonomisation - responsabilité - engagement - débat)
1 réseau de forme dans la classe 1 (Fig.7.), aucun des termes de l'environnement n'y figure.

message (transmission-circulation-transformation-déformation de contenus médiatiques)
1 réseau de forme dans la classe, aucun des termes de l'environnement n'y figure

critique (esprit critique - pensée critique vis à vis des médias).
1 réseau de forme dans la classe pour « critiquer », plutôt dans un sens de lecture critique d'une info, d'une source...).

politique (éducation au politique, au vivre ensemble).
Pas de réseau de forme. « politique » présente 30 occurrences mais pas dans le sens recherché – « vivre » est présent 6 fois au sens de « vivre ensemble ».

créativité (productions médiatiques des élèves-scolaires-jeunes)
Pas de réseau de forme. Créativité (des élèves) est présent 17 fois au sens recherché. Forme non classée.

publication (comme acte social, cadre légal)
Pas de réseau de forme. Présent 38 fois en tout dont 25 fois au sens recherché.
analyse (des objets-discours-textes-sources médiatiques)

Pas de réseau de forme. Présent 45 fois, dont 22 dans le sens recherché. Forme non classée.

presse (tous les supports de l'info-news, source, journalisme, entreprise de presse)

Pas de réseau de formes. Présent 46 fois. Classé 4.

audiovisuel (image, son, vidéo, film, radio, télévision, multimédia, jeux)

Pas de réseau de formes. Présent 16 fois. Classé 1.

Internet (phénomène de société, mais aussi nouvelle économie de l'information)

1 réseau de forme dans la classe 4 – Présent 102 fois plutôt dans le sens de support de l'information. Les sens recherchés existent mais en dehors de la classe 4.

culture (médiatique, représentations)

Terme trop réparti : 114 occurrences avec Khi2 de 7 – Pas de « culture médiatique »

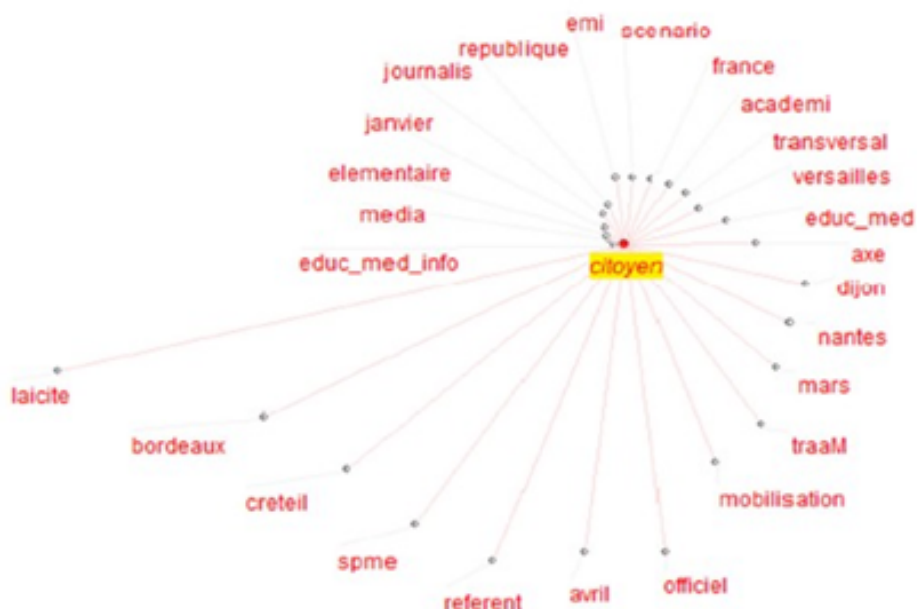


Fig. 21 : Exemple : le réseau de formes de « citoyen »

3.3.2.3. Interprétation

Pour l'éducation aux médias (info-média)

Les réseaux de formes n'existent que pour quatre des termes proposés et, à chaque fois, uniquement dans la classe où la forme correspondante est classée.

En observant avec ALCESTE le comportement dans le corpus 2016 des termes donnés par les experts, on voit que les termes principaux sont présents, mais que les mots (ou des synonymes) attendus dans leur environnement sémantique ne figurent pas dans les réseaux de formes éventuels. En d'autres termes, on peut dire que des *mots* sont présents dans le corpus,

mais souvent avec un sens différent de celui donné par les experts. Et donc qu'il ne s'agit pas de leurs *termes*. La doxa des experts du domaine info-médias semble donc mal représentée dans le corpus 2016.

Une exploration de même nature a été réalisée dans les deux autres domaines, en mettant à contribution une dizaine d'experts dans chacun. Les observations sont différentes selon les domaines.

Pour l'éducation à l'informatique (info-data)

Les termes retenus comme termes des experts sont les suivants :

algorithme

ordinateur (machine, unité centrale, disque dur, périphérique, processeur)

réseau

programmation (langage, programme, programmer)

mémoire (ou mémoire vive)

données (base de données, data)

logiciel

fichier

binaire

bureautique

On constate une représentation encore plus faible des notions fondamentales, selon les experts de l'info-data, dans les textes du corpus 2016. Exemples :

- Parmi ces termes, les trois formes significatives, les plus représentés sont : « algorithme » (18 occurrences), « programmer » (11 occurrences) et « logiciel » (63 occurrences). Seules ces trois formes présentent un réseau de formes. Ils sont tous dans la classe 5 et pas du tout répartis dans le corpus ;

- Le mot « logiciel » est présent le plus souvent au sens de l'utilisation d'applications diverses, mais il n'a pas un Khi2 élevé (82 dans la classe 5) ;

- Le mot « donnée » est présent 93 fois, mais sans réseaux de formes car le terme est réparti (avec un Khi2 faible), et rarement dans le sens de « donnée informatique ».

On conclut à une faiblesse de la présence des mots de l'informatique et une quasi-absence des termes des experts. L'info-data est un langage de spécialité qui ne percole pas dans les autres spécialités, et la doxa des experts de l'info-data semble donc pratiquement absente du corpus.

Pour l'éducation à l'information (info-doc)

Les mots retenus comme termes des experts sont les suivants :

archive (archivage, mémoire, trace)

auteur (autorité, responsabilité, identification, droit)

crédibilité (fiabilité, information, source)

document (ressource, production, indexation, publication, support, auteur, documentarisation, collecte)

indexation (mot-clé, tag, classification, langage documentaire, thésaurus, descripteur, vedette-matière, automatisée...)

information (droit, espace, évaluation, recherche, source, besoin, traitement, technologie de, système, classement, collecte)

média (médiation, support, technique, source, communication, message, presse)

pertinence (de la requête, bruit, silence ; de l'information ; évaluation de la pertinence)

recherche (moteur, référencement, d'information)

veille (informationnelle, stratégique, pédagogique ; outil, curation)

Les termes proposés par les experts sont beaucoup plus présents en nombre d'occurrences de formes. Seuls quelques termes très spécifiques du domaine, comme « indexation » (4 occurrences) manquent à l'appel dans le corpus. On constate nettement une plus forte présence des mots de l'info-doc. Le nombre d'occurrences de la plupart d'entre eux est nettement plus élevé : « information » au sens de l'info-doc, présente 430 occurrences, « document », en présente 139. La plupart de ces occurrences correspondent au sens attendu par les experts, ce qui est attesté par l'observation des concordanciers. L'analyse des 6 réseaux de formes existants montre la forte cohérence de ces formes dans le corpus : « Information » et « document » présentent un réseau de formes dans le corpus complet et un autre dans la classe 4 ; « recherche » a un réseau de formes dans le corpus complet (avec « information » comme forme la plus proche, donc au sens de « recherche d'information »), et « auteur » présente un réseau de forme dans la classe 4. De plus, la plupart des autres termes - y compris ceux cités dans l'environnement sémantique - figurent en bonne place dans ces réseaux de formes. La langue de spécialité du domaine semble exister largement dans le corpus.

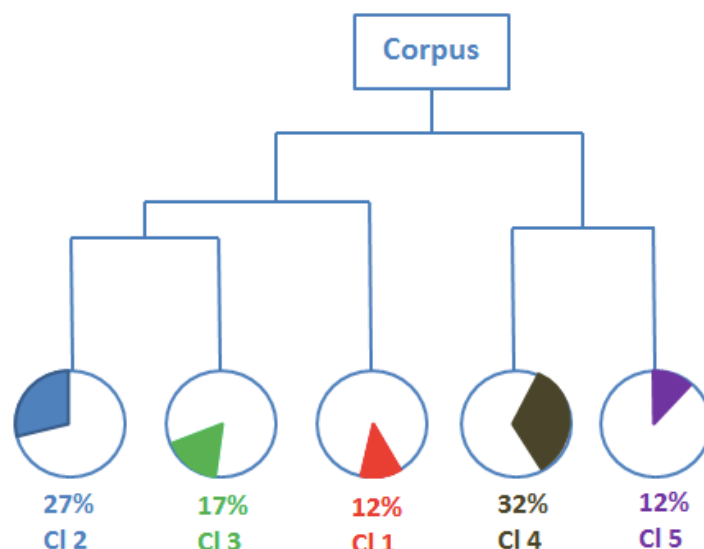
Discussion

Certes les listes de termes sélectionnés ne constituent pas, loin de là, un lexique des langues de spécialité des trois cultures. Des biais méthodologiques peuvent bien sûr être discutés, notamment quant au choix des experts, leur nombre, l'influence de la liste proposée, etc.

De plus le nombre réduit de termes ne permet pas de définir, à cette étape de la recherche, une délimitation ou une légitimation complète des discours. Cependant nous avons considéré que la méthodologie de constitution de ces listes leur confère une qualité d'échantillon significatif qui permet de repérer les tendances d'intégration de ces langues de spécialité, de dilution ou de domination doxique.

3.3.2.4. Esquisse d'une organisation doxique

En s'appuyant sur le modèle d'une organisation effective du « territoire imaginaire qui fonde « l'univers de croyance » (Sarfati, 2002), on peut chercher ici des réponses aux questions suivantes : comment s'organisent les discours narratifs, s'appuyant sur le passé, définissant le présent et projetant un avenir ? Peut-on identifier les traces des trois cultures dans les discours institutionnels récents ? Voici les éléments de réponses que cette recherche permet de formuler :



- **Différenciation** de la culture informatique : on ne retrouve, dans le corpus 2, ni les *mots* de la culture informatique, ni les *termes* des experts.
(12 % des UCE sont suffisants pour définir la classe 5).
- **Limitation** de la culture info-médias : on retrouve des *mots* de la culture info-médias mais pas les *termes* des experts.
(12 % des UCE sont également suffisants pour la définir la classe 1).
- **Pérennisation** de la culture Info-doc : on retrouve les *mots* de la culture info-doc comme les *termes* des experts.
(32 % des UCE sont nécessaires pour définir la classe 4).

ALCESTE a besoin de plus d'UCE (segments de textes) pour retrouver une spécificité de l'info-doc. Le discours de l'info-doc est le plus « neutre », plus dilué, moins spécifique au plan de l'analyse statistique factorielle.

Cette approche conduit à une forme d'interprétation du présent à la lumière du passé. Force est de constater une réelle percolation des termes issus de l'info-doc dans l'ensemble du corpus 2. Peut-on conclure de ce fait à une « domination » de la doxa info-doc ? Ce serait en effet le cas si l'on observait une absorption effective des deux autres cultures. Mais il semble bien qu'il n'en soit rien : les cultures de l'info-média, et surtout l'info-data, pourraient bien avoir tendance à être occultées dans les approches translittéraciques.

De ce fait une question apparaît légitimement : quel est l'avenir pour les « savoirs experts » de l'info-média et de l'info-data dont l'essence historique semble gommée dans ce corpus de textes récents d'injonctions et de recommandations institutionnelles ?

Conclusion

« Le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pour quoi, ce par quoi on lutte, le pouvoir dont on cherche à s'emparer » Foucault M., 1971, *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard, p. 12

En quoi la convergence de trois domaines et leur agencement en doxa peuvent-ils intéresser le chercheur, le politique et le praticien - qu'ils soient impliqués ou non - et constituer pour eux un objet pertinent d'enquête, d'analyse et de réflexion ? Il est vrai que, sous le regard des chercheurs, la convergence des différentes cultures de l'information et l'EMI cessent d'être perçues maintenant comme une composante nouvelle du monde scolaire, mais apparaissent bien plutôt comme un objet « socialement construit », comme le produit d'un processus permanent d'élaboration et d'institutionnalisation, dans lequel se traduisent à la fois des mobilisations de savoirs disciplinaires et de ressources, des confrontations d'intérêts, des conflits de valeurs et des enjeux de pouvoir.

Notre approche nécessite en conséquence un point de vue critique, dans le sens d'un regard scientifique capable de révéler quels intérêts sous-tendent les discours, les représentations et les actions. Une telle approche « interprétative » nécessite plus modestement et plus prioritairement de pointer l'évolution des processus dans la construction d'un discours partagé. Une telle approche requiert également que le positionnement des chercheurs fasse partie de la réflexion.

Les objectifs de notre entreprise étaient et sont échelonnés, car il est question à chaque fois de décrire une réalité dans sa complexité sans biaiser le poids respectif des différents aspects qui la composent. Avec ALADOC, il s'agissait en fait de constituer « un laboratoire » qui devait devenir un véritable lieu d'expérimentation et de manipulation des données. Le « biais » technologique était introduit, voulu et en principe contrôlé. Nous n'avons pas réussi et ainsi découvert une réelle délimitation. L'usage d'ALCESTE possède lui aussi ses limites.

Pour autant, le travail de l'équipe « Epistémologie et Circulation des savoirs » n'est pas sans apport, comme le montre ce rapport scientifique. De plus, se lancer dans une recherche demande d'en ressentir l'envie, le besoin, la curiosité. C'est un « investissement » qui réclame pour réussir une part d'enthousiasme et du plaisir. L'ANR TRANSLIT nous a pourvus d'un « savoir-faire » qui constitue un apprentissage tout au long de la recherche, car le travail scientifique est collectif, il se discute, se partage. Nous nous sommes pourvus d'un « pouvoir faire » qui est un ensemble de possibilités d'ordre matériel et d'ordre relationnel. Enfin nous étions dotés d'un « devoir faire » qui est un engagement vis à vis de soi et des autres (les collègues, la communauté de recherche, les instances qui ont besoin de travaux pour avancer, le terrain qui souvent attend les résultats du travail et auquel on doit un retour (cf. liste des publications et actions de vulgarisation).

Les trois moments de recherche de notre équipe « Tâche 1 de l'ANR » concernent toutes d'une manière ou d'une autre, les changements sociaux et leurs constructions en récits. Les résultats produits fourniront non seulement une base pour l'exploration d'autres discours au sens foucauldien du terme, mais aussi une trame ancrée historiquement et portant sur des questionnements actuels. En même temps, ces résultats démontrent que les processus sociaux ne sont pas déterministes, ni déterminés, mais se trouvent plutôt dans un rapport dialectique avec les pratiques sociales créatrices et souvent stratégiques des acteurs.

Par la suite, il sera nécessaire de poursuivre l'analyse des liens entre discours, pratiques, contextes en gardant comme principe une méthodologie robuste pour construire du sens et des

interprétations soumises à discussion. Il conviendra aussi, dans une approche comparative, de différencier les discours scientifiques, professionnels et institutionnels, notamment dans l'espace francophone. Il sera nécessaire d'étudier ainsi plus en détail le poids paradoxal de l'« info-doc » dans ces textes institutionnels. Peut-on faire l'hypothèse, qu'en France, la production discursive des acteurs de l'info-doc a fini par imprégner l'ensemble des textes, en raison du fait que l'info-doc est le seul des trois domaines à pouvoir s'appuyer sur une profession instituée ? *A contrario*, est-ce un hasard si les recherches sur l'éveil à l'information au niveau de l'enseignement élémentaire ne sont pas examinées ? Il conviendra de situer alors comment la volonté politique s'ordonne en fonction de la diffusion scientifique et professionnelle et explique des différences.

Cependant l'éducation scolaire ne se borne pas à sélectionner parmi les savoirs et des pratiques de références, elle doit aussi les organiser, les livrer à un travail d'agencement et de mise en discours à fins politiques et éducatives. Ces « arbitrages » fournissent une grille de lecture intéressante pour saisir la fabrication d'une nouvelle convention (ce que nous examinons avec le concept de doxa). C'est-à-dire un ensemble de critères explicites et implicites, un ensemble de repères auxquels la communauté éducative peut adhérer et les opérations de mise en forme et de mise en récit qu'implique sa mise en oeuvre. C'est donc à une compréhension des processus de qualification que nous nous sommes confrontés au sein de la tâche 1.

Mais il faut aller plus loin dans l'analyse des savoirs que l'école se doit d'enseigner et dessiner les contours d'une « transposition didactique » de l'EMI dont les fondements scientifiques sont sérieusement ancrés dans des disciplines diverses, et dont les pratiques sociales dites « de référence » sont en mutation constante. C'est bien cette situation particulière à la fois de diversité et de labilité qui constitue la spécificité d'une éducation à la culture numérique et en particulier de l'Education aux Médias et l'Information. La construction des « objets d'enseignement », adossée aux prescriptions institutionnelles, doit en effet se négocier dans une interaction constante entre les questions posées à l'école par la société (et par sa jeunesse), les questions que l'école se pose à elle-même, et la vigilance des disciplines scientifiques. Les différentes composantes de l'EMI n'ont certes pas vocation à transposer directement ces disciplines scientifiques, mais c'est bien en termes de savoirs disciplinaires que se légitime la réflexion sur le formatage scolaire (ce que l'on a évoqué avec la notion de grammaire). Selon nous, à un premier niveau s'opposent deux visions du développement des connaissances, l'une portée par les tenants de la Science de l'Informatique, l'autre par les Sciences de l'Information et de la Communication. A un second niveau, la chose est moins nette, on note la volonté de changer à la fois le contenu des enseignements - les sacro saintes disciplines scolaires- et la manière de le transmettre. Certains résultats montrent que pointe l'enseignement par projet, les pratiques de questionnement du monde, et l'ancrage dans les Sciences de l'Education. S'agit-il pour autant d'une perspective a-disciplinaire ou pluridisciplinaire et unifiante ?

Références bibliographiques

1. Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris : PUF.
2. Arsac, J. (1981). Informatique et enseignement général, Texte paru en annexe 1 de L'éducation et l'informatisation de la société. *Rapport au Président de la République sous la direction de Jean-Claude SIMON*, La Documentation française, p.152-165. Disp. sur : <http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h80simon-arsac.htm>
3. Aubert-Lotarski, A., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2002). Dialogue méthodologique autour de l'utilisation du logiciel ALCESTE en sciences humaines et sociales : « lisibilité » du corpus et interprétation des résultats. In *Actes JADT2002 : 6es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, 13-15 mars 2002, Saint-Malo*. Paris : Université Paris 3. Disp. sur : http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2002/PDF-2002/aubert_capdevielle.pdf
4. Audigier, F. (2015). Les Éducation à... ? Quel bazar !! In J.-M. Lange (Éd.), *Actes du colloque « Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif? » 17-19 novembre 2014, Mont Saint Aignan* (p. 10-27). Rouen : Université de Rouen Normandie. Disp. sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>
5. Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste - Sciences de l'information*, 35(2), 75-82. Disp. sur : <http://www.adbs.fr/une-culture-pour-la-societe-de-l-information-position-theorique-definition-enjeux-13454.htm?RH=REVUE>
6. Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=CDLE_036_0095
7. Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris : Seuil.
8. Berrios, A., & Barthes, A. (2015). Spécificités disciplinaires dans la mise en oeuvre de l'éducation au développement durable au Chili. In J.-M. Lange (Éd.), *Actes du colloque « Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif? » 17-19 novembre 2014, Mont Saint Aignan* (p. 71-85). Rouen : Université de Rouen Normandie. Disp. sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>
9. Bougnoux, D. (2015). Vieux caméléon intellectuel ? *Le randonneur* [billet de blog]. Disp. sur : <http://media.blogs.la-croix.com/vieux-cameleon-intellectuel/2015/12/09/>
10. Cauterman, M.-M., & Daunay, B. (2010). La jungle des dispositifs. *Recherches*, (52), 9-23. Disp. sur : <http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/009-023-Cauterman-Daunay.pdf>
11. Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta

- problématique. *Corpus*, (8), 37-66. Disp. sur : <http://corpus.revues.org/1674>
12. Chevallard, Y., & Mary-Alberte, J. (1991). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné* (éd. revue et augmentée). Grenoble : La pensée sauvage.
 13. Daunay, B. (2010). Ouverture du séminaire. In *La construction des contenus d'enseignement et de formation. Séminaire de la MESHs, Lille, octobre 2010*. Lille : MESH. Disp. sur : http://www.meshs.fr/datas/files/docs/sem/2010-11/ccef_10-10-18.pdf
 14. Delamotte, É., Liquète, V., & Frau-Meigs, D. (2014). La translittératie, ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. *Spirale*, (53), 145-156. Disp. sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529>
 15. Delamotte, É. (2013). La culture informationnelle : le noyau central d'une nouvelle forme scolaire ? In F. Papy (Éd.), *Recherches ouvertes sur le numérique* (p. 263-281). Paris : Hermès-Lavoisier.
 16. Desanti J. T. (2004). *La peau des mots. Réflexions sur la question éthique. Conversations avec Dominique-Antoine Grisoni*. Paris : Seuil
 17. Doueïhi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Paris : Seuil.
 18. Fluckiger, C., Delamotte, É., Jeanne, P., Serres, A., Loicq, M., Chenevez, O., Compant la Fontaine, M.-L., Ballarini, I. (2016). Les contenus informatiques à l'école dans le contexte de la convergence entre technique, média et information : vers un composite ? In *Actes de la conférence Didapro 6 - DidaSTIC Didactique de l'informatique et des STIC : Quelles éducations au numérique, en classe et pour la vie ?*, 25-27 janvier 2016, Namur. Disp. sur : <https://didapro6.sciencesconf.org/76260/document>
 19. Fluckiger, C., & Reuter, Y. (2014). Les contenus « informatiques » et leur(s) reconstruction(s) par des élèves de CM2. Etude didactique. *Recherches en Education*, (18), 64-78.
 20. Fluckiger, C. (2011). La didactique de l'informatique et les constructions sociales de la figure des jeunes utilisateurs . *Recherches en Didactiques*, 11, 67-84
 21. Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (163), 51-61. Disp. sur : <https://doi.org/10.4000/rfp.978>
 22. Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
 23. Foucault M., (1971). *L'Ordre du discours*. Paris : Gallimard
 24. Frau-Meigs, D., Loicq, M., & Boutin, P. (2014). *Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France (2013)*. ANR TRANSLIT et COST (Rapport de recherche). Paris : Université Sorbonne nouvelle Paris 3. Disp. sur : http://www.enjeuxmedias.org/IMG/pdf/FRANCE_rapport_2014.pdf

25. Frau-Meigs, D., Bruillard, É., & Delamotte, É. (Éd.). (2012). *e-Dossiers de l'audiovisuel : L'éducation aux cultures de l'information*. Créteil : INA. Disp. sur : <http://www.ina-expert.com/e-dossiers-de-l-audiovisuel/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information.html>

26. Frau-Meigs, D., & Torrent, J. (Éd.). (2009). *Mapping Media Education Policies Worldwide : Visions, Programmes and Challenges*. New York : ONU- UNESCO. Disp. sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181917e.pdf>

27. Garner, S. D. (2006). *High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning (Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt November 6-9, 2005)* (Meeting Report). UNESCO-NFIL-IFLA. Disp. sur : <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf>

28. Gramsci, A. (1978). *Cahiers de prison : Cahiers 10 à 13* (Vol. III). Paris : Gallimard.

29. Guité, F. (2007, décembre 21). La translittératie. *Relief* [billet de blog]. Disp. sur : <http://www.francoisguite.com/2007/12/la-translitteratie/>

30. IFÉ-ENS de Lyon. (2013). *Conférence nationale « Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information », Institut français de l'Éducation, 21 et 22 mai 2013*. Lyon : IFÉ-ENS de Lyon. Disp. sur : <http://emiconf.ens-lyon.fr/ressources/conferences/emiconf-2013-1>

31. Jeanneret, Y. (2004). Une monographie polyphonique. Le texte de recherche comme appréhension active du discours d'autrui. *Études de communication. langages, information, médiations*, (27). Disp. sur : <https://doi.org/10.4000/edc.183>

32. Lange, J.-M., & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, (28), 85-100.

33. Liquète, V. (Éd.). (2014). *Cultures de l'information*. Paris : CNRS.

34. Liquète, V., Delamotte, É., & Chapron, F. (2012). Introduction. *Études de communication*, (38), 9-22. Disp. sur : <https://edc.revues.org/3375>

35. Loicq, M., & Serres, A. (2015). L'EMI (Éducation aux médias et à l'information) : quelles convergences et divergences au sein d'une nouvelle « éducation à... » ? In J.-M. Lange (Éd.), *Actes du colloque « Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ? » 17-19 novembre 2014, Mont Saint Aignan* (p. 264-274). Rouen : Université de Rouen Normandie. Disp. sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>

36. Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de

- quatrième. In A. Giordan (Éd.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique* (p. 149-154). Paris : Université Paris 7.
37. Mayaffre, D. (2005). Rôle et place du corpus en linguistique. Réflexions introductives. In P. Vergely (Éd.), *Actes du colloque JETOU'2005, 1-2 juillet 2005* (p. 5-17). Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail. Disp. sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00553742/>
38. Monte, M., & Oger, C. (2015). La construction de l'autorité en contexte. L'effacement du dissensus dans les discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique*, 2015/1(107), 5-18. Disp. sur : <http://www.cairn.info/revue-mots-2015-1-page-5.htm>
39. Office québécois de la langue française (OQLF). (2008). Maîtrise de l'information. *Le grand dictionnaire terminologique*. Québec : Gouvernement du Québec. Disp. sur : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8363208
40. Origgi, G. (2008). *Qu'est-ce que la confiance?* Paris : Vrin.
41. Origgi, G. (2004). Croyance, déférence et témoignage. In É. Pacherie & J. Proust (Éd.), *La philosophie cognitive* (p. 167-183). Paris : Ophrys-MSH.
42. Pagoni, M., & Tutiaux-Guillon, N. (2012). Présentation. *Spirale*, (50), 3. Disp. sur : <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1114>
43. Pedró, F. (2006). *The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. Inter-American Development Bank. Disp. sur : <http://publications.iadb.org/handle/11319/2432>
44. Peugeot, V. (2013). *Citoyens d'une société numérique. Accès, Littératie, Médiations, Pouvoir d'agir: pour une nouvelle politique d'inclusion* (Rapport à la Ministre déléguée chargée des petites et moyennes entreprises, de l'Innovation et de l'Économie numérique). Paris : Conseil national du numérique. Disp. sur : <https://cnnumerique.fr/wp-content/uploads/2013/12/Rapport-CNNum-10.12-1.pdf>
45. Reinert, M. (1999). Quelques interrogations à propos de l'« objet » d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse « ALCESTE ». *Langage et société*, 90(1), 57-70. Disp. sur : <https://doi.org/10.3406/lsoc.1999.2897>
46. Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars ». *Langage et société*, 66(1), 5-39. Disp. sur : <https://doi.org/10.3406/lsoc.1993.2632>
47. Reinert, M. (s. d.). *ALCESTE: Un logiciel d'aide pour l'analyse de discours. Notice simplifiée (de la version de base commune aux versions 4x)*. Montréal : CRIFPE. Disp. sur : http://tic-recherche.crifpe.ca/docs/guides/fr/ALCESTE_guide.pdf
48. Reuter, Y. (Éd.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

49. Rey, A. (1992). *Noms et notions : la terminologie* (2e éd.). Paris : PUF.
50. Roger T. Pédaque. (2006). *Le document à la lumière du numérique*. Caen : C&F.
51. Roger T. Pédaque. (2007). *La redocumentarisation du monde*. Toulouse : Cépadués.
52. Sarfati, G.-E. (2002). Qu'est-ce qu'un texte canonique? In J.-M. Poffet (Éd.), *L'autorité de l'Écriture : Actes du colloque, septembre 2000, Jérusalem* (p. 177-192). Paris : Cerf.
53. Serres, A. (2012). Repères sur la translittératie. In *La translittératie en débat : regards croisés des cultures de l'information (info-doc, médias, informatique) et des disciplines : Séminaire GRCDI du 7 septembre 2012, Rennes*. Disp. sur : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01476798/document
54. Serres, A. (2007). Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle? In *Séminaire du GRCDI, Rennes, 14 septembre 2007*. Disp. sur : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01466542/document
55. Serres, A. (2005). Évaluation de l'information : le défi de la formation. *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)*, 50(6), 38-44. Disp. sur : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0038-006>
56. Simonnot, B. (2009). Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire. *Les Cahiers du numérique*, 5(3), 25-37. Disp. sur : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-25.htm>
57. Souchier, E. (2017). Et demain, j'apprends quoi? Le leurre démocratique du code informatique. *Le français aujourd'hui*, (196), à paraître.
58. Stiegler, B. (2009). Entretien avec Bernard Stiegler. *Médiadoc*, (2), 1-7. Disp. sur : http://www.apden.org/IMG/pdf/mediadoc02-Entretien-complet_Stiegler.pdf
59. Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12(12). Disp. sur : <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/2060>
60. Thompson, S. (2005). *Information Literacy Meeting of Experts (Prague, The Czech Republic, 20-23 September 2003)* (Conference Report). NCLIS-NFIL. Disp. sur : http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=19634&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
61. UNESCO. (2015). *Déclaration de Qingdao. Conférence Internationale sur les TIC et l'Éducation Post-2015*. Disp. sur : <http://www.unesco.org/new/fr/education/resources/in-focus-articles/qingdao-declaration/>
62. UNESCO. Commission nationale française. (2007). *Agenda de Paris ou 12 recommandations pour l'éducation aux médias*. Disp. sur : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf

63. UNESCO. (1982). *The Grünwald Declaration on Media Education (Grünwald, Germany, 22 January 1982)*. Disp. sur : http://portal.unesco.org/ci/fr/files/27310/12150121753MEDIA_E.pdf/MEDIA_E.pdf
64. Union européenne. Parlement européen, Commission de la culture et de l'éducation. (2011). Des compétences-clés dans un monde en mutation: mise en œuvre du programme de travail 2010 pour l'éducation et la formation. Résolution du Parlement européen du 18 mai 2010 sur les compétences clés dans un monde en mutation: mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010» (2010/2013(INI)). *Journal officiel de l'Union européenne*, (161). Disp. sur : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?qid=1487340913196&uri=CELEX:52010IP0164>
65. Union européenne. (2006). Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE). *Journal officiel de l'Union européenne*, (394). Disp. sur : http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.FRA&toc=OJ:L:2006:394:TOC
66. Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Presse de l'Université Laval.
67. Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
68. Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2012). *Éducation aux médias et à l'information. Programme de formation pour les enseignants*. Paris : UNESCO. Disp. sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf>
69. Wolton, D. (2009). *Informer n'est pas communiquer*. Paris : CNRS.

ANNEXES

Liste des annexes :

Annexe 1 : Liste des références des textes du corpus 2013

Annexe 2 : Liste des références des textes du corpus 2016

**Annexe 3 : Liste des publications des membres de la Tâche 1,
en rapport avec le projet ANR**

Annexe 1 : Liste des références des textes du corpus 2013

ANR Translit Tâche 1 Références bibliographiques des textes du corpus pour l'analyse ALCESTE Alexandre Serres, 5 septembre 2014

1/ Corpus du champ « Info-data » (culture informatique, éducation à l'informatique)

1.1 Textes scientifiques

- Baron, Georges-Louis, Bruillard, Éric. « Une didactique de l'informatique ? ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 135, avril-mai-juin 2001, 163-172. Disp. sur : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF135_23.pdf
- Drot-Delange, Béatrice. « Enseignement de l'informatique, éducation aux technologies de l'information et de la communication en France, dans l'enseignement général du second degré ». *Spirale*, n° 50, 2012, p. 25-37. Résumé disp. sur : <http://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1117>
- Duchâteau, Charles. « Faut-il enseigner l'informatique à ses utilisateurs ? ». *Quatrième colloque francophone sur la didactique de l'informatique, Québec, avril 1994*. Centre pour la Formation à l'Informatique dans le Secondaire, 1994. 16 p. Disp. sur : <http://webapps.fundp.ac.be/cefis/publications/charles/Faut-il-5-38.pdf>
- Fluckiger, Cédric. « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 163, avril-juin 2008. Disp. sur : <http://rfp.revues.org/978>
- Rogalski, Jeanine. « Utiliser l'informatique pour enseigner. Y a-t-il matière à savoir, besoin de formation en informatique ? ». In Baron, Georges-Louis, Baudé, Jacques (sous la coord. de). « *L'intégration de l'informatique dans l'enseignement et la formation des enseignants* », *Actes du colloque des 28-29-30 janvier 1992 au CREPS de Châtenay-Malabry*. Paris : INRP-EPI, 1992. p. 238-243. Disp. sur : <http://www.epi.asso.fr/revue/dossiers/d12p238.htm>

1.2 Textes institutionnels

- Académie des Sciences-Institut de France. « *L'enseignement de l'informatique en France. Il est urgent de ne plus attendre. Rapport de l'académie des Sciences, mai 2013* ». Paris : Institut de France, 2013. 34 p. Disp. sur : http://www.academie-sciences.fr/activite/rapport/rads_0513.pdf
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale). « Orientations pour l'informatique dans l'enseignement. La lettre du Ministre Jean-Pierre Chevènement du 29 octobre 1985, adressée aux recteurs, inspecteurs d'académie, chefs d'établissements et directeurs d'écoles. ». *Bulletin de l'EPI*, n° 40, décembre 1985. Disp. sur : <http://www.epi.asso.fr/revue/40/b40p039.htm>
- MENESR (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche). « Enseignement de spécialité d'informatique et sciences du numérique de

la série scientifique - classe terminale. », *BO spécial*, n° 8, 13 octobre 2011. Disp. sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57572

- Pair, Claude, Le Corre, Yves. « *L'introduction de l'informatique dans l'éducation nationale. Rapport remis à Alain Savary le 15 octobre 1981* ». Paris : Association EPI, octobre 2013. Disp. Sur : http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h81_Pair-Le-Corre.htm
- SIF (Société Informatique de France). « *Rapport sur la Formation des Enseignants d'ISN.* ». Paris : SIF, 2013. 16 p. Disp. sur : http://www.societe-informatique-de-france.fr/wp-content/uploads/2014/01/rapport_sif_sur_isn.pdf

1.3 Textes professionnels, associatifs

- Archambault, Jean-Pierre. « Informatique et TIC : une vraie discipline ? ». In *Medialog*, n° 62, juin 2007, p. 38-41. Disp. sur : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0706a.htm>
- EPI (Enseignement Public et Informatique). « Manifeste de l'Association EPI : Pour un développement pertinent et efficace de l'informatique dans l'enseignement », *Bulletin de l'EPI*, n° 40, décembre 1985. Disp. sur : <http://www.epi.asso.fr/revue/40/b40p003.htm>
- PAGESTEC. « Rapport de l'association Pagestec : Enseignement de l'informatique et Technologie ». Décembre 2013. 31 p. Disp. sur : http://www.pagestec.org/web2001/doctelechargeable/consultations/Rapport_num_Pagestec.pdf
- Rak, Ignace. « Éducation technologique collègue et Informatique et Technologie de l'Information et de la Communication », *Epinet*, n° 152, février 2013. Disp. sur : http://www.epi.asso.fr/revue/editic/groupe-itic-cr_13-01_I-Rak.htm
- Tort, Françoise. « Concours castor : un outil de promotion de l'enseignement d'informatique ». In : DIDAPRO 4-DIDA&STIC 3, *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques.*, Patras (Grèce), 2011. Disp. sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/61/34/PDF/TortDidapro2011.pdf>

2/ Corpus du champ « Info-doc » (culture de l'information, éducation à l'information)

2.1 Textes scientifiques

- Baltz, Claude. « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux ». *Documentaliste – Sciences de l'information*, 1998, vol. 35, n° 2, pp. 75-82. Disp. sur : <http://www.adbs.fr/une-culture-pour-la-societe-de-l-information-position-theorique-definition-enjeux-13454.htm?RH=REVUE>
- Bernhard, Paulette. « Apprendre à "maîtriser" l'information : des habiletés indispensables dans une "société du savoir" ». *Éducation et Francophonie*, vol. 26, n° 1, automne-hiver 1998. 18 p. Disp. sur : <http://www.acelf.ca/revue/XXVI-1/articles/09-bernhard.html>
- Couzinet, Viviane. « De l'utilisateur à l'initié : vers une culture informationnelle partagée ». In Gardiès, Cécile, Fabre, Isabelle, Ducamp, Christine, Albe, Virginie (Ed.), *Éducation à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ? Actes des rencontres Toulouse Educagro 08*. Toulouse : Cépadués éditions, 2008. p. 169-189. Texte partiellement disp. sur :

http://www.concours.agriculture.gouv.fr/fileadmin/user_upload/Annales/09-plpa-doc-ext-s1.pdf

- Juanals, Brigitte. « *La culture de l'information, du livre au numérique* ». Paris : Lavoisier, 2003. Chap. 1 « Vers une culture de l'information »
- Serres, Alexandre. « Évaluation de l'information : le défi de la formation ». *Bulletin des Bibliothèques de France*, n° 6, décembre 2005, p. 38-44. Disp. sur : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0038-006>

2.2 Textes institutionnels

- Durpaire, Jean-Louis. « *Les politiques documentaires des établissements scolaires. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Mai 2004* ». 60 p. Disp. sur : <http://media.education.gouv.fr/file/39/2/6392.pdf>
- IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions). « *La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie* ». IFLA, 9 novembre 2005. Disp. sur : <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-fr.html>
- MEN/DGESCO. « PACIFI. Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information ». Paris : MEN, 2010. 38 p. Disp. Sur : http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf
- MEN. « Référentiel de compétences des enseignants ». *Bulletin Officiel*, n° 30, 25 juillet 2013. Disp. sur : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Pouzard, Guy (coord.). « *Information et documentation en milieu scolaire* ». CNDP : 2001. 35 p. Disp. sur : http://www.cndp.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Metier/Reflexion/documentalG.pdf

2.3 Textes professionnels, associatifs

- Chapron, Françoise. « Former à la maîtrise de l'information ». In *Les professeurs documentalistes*. Orléans : CRDP du Centre, 2006. (Livre bleu). p.121-149.
- Charbonnier, Jean-Louis. « Les apprentissages documentaires et la didactisation des sciences de l'information ». In *Spirale : revue de recherches en Éducation*, janvier 1997, n° 17, p. 45-59. Disp. sur : <http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/Assises/Apprentissages.pdf>
- Duplessis, Pascal, Ballarini-Santonocito, Ivana. « Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes ». SavoirCDI, 2007 [en ligne]. Disp. sur : <http://www.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=557>
- FADBEN. « *Manifeste 2012. Enseignement de l'information-documentation et ouverture à la culture informationnelle* ». Paris : FADBEN, 2012. <http://www.fadben.asso.fr/MANIFESTE-2012.html>
- GRCDI (Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information). « Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum info-documentaire. ». Rennes :

GRCDI, 2010. Disp. sur : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2013/08/GRCDI_Curriculum-12-propositions_Introduction.pdf

3/ Corpus du champ « Info-media » (éducation aux médias)

3.1 Textes scientifiques

- Buckingham, David. « L'avenir de l'éducation aux médias à l'ère du numérique ». In Congrès Euroméduc, Bellaria (Italie). « *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives* ». Bruxelles : Patrick Verniers, 2009. p. 13-26. Disp. sur : http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_FR.pdf
- Gonnet, Jacques. « Journaux lycéens, un atelier de démocratie », *Médiamorphoses*, n° 13, 2005. 4 p.. Disp. sur : http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/23420/2005_13_51.pdf?sequence=1
- Hobbs, Renée. « L'éducation aux images, l'éducation aux médias et l'essor de la culture numérique », *E-dossier de l'audiovisuel : Qu'enseigne l'image ? Qu'enseigner par l'image ?*, janvier 2011. Disp. sur : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-qu-enseigne-l-image-qu-enseigner-par-l-image/l-education-aux-images-l-education-aux-medias-et-l-essor-de-la-culture-numerique.html>
- Jacquinot-Delaunay, Geneviève. « De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques ». *E-dossier de l'audiovisuel : Qu'enseigne l'image ? Qu'enseigner par l'image ?*, janvier 2011. Disp. sur : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-qu-enseigne-l-image-qu-enseigner-par-l-image/de-l-education-aux-medias-aux-mediacultures-faire-evoluer-theories-et-pratiques.html>
- Masterman, Len. « Éducation aux médias, problèmes théoriques et possibilités concrètes », *Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation*, n° 46, 1983, p. 203-212. Disp. sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000558/055812fo.pdf>

3.2 Textes institutionnels

- Gonnet, Jacques, Vandevorde, Pierre. « *L'introduction des moyens d'information dans l'enseignement. Rapport d'orientation présenté au ministre de l'Éducation Nationale* ». Paris : CLEMI, 1982. 26 p. Disp. sur : http://www.cleml.org/fichier/plug_download/51760/download_fichier_fr_tgv.pm.pdf
- Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. « *L'éducation aux médias : Enjeux, état des lieux, perspectives* ». Rapport n° 2007-083 de l'IGEN et de l'IGAENR, 2007. 127 p. Disp. sur : http://www.cleml.ac-aix-marseille.fr/spip/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf
- « Les recommandations finales du Congrès Euroméduc de Bellaria. Les freins, les opportunités et les actions à entreprendre. ». In Congrès Euroméduc, Bellaria (Italie). « *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives* ». Bruxelles : Patrick Verniers, 2009. pp. 181-185. Disp. sur : http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_FR.pdf

- Parlement Européen. « *Résolution du Parlement européen du 16 décembre 2008 sur la compétence médiatique dans un monde numérique* ». Strasbourg : Parlement Européen, 2008. Disp. sur : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//FR>
- UNESCO. « Déclaration de Grunwald sur l'éducation aux médias. ». Paris : UNESCO, 1982. 2 p. Disp. sur : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf> ; et UNESCO. « *Agenda de Paris ou 12 recommandations pour l'éducation aux medias.* » Paris : UNESCO, 2007. Disp. sur : http://www.clemi.fr/fichier/plug_download/38257/download_fichier_fr_agendaparisfinal_fr.pdf

3.3 Textes professionnels, associatifs

- CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information). « Médias et Information, on apprend ! Edition 2013-2014 ». Paris : CLEMI, 2013. 56 p. Disp. sur : http://www.clemi.org/fichier/plug_download/46608/download_fichier_fr_medias_information_2013.14.pdf
- CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information). « Éduquer aux médias ça s'apprend. Edition 2006 ». Paris : CLÉMI, 2006. Disp. sur : http://www.clemi.org/fichier/plug_download/31300/download_fichier_fr_broch_iufm_2012.13.pdf
- CSEM (Conseil Supérieur d'Education aux Médias). « *Les compétences en éducation aux médias* ». Bruxelles : CSEM, 2013. 38 p. Disp. sur : http://www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf
- Frau-Meigs, Divina (coord.). « *Education aux médias : un kit pour les enseignants, les étudiants, les parents et les professionnels* ». Paris : UNESCO, 2006. 205 p. Disp. sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278F.pdf>
- Piette, Jacques. « L'éducation aux médias ». In *Domaine général de formation : médias*. Québec : 2001. 18 p. Disp. sur : <http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/piette.pdf>

Annexe 2 : Liste des références des textes du corpus 2016

ANR Translit, Tâche 1

Références bibliographiques des textes du corpus 2016

Note : les numéros précédant chaque texte correspondent au numéro d'ordre du texte dans le fichier du corpus analysé.

1/ Textes de prescription : 13 textes

- 1 - MENESR - DGESCO MAF 1. "Programme d'enseignement de l'école maternelle". *Bulletin Officiel spécial*, n°2, 26 mars 2015, §5.2.1, Utiliser des outils numériques, p. 21. Disp. sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_40484_6.pdf
- 6 - MENESR. "Session 2017 : création d'une option informatique au Capes externe et au Cafep-Capes de mathématiques". In *Education.gouv.fr*, décembre 2015. Présentation de l'arrêté paru au JO du 8 décembre 2015. Disp. sur : <http://www.education.gouv.fr/cid48722/session-2017-creation-une-option-informatique-capes-externe-mathematiques.html>
- 7 - MENESR. "Annexe. Programme d'informatique et création numérique en classe de seconde générale et technologique". *Bulletin officiel*, n° 31, 27 août 2015. Disp. sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/31/94/3/ensel7386_annexe_455943.pdf
- 9 - MENESR - DGESCO A1-2. "Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015. In *Bulletin officiel*, n° 17, avril 2015. Domaine 1 et 2. Disp. sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_c_ommun
- 16 - Peillon Vincent, Pau-Langevin, George. "Le numérique au service de l'École Année scolaire 2013-2014 : la refondation de l'École fait sa rentrée". In *Education.gouv.fr*, 29 août 2013. Disp. sur : http://www.education.gouv.fr/cid73569/le-numerique-au-service-de-l-ecole.html#Onze_nouveaux%20services%20pour%20cette%20rentr%C3%A9e
- 17 - LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Extrait de l'Annexe (fin de la partie I). http://www.education.gouv.fr/cid73569/le-numerique-au-service-de-l-ecole.html#Onze_nouveaux%20services%20pour%20cette%20rentr%C3%A9e Loi pour la refondation de l'école de la république
- 24 - MENESR. Descriptif des épreuves du Capes externe et du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement privé (Cafep) correspondant section documentation. In *Education.gouv.fr*, septembre 2014. Disp. sur : <http://www.education.gouv.fr/cid71602/descriptif-des-epreuves-capes-externe-cafep-capes-section-documentation.html>
- 25 - MENESR. Programmes et niveaux de référence des concours de recrutement des professeurs certifiés de l'enseignement agricole (PCEA) et liste des thèmes tels que prévus à l'article 8 de l'arrêté du 14 avril 2010. (session 2015). Disp. sur :

http://www.concours.agriculture.gouv.fr/fileadmin/user_upload/programmes_epreuves/PROGRAMME_concours_EXTERNES_PCEA_et_PLPA_-_2015_01.pdf

Programme concours de recrutement 2015 des professeurs certifiés de l'enseignement agricole. Section Documentation.

- 31 – MENESR. Programme d'Histoire – Géographie - Éducation civique, Baccalauréat professionnel Classes de première et terminale. In *Bulletin officiel*, n° 42, 14 novembre 2013 - Annexe I. Disp. sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/42/57/5/4855_annexe1_280575.pdf
- 32 - MENESR Programme de l'enseignement d'histoire-géographie - Cycle terminal de la série scientifique. In *Bulletin officiel*, n°8, 21 février 2013 – Extraits. Disp. sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66879
- 33 – MENESR. Programme de la classe terminale des séries ES et L - Histoire et Géographie. In *Bulletin officiel*, n°42, 14 novembre 2013 – Extraits. Disp. sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/42/58/3/4865_annexe1_280583.pdf
- 34 – MENESR. Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Extraits des nouveaux programmes de cycle 3. In *Bulletin officiel spécial*, n° 11, 26 novembre 2015. Disp. sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708
- 35 – MENESR. Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Extraits des nouveaux programmes de cycle 4. In *Bulletin officiel spécial*, n° 11, 26 novembre 2015. Disp. sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

2/ Textes de préconisation : 6

- 3 - MENESR. Circulaire de rentrée 2015. *Bulletin Officiel*, n° 23, 4 juin 2015. §1.4 et 3.2 Développer les compétences des élèves avec le numérique, Former les enseignants et le personnel d'encadrement au numérique pour mieux accompagner les élèves. Disp. sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301
- 4 - MENESR. "Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation". *Bulletin Officiel*, n° 30, 25 juillet 2013.
Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier, Compétences spécifiques aux professeurs documentalistes. Disp. sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- 14 - Vallaud-Belkacem, Najat. "Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République". In *Education.gouv.fr*, avril 2015. Disp. sur : <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>
- 21 - MENESR, Ministère de la Culture. "Éducation artistique et culturelle, Éducation aux médias et à l'information". Février 2015. 12 p. Disp. sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_-_fevrier/27/2/DP_Education_artistique_culturelle_bdef_391272.pdf
- 22 - MENESR – BDC. "Deuxième Programme d'investissements d'avenir (PIA2). Orientations pour des projets de territoires éducatifs d'innovation numérique : appel à

projets e-FRAN". Note de service MEN du 3-7-2015. Disp. sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91511

- 23 - Inspection Générale de l'Education Nationale. "L'utilisation pédagogique des dotations en numérique (équipements et ressources) dans les écoles. Rapport n°2015-070 de l'IGEN". Juillet 2015. 119 p. Disp. sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/154000834.pdf>

3/ Textes de recommandation : 11

- 5 - MENESR. "École numérique. Plan numérique : appel à projets "Collèges numériques et innovation pédagogique"". In *Education.gouv.fr*, mäj janvier 2016. Disp. sur : <http://www.education.gouv.fr/cid96105/plan-numerique-appel-a-projets-colleges-numeriques-et-innovation-pedagogique.html>
- 10 - MENESR, CSP. "Eléments explicatifs au projet de programme du cycle 4", 5 mai 2015, mis à jour le 19 juin 2015. Parties : EMI - Mise en œuvre et propositions d'activités ou de situations pédagogiques - Interprétation des domaines 1, 2, 3, 4 et 5 du socle, p.92 à 97. Disp. sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/CSP/90/1/ELEMENTS_EXPLICATIFS_projet_de_programme_cycle_4_19_juin2015_439901.pdf
- 11 - MENESR. "Fiche 34. Une éducation aux médias et à l'information renforcée". 1 p. Disp. sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/DP_rentree/35/1/2015_rentreescolaire_fiche_34_456351.pdf
- 12 - Vallaud-Belkacem, Najat. "Réunion conjointe des recteurs et des DRAC : discours de Najat Vallaud-Belkacem". 9 juin 2015. Disp. sur : <http://www.education.gouv.fr/cid89977/reunion-conjointe-des-recteurs-et-des-drac-discours-de-la-ministre.html>
- 18 - MENESR. *Education aux médias et à l'information. Dossier*. In Eduscol, 2015. Disp. sur : <http://eduscol.education.fr/pid29737/education-aux-medias-et-a-l-information.html> ; 1 - L'EMI dans la loi de refondation de l'École, 2 - L'EMI et la stratégie du numérique, 3 - L'EMI et le Socle commun 2016, 4 - L'EMI et les nouveaux programmes (cycle 2 et 3), 5 - L'EMI et les nouveaux programmes (cycle 4), 6 - Se former et s'informer sur l'EMI, 7 - Pratiques pédagogiques autour de l'EMI, 8 - Supports vidéo pour l'EMI, 9 - L'EMI et le portail Internet responsable, 10 - TraAM EMI 2014-2015, synthèse et analyse, 11 - Rétrospective EMI 2015
- 19 - Cartron, Françoise. "Rapport fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication (du Sénat) sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République". Sénat, 14 mai 2013. Disp. sur : <http://www.senat.fr/rap/112-568/112-5681.pdf>
- 20 - Inspection Générale de l'Education Nationale. "Observations sur les établissements et la vie scolaire en 2011-2012. Synthèse nationale des rapports de spécialité des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux. "Établissements et vie scolaire". MENESR, novembre 2012. Rapport Vie scolaire, 2012.136. 43 p. Partie Thème 4, pp. 19-20. Disp. sur :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/25/5/Rapport_2012-136_EVS_2011-2012_241255.pdf

- 26 - MENESR, Vin-Datiche, Didier. "Rapport de jury Capes Cafep. Documentation. Concours : CAPES externe et CAFEP Section : Documentation Session 2015". Disp. sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_ext/15/0/doc_464150.pdf
- 27 - MENESR. Blanckeman, Bruno. "Rapport de jury Capes Cafep. 3^e voie – Lettres. Concours : CAPES / CAFEP / Troisième Voie Section : Lettres, options modernes et classiques Session 2015." Disp. sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_ext/70/5/lettres_473705.pdf
- 28 - ACADEMIE DES SCIENCES. "L'enseignement de l'informatique en France : Il est urgent de ne plus attendre". Rapport de l'académie des sciences, mai 2013. Disp. sur : http://www.academie-sciences.fr/pdf/rapport/rads_0513.pdf
- 29 - Conseil national du Numérique. "Jules Ferry 3.0. Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique". 40 recommandations pour bâtir une école créative et juste dans un monde numérique. Octobre 2014. 119 p. Disp. sur : http://www.cnnumerique.fr/wp-content/uploads/2014/10/Rapport_CNNum_Education_oct14.pdf

4/ Textes de médiatisation : 5

- 2 - MENESR. CSP. "Projet de programme pour les cycles 2, 3, 4. Dossier de Presse". 2015. La dimension numérique intégrée, p. 14 Disp. sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/09_-_septembre/01/2/20150918ProgrammesCycles234_469012.pdf
- 13 - MENESR, Vallaud-Belkacem, Najat. "Collège : Mieux apprendre pour mieux réussir". In *Education.gouv.fr*, août 2015. Compétences numériques. Disp. sur : <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>
- 8 - Vallaud-Belkacem, Najat "Le président de la République annonce le plan numérique pour l'éducation". In *site Najat Vallaud-Belkacem*, 7 mai 2015. Disp. sur : <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2015/05/07/le-president-de-la-republique-annonce-le-plan-numerique-pour-leducation/>
- 15 - MENESR. "Rentrée scolaire 2014-2015". In *Education.gouv.fr*, septembre 2014. Dossier de presse. Le numérique : lutter contre les inégalités et améliorer les apprentissages. Disp. sur : <http://www.education.gouv.fr/cid81791/rentree-scolaire-2014-2015.html>
- 30 - Vallaud-Belkacem, Najat. "Déclaration de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur le développement de la place et des usages du numérique dans l'école." In *Vie publique*, 2 juin 2015. Disp. sur : <http://discours.vie-publique.fr/notices/153001407.html>

Total des textes : 35

Annexe 3 : Liste des publications des membres de la Tâche 1, en rapport avec le projet ANR

International - Revues à comité de lecture – Publications multipartenaires

- Cordier A., Delamotte E. (2014). « La culture informationnelle : quelques pistes pour sa didactisation ». *Communication, Technologie et Développement*, n° 1, septembre 2014, pp. 98-108. Disp. sur : <http://www.comtecdev.com/fr/media/telechargement/revue/numerozero/Eric-Delamotte.pdf>
- Delamotte, É., Devineau, S., Loicq, M. (2016). « Littéracies informationnelles et médiatiques au prisme du genre – Postface ». *Revue de recherche en littérature médiatique multimodale*, n°4, 2016. Disp. sur : <http://litmedmod.ca/pratiques-translitteraciques-juveniles-et-imaginaires-croises-dacteurs-une-question-de-genre>

International - Revues à comité de lecture – Publications monopartenaires

- Fluckiger C. (2016). « Culture numérique, culture scolaire: homogénéités, continuités et ruptures ». *Diversité*, n° 185, p. 64-70.

International – Communications (conférence) – Publications multipartenaires

- Delamotte, E., Ballarini-Santonocito, I., Chenevez, O., Compant la Fontaine, M.-L., Fluckiger, C., Jeanne, P., Loicq, M., Serres, A. (2016). « Convergences et divergences des 3 cultures de l'information (Info-doc, Info-média, Info-data) : 2 corpus de textes sous la loupe d'Alceste ». In *Colloque ANR Translit, «Littératies du XXIe siècle sens dessus dessous : Périmètres, interactions, territoires », 7-8 novembre 2016, Paris*. Support ppt, 72 diapos.
- Delamotte E., Devineau S. et Loicq M. (2014). « Parcours trans-littéraciques : l'égalité fille-garçon en question ». In *Colloque international ANR Translit patronné par l'UNESCO*. Rouen, 3-5 décembre 2014.
- Fluckiger, C., Delamotte, E., Jeanne, P., Serres, A., Loicq, M., Chenevez, O., Compant La Fontaine, M.-L., Ballarini, I. (2016). « Les contenus informatiques à l'école dans le contexte de la convergence entre technique, média et information : vers un composite ? ». In *Didapro 6 –DidaSTIC. Didactique de l'informatique et des STIC, "Quelles éducations au numérique, en classe et pour la vie ?", 25-27 janvier 2016, Namur (Belgique)*.
- Loicq, M., Serres, A. (2014). « L'EMI (Education aux médias et à l'information) : quelles convergences et divergences au sein d'une nouvelle "éducation à..." ? ». In *Actes du colloque international des 17, 18 et 19 novembre 2014, "Les éducations à... : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ?"*, Université de Rouen, ESPé de l'Académie de Rouen, 2014. 18 p. Disp. sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>
- Stalder A., Delamotte E., Cordier, A. (2015). « L'EMI : quels apports de la didactique professionnelle pour penser ces apprentissages ? ». In *Colloque international francophone "Former au monde de demain. Quelles compétences, communes ou spécifiques, entre l'éducation et la formation au développement durable et les autres*

éducatives et formations à : la solidarité, la santé, les médias et la gouvernance", 2-3 avril 2015, Clermont Ferrand.

International – Communications (conférence) – Publications monoparttenaires

- Chenevez, O. (2014). « L'enquête, un dispositif didactique exigeant pour une éducation critique aux médias ». In *Actes du colloque international des 17, 18 et 19 novembre 2014, "Les éducations à... : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ?"*, Université de Rouen, ESPé de l'Académie de Rouen, 2014. pp 107-122. Disp. sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>

France - Revues à comité de lecture – Publications multiparttenaires

- Delamotte E., Liquète, V., Frau-Meigs, D. (2014). « La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités ». *Spirale*, 53, 145-156.

France - Ouvrages ou chapitre d'ouvrages – Publications multiparttenaires

- Cordier, A., Loicq, M. (2015). « Culture informationnelle et éducation aux médias vers la translittératie ? ». In Ihadjadene M., Saemmer A., Baltz C. (dir.), *Vers une propédeutique numérique : former les citoyens à l'ère de l'Internet*. Paris : Hermann, 2015
- Stalder A., Delamotte E. (2014). « Informer, s'informer en contextes professionnels : une approche par le document technique ». In Liquète V. (dir.). *La culture de l'information*. Paris : Hermès CNRS, Les Essentiels, pp. 91-113.

France - Ouvrages ou chapitre d'ouvrages – Publications monoparttenaires

- Delamotte E. (2014). « Dynamique du développement de la culture informationnelle : facteurs et étapes » In Ihadjadene, M., Saemmer, A., Baltz, C. (dir.). *Vers une Propédeutique numérique : Former les citoyens à l'ère de l'Internet*. Paris : Hermann. Chap. 1, pp. 13-35
- Delamotte E. (2013). « La culture informationnelle : le noyau central d'une nouvelle forme scolaire ? ». In Papy F. (dir.). *Recherches ouvertes sur le numérique, Cahiers du numérique*. Paris : Hermès Lavoisier. pp. 263-281.
- Frau-Meigs D., Loicq M., Boutin P. (2014). « *Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France* ». Projet Media and information literacy policies in Europe. Paris : ANR Translit, et COST "Transforming audiences, Transforming societies", 2014. 37 p.
- Serres, A. (2014). « Cultures de l'information à l'université » . In Liquète, V. (dir.). *Cultures de l'information*. Paris : CNRS Editions, 2014 (Collection Les Essentiels), p. 115-137

France - Communications (conférence) – Publications multiparttenaires

- Serres, A., Stalder, A. (2016). « L'EMI sur le web : cartographie d'un domaine en émergence ». *Journée d'étude GRCDI-ESPE Caen-ESPE Rouen, "L'EMI en questions : enjeux, prescriptions, contenus, apprentissages"*, 18 mars 2016, ESPE de Caen. Support disp. sur : <http://grcdi.hypotheses.org/journee-detude-grcdi-espe-caen-rouen/supports-des-intervenants>

France - Communications (conférence) – Publications monopartenaires

- Chenevez, O. (2016). « EMI, quelques apports de l'éducation aux médias ». *Journée d'étude GRCDI-ESPE Caen-ESPE Rouen, "L'EMI en questions : enjeux, prescriptions, contenus, apprentissages"*, 18 mars 2016, ESPE de Caen. Support disp. sur : <http://grcdi.hypotheses.org/journee-detude-grcdi-espe-caen-rouen/supports-des-intervenants>
- Delamotte, E. (2013). « Littératie numérique: questionnements et recherches sur la visualisation des informations et la maîtrise de la lecture hypertextuelle ». *Séminaire régional de recherche-action, OIF-AUF, Vientiane – Laos, 9-11 décembre 2013*
- Delamotte, E. (2014). « Société de l'information et maîtrise de la Culture informationnelle : un enjeu pour les enseignants de français ». *II^e Congrès International des Professeurs de Français Enseignement / apprentissage du français face aux défis de demain Lublin, 23-25 juin 2014.*
- Fluckiger C. (2016). « EMI et Numérique: point de vue de la didactique de l'informatique ». *Journée d'étude GRCDI-ESPE Caen-ESPE Rouen, "L'EMI en questions : enjeux, prescriptions, contenus, apprentissages"*, 18 mars 2016, ESPE de Caen.
- Serres, A. (2015). « La translittératie, ALCESTE et les Humanités Numériques ». *Séminaire MSHB / Humanités numériques, 2014-2015 « Qu'est-ce qu'un projet scientifique en humanités numériques ? »*, Rennes, 8 avril 2015.
- Serres, A. (2016). « Affiliation intellectuelle et culture numérique : la question du modèle ». *Colloque Translit Bordeaux 2016 « Translittératie et Affiliations Numériques »*, Bordeaux, 4-5 février. Disp. sur ArchiveSic : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01275077

Actions de diffusion - Conférences vulgarisation – Publications monopartenaires

- Ballarini-Santonocito I., et al. (2015). Groupe de travail APDEN. *Enquête diagnostique des connaissances en information-documentation des élèves du secondaire en France*. APDEN [en ligne], 2015. Disp. sur : http://www.apden.org/2015_05_21_synthese_enquete_web/co/module_synthese_enquete.html
- Chenevez, O. (2013). « Vers une didactique scolaire de la publication ». In « *Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information* », 21 et 22 mai 2013, Lyon, IFÉ-ENS. Poitiers : CNDP. pp.118-121.
- Chenevez, O. (2013). « Enquêter dans les médias d'information en ligne ». *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 508, nov. 2013
- Chenevez, O. (2013). « Enquêter et publier pour développer le doute et l'autorité. EMI et enseignement info-documentaire ». *Médiadoc*, n°11, déc. 2013
- Chenevez, O. (2015). « Quelques compétences pour des citoyens numériques éclairés. Le numérique - Enjeu politique - Défi éducatif ». *Ressources Educatives*, n°170, déc. 2015, pp.39-43.

- Chenevez, O. (2016) « A la croisée des cultures informationnelles, médiatiques et numérique, quelques mises en oeuvre de l'Emi pour le professeur-documentaliste ». *Journée départementales des professeurs-documentalistes, Nantes, 11 janvier 2016.*
- Chenevez, O. (2016). « La démarche d'enquête, une proposition didactique pour une éducation critique aux médias ». *Journée académique des professeurs documentalistes Information et esprit critique : de l'élève au citoyen, Université de Rouen, 6 décembre 2016.*
- Cordier A., Delamotte E. (2013). « Quel(s) modèle(s) culturel(s) pour penser un curriculum info-documentaire ? », *Médiadoc*, mai 2013, pp. 2-7.
- Delamotte E. (2014). *Journée professionnelle ADBEN Pays de la Loire « Culture de l'information, cultures informationnelles, littératie(s) ». Angers, 23 mai 2014.*
- Fluckiger C. (2013). « Grandir à l'heure du Web 2.0 et des réseaux sociaux. Quels en sont les enjeux éducatifs pour 2013? ». *Salon de l'Education, CDDP de la Marne, Chalons-en-Champagne, 16 octobre 2013*
- Fluckiger C. (2015). « Évolution des pratiques numériques des enfants. Quels enjeux pour l'école ? l'élève ? l'enseignant ? le formateur ? », *Conférence de clôture, Séminaire Intertice 92, Délégation académique au numérique éducatif - Atelier Canopé des Hauts-de-Seine, Issy-les-Moulineaux, France, 15 avril.*
- Fluckiger C. (2016). « A la convergence entre info-doc et informatique/numérique : quels contenus ? quel enseignement ? ». *Journée Départementale de formation des professeurs documentalistes du Maine-et-Loire, Angers, 28 novembre 2016.*
- Loicq, M. (2014). « Premières perspectives sur l'environnement de l'EMI à partir d'Alceste ». In *Séminaire national du Plan National de Formation « L'éducation aux médias et à l'information au défi du numérique », 26-28 mai 2014, Palais des congrès, Marseille.*
- Loicq, M. (2014). « Penser la convergence des cultures informationnelles à l'heure du numérique ». In *Barcamp « CLEMI 3.0 », « L'éducation aux médias et à l'information augmentée par la littératie numérique », 29-30 avril 2014, CLEMI, Paris.*
- Serres, A. (2014). « Réflexions sur le I de l'EMI ». *Mediadoc*, n° 12, juin 2014, p. 2-5. Disp. sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01179987v1
- Serres, A. (2013). « Résister au panurgisme informationnel ». *Les Cahiers pédagogiques*, n° 508, novembre 2013, p. 32-34
- Serres, A. (2013). « Former les élèves à l'art du filtrage : quelques écueils à éviter ». In « *Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information* », 21 et 22 mai 2013, Lyon, IFÉ-ENS. Poitiers : CNDP. p. 113-117
- Serres, A. (coord. par). (2014). « *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture : propositions du GRCDI pour une formation à la culture de l'information* ». Rennes : GRCDI, septembre 2014. 10 p. Disp. sur : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2014/10/Socle-connaissances_propositions-GRCDI_2014-09-20.pdf
- Serres, A. (2016). « Former les jeunes à filtrer l'information sur internet ». *Semaine du numérique, Cyber-Base de Morlaix Communauté, 28 avril 2016, Morlaix.*
- Serres, A. (2015). « Quatre questions sur l'EMI ». *7èmes Rencontres SavoirsCDI, "Education aux Médias et à l'Information : pour une citoyenneté créative", Poitiers, La Réunion, 9-10 novembre 2015.* Conférence enregistrée et diffusée le 9 novembre 2015. Disp. sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/la-liste-cdidoc-fr/les-actes->

des-rencontres-de-la-liste-cdidoc-fr/education-aux-medias-et-a-linformation-pour-une-citoyennete-creative/4-questions-sur-lemi.html

- Serres, A. (2015). « Cultures de et éducation à l'information : repères théoriques et méthodologiques », « Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum info-documentaire ». In « Seminário de Infoeducação » (séminaire sur l'éducation à l'information), animé par les Professeurs Edmir Perrotti et Ivete Pieruccini, du COLABORI (Colaboratorio de Infoeducação) de l'ECA (Escola de Comunicação e Artes), USP (Universidade São Paulo). Centro de Pesquisa e Formação, SESC, 12 novembre 2015, São Paulo, Brésil. Programme disponible sur : <http://egfg.info/infoeducacao/programacao>.
- Serres, A. (2015). « Filtrer, évaluer l'information : quelle formation ? ». *Journée professionnelle académique des professeurs documentalistes de Bretagne, "Parcours de lecture dans le contexte du web"*, ADBEN Bretagne, Rennes, 14 mai 2014. Support et vidéo disponibles sur : <http://adben-bretagne.educapass.fr/spip.php?article51>
- Serres, A. (2015). « Le patchwork des cultures de l'information ». *Journée professionnelle des professeurs documentalistes de l'Académie de Caen*, Caen, 9 avril 2015. Support et vidéo disp. sur : <http://documentation.discip.ac-caen.fr/spip.php?article13>
- Serres, A. (2014). « L'évaluation de l'information sur le web ». *Journée d'étude de l'ADBS Pays de la Loire, Angers, 13 février 2014*. Support disp. sur : https://dl.dropboxusercontent.com/u/14149508/JE-ADBS_PdIL-Evaluation%20information_2014-02-13.ppt
- Serres, A. (2014). Interview par Anne Rabeau. *Site Savoirs CDI, "Chercheur du mois"*, CANOPE, Ministère Education Nationale, avril 2014. Disp. sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/alexandre-serres.html>

Actions de diffusion - Conférences vulgarisation – Publications multipartenaires

- Cordier, A., Lehmans, A., Delamotte, E., Liquète, V. (2015). « Enjeux d'une recherche sur les pratiques info-communicationnelles des élèves pour penser la formation initiale et continue des enseignants », *Le printemps de la recherche*, n°1 – Réseau national des ESPE, Paris, Mutualité, 23 mars.
- Schneider, E., Serres, A., Stalder, A. (2015). « L'EMI en partage : essai de cartographie des acteurs ». *10e Congrès des Enseignants Documentalistes de l'Education Nationale "Enseigner-apprendre l'information-documentation"*, 10 octobre 2015, Limoges, France. Disp. sur ArchiveSic : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01217549