



HAL
open science

ANR Translit. Bilan scientifique de la tâche 2. Analyse des dispositifs et des usages.

Vincent Liquète, Karine Aillerie, Anne Cordier, Anne Lehmans, Véronique Lespinet-Najib, Nathalie Pinède, Karel Soumagnac-Colin

► To cite this version:

Vincent Liquète, Karine Aillerie, Anne Cordier, Anne Lehmans, Véronique Lespinet-Najib, et al.. ANR Translit. Bilan scientifique de la tâche 2. Analyse des dispositifs et des usages.. [Rapport de recherche] ANR (Agence Nationale de la Recherche - France). 2017, Rapport scientifique, 93 p. ; Annexes au Bilan scientifique, 40 p. ; sélections de publications, 161 p. sic_01552095

HAL Id: sic_01552095

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01552095

Submitted on 30 Jun 2017

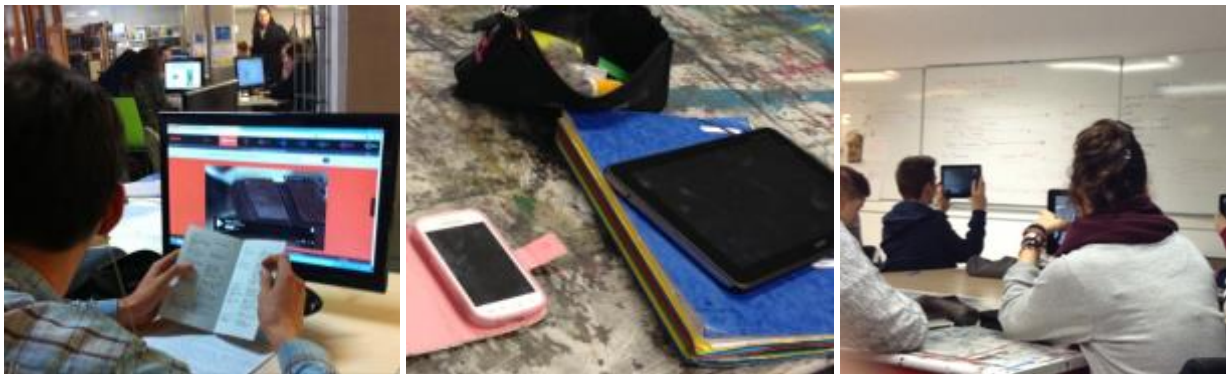
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

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

Bilan scientifique de la tâche 2 Analyse des dispositifs et des usages



ANR Translit 2013-2016

Coordination scientifique de la tâche 2

Vincent LIQUETE,

Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication

Université de Bordeaux

vincent.liquete@u-bordeaux.fr

Préambule

Le projet visait à travailler sur trois grands champs :

- les partages de compétences entre littératies numérique, médiatique et informationnelle, les nouvelles formes d'engagement des acteurs ;
- les dynamiques collectives et reconfigurations à l'œuvre, notamment à l'articulation de l'individuel et du collectif et des différents espaces ;
- les pistes politiques et éducatives susceptibles d'émerger pour favoriser des formes de translittératies, sur la base des pratiques et usages repérés.

Pour atteindre ces objectifs, la tâche 2 s'est attelée aux observations de terrain et de pratiques engagées à l'aide d'un ensemble d'enquêtes qualitatives visant à identifier ces partages de compétences et dynamiques sociales à partir des pratiques informationnelles des jeunes sur des terrains géographiquement et socialement divers, scolaires et non scolaires. Elle a également mise en œuvre une enquête quantitative à grande échelle. En parallèle de ces travaux, un site Translit a été créé comme espace de dépôt des traces de la recherche.



Enquête qualitative : observations sur le terrain

1^{ère} partie de la tâche 2 Rapport synthétique

Académies de Bordeaux, Lille, Poitiers

Rédaction du rapport de synthèse :

Karine AILLERIE, Anne CORDIER, Anne LEHMANS, Karel SOUMAGNAC



Table des matières

1. Protocole de recherche	5
1.1. Objectifs du projet de recherche.....	5
1.2. Méthodologies de la recherche.....	5
1.3. Hypothèses de travail	6
1.4. Terrains d'observations	8
1.5. Mise en place des observations	9
1.6. Grille d'observation	10
1.7. Entretiens semi-directifs.....	11
2. Regard réflexif	13
2.1. Une méthodologie efficiente.....	13
2.2. Une extraction de données complexe.....	14
2.3. Un traitement des données optimisé.....	15
3. Eléments méthodologiques par terrains.....	16
3.1. Le contexte de Poitiers	16
3.1.1. Contexte et caractéristiques du recueil des données	16
3.1.2. Résultats clés	20
3.2. Le contexte de Lille.....	27
3.2.1. Contexte et situation d'investigation	27
3.2.2. Modalités d'investigation	29
3.2.3. Caractéristiques du recueil de données	31
3.2.4. Résultats clés	32
3.3. Le contexte de Bordeaux	46
3.3.1. Contexte et situation d'investigation	46
3.3.2. Modalités d'investigation	47
3.3.3. Caractéristiques du recueil de données	48
3.3.4. Résultats clés	49
4. Eléments de conclusions.....	60
5. Bibliographie	61

1. Protocole de recherche

1.1. Objectifs du projet de recherche

Quatre objectifs ont été fixés pour la tâche 2 :

- Mettre à jour des situations de transferts, de tuilages, d'une littératie à une autre ;
- Analyser le processus de recherche d'information, sous l'angle translittéracique ;
- Prendre en compte la dimension groupale, les interactions, car il s'agit de dégager des attitudes entre prescriptions fortes et non prescriptions ;
- Mettre en lumière de nouvelles formes de grammaire de l'information (Chervel, 1981) permettant l'intégration de savoirs socialement fragmentés face auxquels l'institution scolaire, par ses enseignants, tente de se réorganiser. Nous faisons l'hypothèse qu'il y a distribution des littératies dans les séquences d'enseignement-apprentissage observées.

Pour les atteindre, il était nécessaire de :

- Repérer des situations et dispositifs hybrides,
- Evaluer des compétences hétérogènes,
- Identifier des usages imbriqués (le jeu, l'agrégation de contenus, l'échantillonnage (sampling), la gestion multi-tâches, la mise en commun de ressources (pooling), la navigation transmédia, le réseautage (networking) et la coordination pair-à-pair (peer to peer coordination), et repérer le lien entre usages et compétences,
- Définir le périmètre de la translittératie en émergence et accompagner son évolution.

1.2. Méthodologies de la recherche

Notre volonté de prendre en compte « l'épaisseur sociale de la pratique en construction » (Jeanneret, Souchier, Le Marec, 2003) pour intégrer la question des contextes a exigé de notre part un protocole combinant plusieurs méthodes de recueil de données. C'est ainsi que nous avons fait appel à plusieurs techniques d'enquêtes qualitatives pour mener à bien notre investigation : l'observation distanciée, l'entretien individuel, le focus group, l'entretien d'explicitation, également individuel ou collectif.

Pour considérer les pratiques informationnelles des élèves, nous avons adopté une approche écologique qui met l'accent sur le rôle de l'environnement dans lequel le sujet instaure sa

relation à la recherche d'information, et plus largement à l'activité informationnelle. Nous avons porté une attention particulière aux modes d'interactions complexes entre acteurs en considérant que la translittératie s'élabore dans des collectifs humains. Nous avons également adopté une approche de « cognition située » (Conein, Jacopin, 1994), qui permet d'apprécier et de mesurer l'incidence des environnements techniques, médiatiques, documentaires, et des dispositifs socio-techniques sur la manière de construire des parcours translittéraciques par les acteurs eux-mêmes ou par les médiateurs (enseignants de discipline/documentalistes, animateurs, etc.). Nous avons enfin considéré les processus de « cognition distribuée » (Conein, 2004) et de ce fait, les modes de distribution sociale d'activités et de démarches de nature translittéracique, à travers les formes de collaboration notamment, ainsi que les échanges à visée cognitive.

Un protocole multidimensionnel a donc été mis en place à partir d'une observation de type ethnographique impliquant des méthodologies croisées : application d'une grille d'observation commune à tous les terrains d'investigation, capture audio des séances observées, photos, collecte de documents significatifs de l'activité informationnelle et organisationnelle des élèves et de la régulation enseignante (productions élèves, brouillons et documents organisationnels, feuille de route fournies par les enseignants, discussions Facebook, documents collaboratifs en ligne, etc.), recueil de la parole des acteurs.

Concernant les éléments d'observation, nous nous sommes essentiellement focalisés sur les contextes d'action (temps de travail dédié, prolongements en dehors de la situation observée), sur la distribution du travail au sein du groupe, la recherche d'informations individuelle et collective, les interactions entre élèves, élèves et enseignants et entre enseignants, la mobilisation des différents médias et outils et les moments de passage de l'un à l'autre, les critères d'évaluation des productions et des démarches. Au cours des observations, nous nous sommes régulièrement déplacés d'une perspective large à une perspective étroite, en nous concentrant sur un seul groupe, activité ou interaction pour revenir ensuite à une vue d'ensemble de la situation (Grosjean, 2013[1]).

1.3. Hypothèses de travail

Nous avons cherché à répondre à un ensemble de questions :

Contextualisation de la situation observée

Quel est le dispositif précisément observé ? Quel est le statut affiché de ce dispositif/terrain ? Quels en sont les acteurs principaux identifiés ? Comment s'est « historiquement » mise en place cette situation de type translittéracique ? Y a-t-il eu des formes de résistances, et si oui lesquelles ?

Pour répondre à ces questions, nous avons cherché l'existence de cadrages réalisés par l'institution (scolaire, associative, culturelle...), et effectué une revue des documents de type programmatique (règles, protocoles...).

Définition des « territoires » littéraciques

Quels sont les termes et les concepts utilisés (et par qui) pour qualifier la situation ? Quelle convergence entre formes d'« éducation à... » ? Y a-t-il une répartition des littéracités selon les acteurs ? Et si oui, comment, pourquoi ? Comment les différents acteurs pensent-ils la convergence des littéracités ? Comment définissent-ils cette convergence (efficace ? subie ? choisie ?) ?

Organisation de l'activité info-communicationnelle entre adolescents

Quels sont les mécanismes de régulation de l'activité qui se mettent en place ? Qui prend les décisions, dans quel but, et selon quelles modalités ?

Comment s'organise le recueil de données informationnelles, les traces de la recherche ? Quelles traces existent de cette activité ? Sont-elles (re)mises en circulation et comment ?

Quelle appréhension des différentes littéracités au sein des groupes observés ?

Quelles valeurs sont accordées aux différents types de productions ? aux outils de recherche utilisés ? aux pratiques info-communicationnelles mises en œuvre ? Quel ressenti est exprimé par les acteurs ?

Comment le travail est-il réparti pour réaliser la production numérique (compétences, affinités,...) ?

Gestion de l'activité info-communicationnelle par les adultes encadrants

Les adultes encadrant émettent-ils des jugements de valeur sur la situation de type translittéracique ? Si oui, de quelle manière (recueil d'éléments de discours) ?

Quels sont les (éventuels) moments de légitimation des valeurs sous-jacents de cette situation de type translittéracique ?

Y a-t-il une hiérarchie des valeurs identifiable ? une norme sous-jacente ? Comment cette hiérarchie s'exprime-t-elle ?

Que se passe-t-il en termes de validation de l'information ? Qui est l'autorité ?

Quels sont les outils mobilisés ? Quelle est la place des savoirs et connaissances par rapport aux tâches demandée ? Y a-t-il émergence de contenus propres et spécifiques à la translittératie ?

Cognition sociale

Quels sont les outils mobilisés, les valeurs mentionnées, les buts finalisés ? Y a-t-il création de contenus propres ? Des mises en ligne dans des domaines connexes, citoyens ? Quelle place des compétences, habiletés et savoir-faire en termes de traitement de l'information : y a-t-il déplacement en termes de pouvoir ? D'autorité ? De responsabilité ? Quelle imbrication entre apprentissages et pratiques relevant de la sphère non formelle, et ceux liés à la sphère scolaire ?

1.4. Terrains d'observations

Concrètement, plusieurs terrains scolaires ont été investis dans des lycées d'enseignement général et professionnel, sur 3 années et durant plusieurs semaines. Nous avons observé des dispositifs d'enseignement tels que les TPE (Travaux Personnels Encadrés) pour les lycées généraux, le CCF (contrôle en cours de formation) pour les lycées professionnels), les MID (Modules Interdisciplinaires en seconde) dans le cas précis d'un lycée pilote, ainsi que des projets divers (voyage scolaire, projets de recherche...). Ces situations accordent une grande place au travail de groupe et à la production de contenus par les élèves, entre autres par le biais des technologies de l'information et de la communication.

Nous avons choisi des **terrains scolaires et non scolaires**.

Terrains scolaires

- lycées d'enseignement général, technologique ou professionnel ;
- pas de niveau précis visé ;
- des dispositifs permettant l'observation de situations translittéraciques, des activités info-communicationnelles réalisées majoritairement « *in situ* » ;
- impératif : que soit demandée, dans la séquence d'enseignement observée, une production de type numérique.

Terrains « non formels »

- « événement » impliquant des « jeunes » de 16 à 20 ans, en âge d'être scolarisés au lycée.
- « événement » favorisant *a priori* l'observation de situations translittéraciques, donc impératif que soit demandée une production de type numérique.

1.5. Mise en place des observations

Nous avons donc observé des groupes d'élèves réalisant leur travail de recherche d'information, s'organisant collectivement et produisant des contenus. Pendant cette observation, nous étions équipés d'un dictaphone numérique qui enregistrerait la totalité de la séance. Ainsi, au cours de l'action, dès que nous avons décelé des éléments qui nous intriguaient, qui nous paraissaient importants au regard de notre recherche, nous avons fait verbaliser par l'élève ou les élèves l'action en cours en tentant de dégager des logiques, des schémas significatifs aux yeux des acteurs concernés. L'enregistrement réalisé au cours de nos observations a permis une vraie richesse de recueil, mais également une souplesse et une spontanéité dans le recueil : les élèves ont rapidement oublié la présence du dictaphone, objet intégrant l'environnement de manière discrète et prolongée, et se sont montrés enclins à répondre à nos questionnements.

L'analyse des deux types de situations s'est faite à partir d'une **grille critériée** d'aide à l'observation. L'expérience nous a véritablement confortés dans l'intérêt des **entretiens d'explicitation (Vermersch)**, menés (de manière souple) tout au long de l'activité observée,

afin d'interroger les acteurs sur leurs manières de faire, de les appeler à s'exprimer en contexte, et en faisant référence à une situation vécue à l'instant.

Une fois l'observation menée, ont été mis en place des **entretiens semi-directifs** (individuels ou collectifs, selon les cas auxquels le chercheur sera confronté) **auprès d'enseignants/médiateurs et d'adolescents** observés préalablement. Ces entretiens visaient l'élaboration de portraits destinés à mettre en évidence :

- la singularité des parcours ;
- les facteurs facilitant ou freinant les transferts, les échanges, la construction de compétences ;
- les systèmes de représentation ;
- les habitudes, les univers culturels ;
- la dimension temporelle : les pratiques dans un processus d'émergence, d'enrichissement.

Deux parties générales pour ces entretiens :

- (a) Interrogation des acteurs sur leurs intentions, leurs usages
- (b) Réaction aux éléments d'observations recueillis.

1.6. Grille d'observation

Dans la phase d'observation en contexte, nous avons appliqué une grille d'observation (voir annexe 1), complétée par des entretiens d'explicitation en cours d'action. La grille n'était pas appliquée intégralement, selon les situations et circonstances d'investigation. Les items n'étaient pas à rechercher de manière linéaire dans le déroulement de l'activité (adaptation au contexte) mais de la manière la plus systématique possible, afin que des éléments de comparaison puissent émerger.

Pour chaque séance d'observation :

- **État du dispositif** technique, informationnel, etc. = description précise du contexte de l'observation, de l'espace (photos), de l'environnement, de la répartition des acteurs dans l'espace...
- Relevé du **genre** des acteurs observés

- Enregistrement à l'aide d'un **dictaphone numérique** pour enregistrer lors de la séance d'observation, ET d'un journal de bord
- **Tenue du journal de bord** : pour chaque séance, description du dispositif/de l'environnement observé, le jour et les horaires, et, en plus des éléments de recueil de données, les différentes caractéristiques d'un échange enregistré (identité des acteurs, sujets...).
- **Photos** (traces, modes d'agencement, de classement...) (et là encore, penser à annoter dans le journal de bord)
- Relevé de **tous les types d'outils** convoqués par les acteurs, qu'ils soient scripturaux, sonores, visuels...
- **Temps d'analyse complémentaire de la situation observée** indiquant les moments clefs, des dysfonctionnements, des faits surprenants constatés, etc.

Les entretiens d'explicitation :

- Menés **en cours d'action**, en fonction d'éléments jugés signifiants pour les chercheurs, et/ou nécessitant des explications « à chaud » de la part des acteurs observés
- **Dosage de la « fréquence »**, de manière à ne pas trop perturber le cours de l'action, à ne pas influencer dessus
- Cela suppose aussi un enregistrement numérique au long de l'action, et prise de notes parallèle sur journal de recherche pour avoir les indications nécessaires au traitement des données recueillies (horaire, personnes interrogées...).

Après chaque séance :

- Retranscription de la totalité de la séance enregistrée (tous les *verbatim* entièrement et précisément retranscrits) et éléments d'observation notés dans journal de recherche
- Dépôt des photos, images, traces, à partir de janvier 2014 sur l'espace dédié du site Translit.

1.7. Entretiens semi-directifs

Le projet de recherche prévoyait une phase de constitution de portraits à partir d'entretiens réalisés auprès de jeunes et d'accompagnants. Il s'agissait de repérer des pratiques

translittéraciques en tenant compte des contextes, des activités, des interactions sociales à partir de quatre dimensions :

- Les agencements multimédias
- Les compétences multidomaines.

Mis en parallèle avec :

- L'éditorialisation de l'information
- Le transfert de pratiques et habilités entre différents contextes informationnels et culturels à partir d'échanges sociaux.

Plusieurs concepts sont considérés comme centraux :

- la validation de l'information
- la participation
- l'autonomie de l'utilisateur face à la diversité des outils
- la porosité des territoires public/privé
- la cognition distribuée.

Des axes privilégiés :

- historique et géographique (comparaison à travers les aires culturelles)
- conceptuel épistémologique (généalogie des termes, périmètres et définitions)
- performatif (les dispositifs et leur efficacité et leurs traces)
- cognitif (les compétences, les usages, les dispositions et les représentations)
- programmatique (la modélisation des tensions et transferts entre éducation comme transmission, co-construction et participation).

Les enquêtés (lycéens et enseignants) ont été choisis à partir d'une observation de terrain dans les lycées. Ces choix ont été faits en tenant compte des contextes et des dispositifs, à partir de situations d'activité pour éviter la distance entre le discours et les actions. Pour chacun, on vise à travers l'entretien à mettre en évidence des éléments de singularité, des facteurs facilitant ou freinant les transferts, les échanges, la construction de compétences, des systèmes de représentation, des habitudes, des univers culturels. Tous ces éléments sont mis en contexte temporel, spatial, social.

Certains éléments sont apparus comme indispensables :

- Données sociologiques : âge, fonction, sexe, ancienneté dans la fonction/ niveau de classe, etc.
- Observations de type carnet de terrain : manières de faire en situation d'usage des outils numériques et plus précisément en situation translittéracique.
- Durant les entretiens, le recueil des avis sur les outils, avant/après leur intégration par l'acteur : qu'est-ce que ça a changé ? ce qui l'aide, l'empêche de faire (acteurs, objets, aspects techniques, compétences acquises ou non, etc.) ? les solutions qu'il a imaginées ? Un peu de projection : s'il pouvait faire comme il veut ?...
- Description du contexte
 - Espace
 - Temps
 - Dispositif (activité scolaire, de loisir, privée...)
 - Instrumentation (description de la station de travail, des objets, des outils)
- Description des pratiques
 - Groupales ou individuelles
 - De travail ou récréatives
 - Tutorat, accompagnement, par un adulte référent, par un pair, par un membre de la famille
- Description des représentations
 - Systèmes de valeurs
 - Imaginaires
 - Références.

2. Regard réflexif

2.1. Une méthodologie efficiente

Nous sommes raisonnablement satisfaits par ce que nous avons recueilli grâce à cette méthodologie croisée.

Les multiples enregistrements réalisés au cours de nos observations permettent une souplesse et une spontanéité dans le recueil (voir plus haut). Nous avons pris garde de ne pas « harceler » les élèves, mais bien d'interrompre le cours de l'action seulement lorsque cela était

nécessaire, et souvent même les élèves nous répondaient tout en continuant d'agir, et expliquaient alors, en faisant, leurs manières de faire. Quand ils n'attiraient pas eux-mêmes notre attention.

La spécificité de l'entretien d'explicitation est justement de viser la verbalisation de l'action, conçue comme le déroulement et la réalisation d'une tâche. La verbalisation s'inscrit alors en complémentarité de ce qui est observable dans l'activité. Nous n'ignorons cependant pas la difficulté de dire l'action, laquelle ne passe pas forcément par une conceptualisation. Décrire le déroulement de l'action dans son éventuelle totalité ne permet ainsi pas d'être certain de savoir comment cette action a été effectivement réalisée et les systèmes de logiques portés par chaque élève. Un critère non négligeable de faisabilité intervient dans la mise en mots : on ne peut jamais tout dire du déroulement de l'action. Néanmoins, il existe de manière irréfutable une relation cognitive entre le sujet et ce dont il parle. Cette relation que le sujet entretient avec ce qu'il a vécu, au moment où il parle, prend le nom chez Vermersch de « prise de parole » (Vermersch, 1996 : 54). Et justement, il nous semble que notre protocole, par son fonctionnement, a favorisé la « prise de parole impliquée ou incarnée », c'est-à-dire que nous avons interrogé les individus à propos d'une situation précise, une situation qu'ils revivaient, par la mise en mots, dans son déroulement et sa réalisation.

Cette méthodologie est toutefois exigeante, car nous avons dû à la fois observer, réagir, interroger... et opérer des focales pertinentes, ce qui supposait une maîtrise préalable de la grille d'observation, pour pouvoir être tout entiers consacrés à l'activité en cours, à l'activité du groupe.

L'élaboration collective, par les chercheurs impliqués, d'une grille d'observation commune, pouvant également servir l'analyse des données, s'est avérée pertinente et fructueuse. La diversité des terrains, y compris dans une même catégorie (les terrains scolaires par exemple), nous a obligés à définir très clairement des éléments dignes d'attention et le cas échéant comparables.

2.2. Une extraction de données complexe

Étant donné la complexité de notre protocole, et le fait que nous avons enregistré en continu durant les séances, nous disposons d'un matériau extrêmement riche, dont la retranscription a été particulièrement chronophage. Il nous a fallu penser l'extraction des données au sein de la masse recueillie, car nous avons des données extrêmement riches et diverses. Pour les

entretiens d'explicitations en cours de séances nous avons focalisé notre attention sur les pratiques médiatiques, informationnelles et informatiques en demandant aux élèves de revenir sur les gestes, procédures, représentations qu'ils étaient en train de faire. L'extraction de ces moments très courts mais absolument incontournables pour comprendre la recherche en train de se faire a demandé un travail minutieux de découpage et de cadrage et de mise en correspondance de l'ensemble des données recueillies (notes du journal de bord écrit et écoute attentive des enregistrements sonores). Pour les entretiens semi-directifs, un travail d'extrait de *verbatim* a été réalisé sur l'ensemble des données enregistrées. Nous devons donc prendre garde à ne pas nous écarter de notre engagement de recherche, en restant bien focalisés sur la problématique des pratiques translittéraciques des élèves observés.

2.3. Un traitement des données optimisé

La question essentielle a été de chercher à traiter concrètement ces données, qui révèlent une très grande hétérogénéité de pratiques, et de niveaux de maturité informationnelle, d'organisation du travail individuel et collectif. En outre, nos données mettent à jour des modalités d'engagement très différentes, dont nous devons comprendre les facteurs, afin d'éviter toute conclusion hâtive et erronée.

Les situations qu'il nous a été donné d'observer sont extrêmement différentes, notamment en termes d'implications différenciées des acteurs. Dans un des établissements investis, les professeurs documentalistes se sont en effet complètement appropriés le dispositif TPE, l'ont reconfiguré pour pouvoir exercer un enseignement en information-documentation progressif et constant. Ce n'est pas le cas dans les autres établissements. Dès lors, il est difficile pour nous finalement de disposer de grille de lecture comparative pour analyser les résultats obtenus.

En outre, l'application systématique de la grille d'observation n'a pas pu être effectuée. L'activité informationnelle y avait été, fort logiquement, pensée de manière relativement linéaire, et selon une temporalité relativement réglée. En réalité, nous avons observé parfois sur des temps très longs le même type d'activités, ou alors un cycle d'aller-retour entre des processus récurrents. La grille a été un support essentiel pour nous afin de collectivement pouvoir assurer un recueil cohérent, selon des stratégies collectives, mais il est évident que les données recueillies sont d'une telle diversité, et en lien avec un croisement de facteurs tellement riches, que la question de leur traitement optimal n'est pas résolue.

La même difficulté s'est trouvée dans la mise à disposition des données de la recherche accompagnée de leur description à l'aide d'un formulaire mis au point par la tâche 3. La première question a été celle de l'unité de description des données. La seconde celle du temps passé à décrire des données hétérogènes, notamment dans les prises de notes par les chercheurs sur des carnets dont la communication reste délicate.

3. Éléments méthodologiques par terrains

3.1. Le contexte de Poitiers

3.1.1. Contexte et caractéristiques du recueil des données

Concernant le travail de terrain mené dans l'académie de Poitiers, ce sont 13 observations *in situ* et 7 entretiens semi structurés qui ont été menés. Les entretiens ont été conduits individuellement avec les 4 professeurs impliqués et collectivement avec 3 groupes d'élèves.

Observations et entretiens ont été captés et retranscrits avant analyse (intégralement pour tous les entretiens et seulement pour quelques observations. Certaines observations n'ont pu être que partiellement retranscrites pour des raisons de qualité sonore, les enregistrements ayant eu lieu au CRD, dans des ambiances bruyantes). Un codage a été mis en place par le chercheur, relatif aux éléments significatifs identifiés dans la grille commune d'observation et précédemment énoncés. Chaque élément codé ainsi que la catégorie afférente ont été reportés dans un tableur permettant, à l'issue de la phase de codage, de rassembler les éléments dans des catégories communes et d'en percevoir la récurrence.

Les observations ont pris place entre novembre 2013 et mars 2015 dans un lycée situé aux abords d'une ville de taille moyenne (environ 600 élèves et 90 personnels enseignants). Elles ont concerné deux classes de seconde (environ 30 élèves par classe, âgés de 15 à 17 ans) à l'occasion d'activités pédagogiques spécifiques à cet établissement scolaire : les MID (modules inter disciplinaires).

Le lycée choisi pour les observations est inscrit au répertoire des établissements scolaires publics innovants de la Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI). Le

recrutement des professeurs et des élèves se fait sur profils. Pour plus d'information sur le lycée et ses spécificités pédagogiques consulter la thèse de Pierric Bergeron en sciences de l'éducation présentée en novembre 2013 sous la direction de Marie-Anne Hugon. CREF, Université Paris Ouest Nanterre La Défense (<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00925620/en/> ou <http://www.theses.fr/2013PA100130>).

Une spécificité à long terme de cet établissement est à noter, qui concerne un enseignement particulier : TICEM ou éducation aux Technologies de l'information et de la communication et aux médias, pris en charge par six enseignants de l'équipe (professeurs de géographie, sports, espagnol, etc.) et mettant l'accent sur la culture numérique (par exemple, pensée critique et propriété intellectuelle) ainsi que la formation technique (par exemple, comment éditer une vidéo, créer un blog). Cet enseignement a vocation à soutenir très directement les activités pédagogiques telles que les MID.

Plus globalement, depuis 2013, un projet à l'échelle de l'établissement a été développé qui vise à numériser les activités et les ressources de l'établissement : ainsi chaque élève et chaque enseignant ont été équipés d'abord de tablettes, puis d'ordinateurs portables puis d'un chèque région. Les compétences des élèves sont dans ce contexte évaluées et répertoriées via un portfolio en ligne (webfolio). A la rentrée 2015, une modification majeure a été introduite dans la procédure d'équipement des élèves de seconde avec le passage au BYOD (Bring Your Own Device). Avec le transfert du chèque livre régional en chèque outils numériques, les élèves de seconde ont en charge d'acquérir leur propre matériel numérique qu'ils apportent et utilisent en classe. Afin d'accompagner les élèves et leurs parents dans cette acquisition et disposer d'un matériel en adéquation avec les usages en classe, un fichier intitulé "Quel outil numérique au LP2I ?" leur a été fourni. Ce fichier contient les caractéristiques souhaitées en fonction du système d'exploitation choisi (Androïd 4.4 voire 5.1, Windows 8, IOS 8). Surtout, quel que soit l'équipement choisi (tablette ou ordinateur portable), celui-ci doit impérativement disposer d'un clavier. Cette préconisation repose sur l'analyse réalisée par le comité de pilotage du projet selon laquelle la tablette Androïd initialement fournie aux élèves par le Conseil Régional et ne disposant pas de clavier a été jugée satisfaisante en tant qu'outil de consultation mais inadéquate lorsque les élèves ont à produire du contenu, textuel notamment.

Le projet pédagogique de cet établissement est historiquement (depuis 1987) centré sur le développement de l'autonomie des élèves et sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques disciplinaires et interdisciplinaires. Dans ce cadre, sont proposées aux élèves des activités pédagogiques spécifiques telles que les

MID (modules inter disciplinaires) pour tous les élèves de seconde. Les MID sont proches de TPE nationaux (travaux personnels encadrés).

Expérimentation autour des enseignements d'exploration en Seconde, un Module InterDisciplinaire (MID) est défini comme suit dans les documents internes au lycée : « une séance de 3 heures par semaine sur un semestre au cours de laquelle les élèves collaborent en petits groupes à la réalisation d'un projet ». Les objectifs affichés de ce type de dispositif pédagogique visent une approche disciplinaire décloisonnée, le traitement par les élèves de "vraies questions de la vraie vie", la mise en œuvre de procédures méthodologiques et organisationnelle (travaux de groupes) ainsi que l'élaboration de productions impliquant le numérique (sur l'année et par élève : au moins une émission de radio, une présentation assistée par ordinateur, un blog et une vidéo).

Toujours selon les documents formalisés par les enseignants :

« Un MID possède deux types d'exigences :

- Une exigence de contenu : Le thème, orienté par deux professeurs de disciplines différentes, permet d'explorer une partie de chacun des programmes officiels liés aux disciplines. L'apport d'expertise disciplinaire est fait au maximum en fonction des besoins des groupes.
- Une exigence de forme : le projet demande de développer des compétences transversales comme la recherche documentaire, le travail en équipe, des compétences TICE ou encore citoyenne (droit à l'image, droit d'auteur,...) notamment dans le cadre de la publication des productions des élèves sur ce site ».

Pour ce travail sur la translittératie, 2 MID ont été observés (une session de 3 heures chaque semaine sur un semestre).

Le premier MID a impliqué l'histoire-géographie et le français. L'enseignant d'histoire-géographie est également professeur de TICEM. Les élèves ont ici eu à produire collectivement un blog et une vidéo sur un thème général défini par les enseignants (des sous thèmes ont été imaginés par chaque groupe), à savoir « de la jeunesse à l'âge adulte : comment se construit-on ? ». Un groupe de 4 élèves (3 garçons et 1 fille) a été plus particulièrement observé, qui avait choisi d'explorer cette thématique sous l'angle de l'Allemagne nazie et des jeunesses hitlériennes. Les observations se sont attachées principalement à la réalisation du blog.

Le deuxième MID a impliqué les arts plastiques et le français. Les élèves ont ici eu à produire deux vidéos et un diaporama, dont une vidéo très courte élaborée grâce à un dispositif nomade type tablette ou smartphone (pocket film) dans la perspective de participer à un festival. C'est sur cette production en particulier que ce sont ici focalisé les observations.

Les observations se sont essentiellement déroulées au CRD (centre de ressources documentaires) pour le MID HG/Lettres, à l'exception d'une séance où les élèves se sont succédés dans une salle de classe (français) lors d'un apport de connaissances par l'enseignante de lettres sur les différents genres journalistiques, genres qu'ils avaient à reprendre dans l'écriture du blog (savoir ce qu'est une brève, un édito...). Concernant le MID Arts/Lettres, les observations se sont déroulées dans la salle d'arts plastiques et plus ponctuellement dans une salle informatique. Mais les observations ne sont pas réductibles à ces espaces académiques délimités : étant donné la nature des productions exigées, c'est le lycée dans son ensemble qui a été investi (les couloirs, les extérieurs pour les décors des productions vidéos ou pour s'éloigner du bruit). Mais c'est également le hors espace-temps scolaire qui est concerné au travers de l'activité des élèves qui s'est largement déployée au-delà du temps de travail imparti, important mais non suffisant pour la majorité des groupes. Nous pouvons ici rejoindre la dénomination d'"espaces intermédiaires" mobilisée par Cottier & Burban 2014 : « Cet espace n'est ni seulement celui des pratiques scolaires, ni seulement celui des pratiques individuelles, ne se limite ni au territoire de l'école, ni au territoire personnel, il est composite, associant usage d'instruments numériques prescrits et usages individuels de technologies non institutionnalisées : sites disciplinaires, mails personnels, twitter, facebook, sites de dépôts de données, etc. Il est toujours une composition qui relève de l'acteur ».



Illustration : Dispositif observé

3.1.2. Résultats clés

Nos principaux résultats s'énoncent relativement à la définition fondatrice de la translittératie par Sue Thomas et ses collègues comme : *"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 films, to digital social networks"* (Thomas et al., 2007).

Nous retenons ainsi essentiellement sous l'angle de la translittératie :

- la multiplicité des médias et des supports, les moments de passage de l'un à l'autre ;
- la multiplicité des contextes d'usages, les transitions ou les écarts entre eux ;
- le rôle de l'utilisateur (au sens de la participation) ;
- la dimension collective des organisations productives.

Ces différentes dimensions recoupent la nature des situations d'enseignement/apprentissage observées, le MID étant un dispositif intrinsèquement centré sur le travail de groupe et la production.

Des situations multi/translittératiques

De manière générale, nous devons souligner la dimension hautement multi/trans média des situations observées. Compte tenu de l'importance accordée à la technologie numérique dans cet établissement, de multiples médias et ressources sont présents physiquement et symboliquement dans la salle de classe : les bureaux des élèves sont encombrés de notes prises sur des feuilles de papier (parfois photographiées avec les smartphones), de livres documentaires et de fictions, des journaux et des magazines, côte à côte avec des sites Web ajoutés aux signets et des documents d'organisation sur Google Docs ou Facebook, etc. notes prises au tableau, livres et manuels cohabitent avec les ordinateurs du lycée et avec les dispositifs mobiles personnels omniprésents.

Symboliquement cette multiplicité des médias employés est également notable dans les exigences formulées par les enseignants : dans les directives fournies aux élèves ainsi que dans les grilles et les critères d'évaluation. En effet, les enseignants interrogés ont insisté sur l'importance d'utiliser de multiples supports et ressources plutôt que de donner la priorité aux seules ressources numériques. Il s'agit d'un objectif d'apprentissage fort, présenté comme une habitude que les étudiants n'ont pas, une compétence qu'ils doivent gagner.

Cette dimension très concrète se remarque dans la situation scolaire comme en dehors : importance de la construction/régulation de l'activité par les élèves et par les enseignants entre heures de cours et hors temps scolaire, « vases communicants » entre appareils et dispositifs socio-techniques personnels ou grand public et dispositifs techniques du lycée (copier du Google drive vers le réseau informatique du lycée par exemple, pour que le professeur puisse avoir accès au et évaluer le travail en cours).



Illustration : Situation multi/trans media

Des exigences translittératiques revendiquées : tant dans les consignes que dans les critères d'évaluation, les enseignants interrogés insistent en effet sur la nécessité de former les élèves à consulter et citer divers supports d'information.

Translittératie et travaux de groupes

Le travail de groupe est au cœur du dispositif pédagogique MID, conformément aux documents internes au lycée décrivant cette activité.

Ainsi, un MID c'est : « une expérimentation autour des enseignements d'exploration en Seconde, un Module InterDisciplinaire (MID) est une séance de 3 heures par semaine sur un semestre au cours de laquelle les élèves collaborent en petits groupes à la réalisation d'un projet (Emission de Radio, Blog, Video,...). »

« Ainsi, l'élève se réfère aux balises disciplinaires, documentaires ou techniques et citoyennes tout au long de sa collaboration au sein du groupe pour réaliser la production. »

La « collaboration » apparaît centrale mais implicite. Les situations observées montrent ainsi une régulation de l'activité de groupe par les enseignants formulée en termes d'injonction et se référant dans le même temps à la spontanéité des élèves.

Par exemple : « il faut que vous soyez organisés à l'intérieur du groupe » ; « Ça compte l'organisation ! », « ah bah là c'est à vous de vous partager le travail ! ».

Plus précisément, ce sont essentiellement des injonctions à la coopération qui sont formulées, mettant par exemple en exergue la répartition des tâches en fonction des supports. Nous distinguons ici coopération et collaboration relativement aux définitions respectives de ces deux situations distinctes de travail collectif (Dillenbourg et al., 1996; Lundgren-Cayrol & Henri, 2003),

Les groupes sont constitués par les élèves eux-mêmes sans contraintes particulières imposées par les enseignants, excepté la mixité des genres et certaines mauvaises associations jugées contre productives. Les élèves doivent former leur propre groupe et décider par eux-mêmes des espaces et des outils qui leur permettront de travailler ensemble. Un enseignant témoigne ainsi : « Ils sont sur le Facebook de la classe, la plupart. Je sais que beaucoup fonctionnent par le Drive, ils ont un Drive ou ils se passent les documents, ou sinon ils se « dépatouillent », tu vois, il y a toujours une sorte de système D. Nous pouvons, aussi, pallier à certaines difficultés quand ils ont des difficultés à trouver des documents des choses comme ça. Ça fonctionne, pas mal, en autonomie ».

En ce qui concerne l'organisation au sein des groupes, les sites de réseautage social et les outils collaboratifs jouent un rôle central, en face à face comme à distance : des sous-groupes Facebook ou Hangouts sont créés pour partager le travail ou pour planifier le travail à faire.

Tous ces outils doivent cohabiter avec ceux mis en place par le lycée (réseau informatique et webfolio).

Le travail de groupe fait partie des exigences évaluées par les enseignants : « En l'occurrence, là sur la vidéo....Non, ils se répartissent les tâches, nous, nous veillons à ce que le travail soit assez égalitaire, d'ailleurs, ils sont évalués là-dessus... », nous précise un enseignant. A l'arrivée, la répartition des tâches (coopération) se fait en fonction des affinités, des disponibilités, des connaissances ou de l'expérience, de l'équipement personnel, du temps imparti. Cependant, tous les groupes ne pensent pas l'organisation dans une perspective collective. Ainsi regrette une élève interrogée : « Mais au début on le mettait sur nos sessions personnelles et c'était ça le problème, c'était que quand il y en avait un qui était absent et ben... »

La régulation de l'activité au sein des groupes d'élèves observés fait l'objet d'une verbalisation permanente entre les membres du groupe voire d'un groupe à l'autre : qui fait quoi ?, j'en suis où, je fais quoi ? Vous en pensez quoi ?

Un élève un peu leader, un peu secrétaire de rédaction prend en charge le suivi de projet, comme on peut en voir l'illustration par exemple dans cet échange :

[ELEVE1] : « X t'as quasiment fini tes recherches ? »

[ELEVE2] : « Ah bah j'ai fait le résumé du bouquin... »

[ELEVE1] (lui coupe la parole) : « mais publie sur les recherches. Il faut publier ! La semaine dernière vous avez rien publié par rapport au carnet de bord ! »



Illustration : Travail en groupe

Les situations observées sont essentiellement basées sur l'organisation collective et la poursuite de projets, mais les organisations pédagogiques, spatiales, temporelles et techniques sont essentiellement conçues pour le travail individuel.

Translittératie et recherche documentaire/recherche d'information

La recherche documentaire ou d'information est également au centre du dispositif MID.

« Une exigence de forme : Le projet demande de développer des compétences transversales comme la recherche documentaire, le travail en équipe, des compétences TICE ou encore citoyenne (droit à l'image, droit d'auteur,...) notamment dans le cadre de la publication des productions des élèves sur ce site. »

A ce titre, on note l'importance de la feuille de route et du carnet de bord, incluant systématiquement des documents pour une bibliographie normalisée simplifiée à disposition des élèves. Les enseignants insistent sur ces réflexes méthodologiques à acquérir pour les élèves comme un entraînement pour les TPE et pour l'après lycée. A ce titre, il est insisté sur l'importance du choix et de la validation des sources/informations sélectionnées, pour la bibliographie.

La bibliographie est constituée par les élèves au fur et à mesure de l'avancée du travail et de manière proprement collaborative au sein du groupe, chacun y contribuant au gré de ses trouvailles.

La posture des enseignants de disciplines est à ce sujet très modélisante. Il est question de standards, de réflexes à acquérir, de démarche normalisée à mettre en œuvre, souvent par le biais de la répétition systématique : « c'est comme ça que ça doit être » ; « On attend de vous une démarche documentaire ! ».

On note par ailleurs d'une vision méthodologique linéaire : l'étape de recherche d'information devant se faire en amont du travail de production. Il faut limiter le temps qui lui est consacré, être efficace pour passer à autre chose. Une consigne est dès lors récurrente : limiter le temps consacré aux recherches et le temps consacré aux recherches ne doit être consacré qu'à cela (ne pas commencer à rédiger en même temps par exemple). Il est demandé aux élèves de procéder étape par étape : « Vous avez eu 3 séances voire plus pour faire les recherches. Aujourd'hui, théoriquement, c'est votre dernière séance pleine pour finaliser vos recherches documentaires. Ça signifie que vous devriez à la séance suivante commencer les articles, la répartition des articles, le plan aussi de votre blog. (...) ».

Dans les critères d'évaluation, il est essentiel de viser à la multiplicité des supports et d'avoir conscience de leurs spécificités. Les enseignants vérifient et relancent à ce sujet constamment les élèves : « où en êtes-vous de vos recherches documentaires ? », « combien de références magazines ? » ; « combien de références livres ? ».

On observe en outre des frottements très forts entre la représentation et la position des élèves avec le cadrage enseignant quant à la propriété intellectuelle, du point de vue des

pratiques (ce qu'on peut faire ou ne pas faire) comme des valeurs (pour quelles raisons on ne doit pas le faire).



Illustration : Recherche d'informations

Translittératie et production

La réalisation d'un projet est constitutive du dispositif MID.

On observe à ce sujet une grande disparité d'un MID à l'autre, l'un étant très cadré par les enseignants (nombre de documents fournis par les professeurs, productions balisées au moyen de critères de réussite communiqués en amont aux élèves, coquilles des blogs créés par les enseignants à partir du site académique).

Cette dimension fondamentale est liée à la précédente : le travail de groupe, sur lequel est basé le MID et sur l'efficacité duquel repose la qualité de la production.

Du point de vue des enseignants, l'accent est fortement mis sur la production finale à fournir. Le niveau d'exigence pour ces créations est relativement élevé mais il reste conforme aux attentes nationales concernant ce type de travaux (cf. TPE). Les critères d'évaluation concernent principalement la création finale, mais certains critères se rapportent au processus des élèves, à la méthodologie individuelle et collective suivie. En ce qui concerne la production elle-même, l'une des spécificités de ce lycée est que les élèves reçoivent une fois par semaine des cours de TICEM (enseignement Tice et médias), assurés par six enseignants de l'équipe (professeurs de Géographie, Sports, Espagnol, etc.). En mettant l'accent sur la culture numérique (la pensée critique et la propriété intellectuelle) ainsi que la formation technique (par exemple, comment éditer une vidéo, créer un blog), ces cours ont vocation à directement soutenir les activités pédagogiques telles que les MID. Les enseignants qui ne sont pas en charge de ces cours semblent avoir totalement basé la partie technique des créations attendues sur ces cours de TICEM. Au cours des entretiens, ils rapportent d'une part leur

incompétence en la matière et, même s'ils mentionnent régulièrement les difficultés « techniques » de nombreux élèves, ils considèrent en même temps les élèves en général très autonomes et performants. Ainsi témoigne une des enseignante interrogée : « Alors, il y a les cours de TICEM, cela, on a dû t'en parler...moi, j'avoue que je n'ai aucune formation vidéo pour les aider mais, qu'en fait, tu te rends compte que les élèves sont, d'une part, très autonomes sur ce qui est montage, changement de format...c'est hallucinant...et ils ont une heure de TICEM par semaine ».

Si l'injonction à produire, de manière réfléchie ou voire même créative, est forte, la parole des élèves contredit explicitement ces représentations : ils soulignent en effet de nombreux problèmes avec lesquels ils ont à lutter et signalent de manière générale une compétence numérique plutôt modeste. Décrivant les difficultés qu'ils ont dû surmonter, ils se réfèrent fréquemment à la sphère personnelle, à savoir leurs habitudes quotidiennes, les compétences qu'ils disent avoir acquises par eux-mêmes, l'équipement disponible à la maison, la capacité de leurs parents ou amis à les aider.

Les élèves sont conscients de la liberté dont ils disposent et des exigences qui vont avec. Pour eux, cela, la « débrouille », fait partie intégrante de la vie au lycée, différant radicalement de ce à quoi ils étaient habitués au collège.

Les observations et les entretiens avec les élèves montrent que le temps de production n'était pas suffisant pour la plupart des groupes. C'est la réalisation de la production mais aussi l'organisation logistique et collective qui sont assurées en dehors du temps scolaire et via la mobilisation d'outils adéquats. Même si les enseignants déclarent planifier le travail de telle sorte que les élèves ne soient pas obligés de travailler en dehors du temps imparti, ils sont conscients de leur demander beaucoup : « Parce que c'était très pressé. On a eu très peu de temps. Donc, ils ont dû travailler entre eux, en dehors. Et ils l'ont fait, ils l'ont bien, bien fait ».

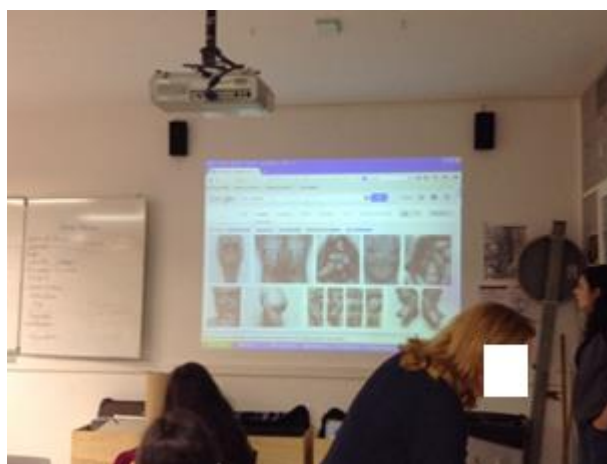


Illustration : Travail en classe

Pour les enseignants interrogés, avoir à travailler en dehors des heures prescrites est soit un problème d'organisation au sein du groupe (manque d'autonomie) ou quelque chose d'inévitable que les élèves doivent finalement apprendre à gérer. Le discours des élèves indique que ce fait n'est pas spécifique au MID ou à ce type d'activité en particulier. Le travail en groupe, imposé ou non, en dehors des heures de lycée est courant et considéré comme nécessaire par les élèves. Tous les éléments du projet, les documents partagés entre eux ou les discussions ne sont pas gardés secrets ou expressément cachés, mais restent dans le domaine de leur organisation interne, sans intérêt, selon eux, pour les enseignants. La multiplicité des médias et des outils et leur articulation, le choix d'un outil particulier pour une tâche donnée et la répartition du travail au sein du groupe se réfèrent à des compétences expertes et déterminantes qui restent tout à fait tacite dans la pratique. A ce titre, la parole des élèves concernés reflète le vécu d'une situation de stress et de manque de cadrage.

C'est la réalisation de la production finale, mais également et surtout l'organisation collective, qui sont concernées par un temps de travail important à l'extérieur de la classe voire du lycée et par la mobilisation de compétences et d'attitudes d'ordre translittéracique.

3.2. Le contexte de Lille

3.2.1. Contexte et situation d'investigation

Le lycée investigué est un lycée polyvalent. Pour cette recherche, c'est le lycée d'enseignement général que nous avons choisi comme terrain. Il s'agit d'un lycée situé en zone urbaine défavorisée comptant 1500 élèves, et comprenant filières générales, technologiques et professionnelles. L'équipement technologique est celui d'un lycée « ordinaire », ni plus ni moins bien doté que d'autres (filtres académiques nombreux, réseau établissement peu performant qui sature dès que le nombre de connexions devient trop important ; deux salles informatiques pour l'ensemble de l'établissement ; un CDI avec 20 postes... dont plusieurs ne fonctionnent pas en partie ou en totalité). L'équipe pédagogique composée de 165 profs est relativement stable. A préciser que dans cet établissement les

deux professeurs documentalistes sont impliqués dans de nombreux projets, et que l'un d'eux est coordonnateur des TPE pour l'établissement.

Situation d'investigation 1 :

- Travaux Personnels Encadrés
- Dispositif suivi sur l'année complète (dont passage des oraux au bac ; 2h par semaine entre septembre et fin mars)
- Classe de 1ère ES, 36 élèves
- Disciplines engagées : Sciences Économiques et Sociales, Lettres modernes, Info-Documentation.

A noter que dans cet établissement le professeur documentaliste est coordonnateur des TPE, et représente l'établissement en jury TPE Académique chaque année.

Productions exigées :

- Un dossier documentaire d'au moins 15 pages, avec normes bibliographiques, plan, problématisation, etc. Fourniture du dossier pour janvier-février.
- Une prestation orale avec production (différente du dossier documentaire) au choix des élèves. Oraux en mars. Entraînements oraux assurés dans le cadre des séances TPE.
- Tenue du carnet de bord TPE, avec important cadrage par le professeur documentaliste.

Évaluation : Note finale sur 20. 8 points sur l'investissement du groupe durant les séances TPE, la démarche informationnelle et le dossier documentaire. 12 points sur l'oral.

Situation d'investigation 2 :

- Classe de Terminale Littéraire (26 élèves : 10 garçons, 16 filles) NB : Une classe dont la moitié des élèves suivent une Option Cinéma depuis la Seconde ou la 1^{ère}
- Projet observé reposant sur un partenariat Anglais-Documentation intitulé « Sur les pas de Peter Beard »

- Production visée (choix des enseignants) : réalisation d'un carnet de voyage numérique.
- Chronogénèse du projet : 12 semaines / 2h par semaine : 1h par groupe (de septembre à avril) + 1 voyage à Londres du 17 au 19 février (pour recueil de données, visites...) + Journée culturelle du lycée fin avril
- Place importante du professeur documentaliste dans ce projet, et plus généralement dans l'établissement (coordonnateur TPE, assure pédagogiquement tous les TPE, impulse des encadrements pédagogiques dans tous les niveaux de formation au lycée dont Prépa Infirmière, BTS et Atelier Sciences-Po).

3.2.2. Modalités d'investigation

La chercheuse a été présente à chaque séance effectuée dans le cadre des séances TPE comme dans le cadre des séances Projet Peter Beard, ainsi qu'à des réunions de coordination TPE organisées par le professeur documentaliste dans l'établissement, sans oublier les échanges informels entre enseignants autour des projets. Nous tenons à souligner la pleine collaboration des enseignants à cette recherche, soucieux de faciliter notre présence et notre implication. Le professeur documentaliste a proposé à la chercheuse d'assister – moyennant autorisation des élèves et du jury – aux oraux de bac TPE, et la professeure d'Anglais co-porteuse du projet « Sur les pas de Peter Beard » a elle-même proposé à la chercheuse de se joindre au voyage scolaire organisé dans le cadre du projet pédagogique, ce qui a été un élément extrêmement fort dans le recueil de données (et la relation aux enquêtés).

Dans le cadre du projet « Sur les pas de Peter Beard », engageant une classe de Terminale Littéraire, l'investigation en établissement a donc été enrichie par une enquête spécifique menée lors du Voyage à Londres sur 3 jours (17-18-19 février 2014) : l'investigation a été très riche, favorisée par l'immersion déjà importante de la chercheuse dans la classe, et la familiarité mise en place avec les lycéens et leurs enseignants. Cette « exportation » de l'enquête dans un espace physique différent de la classe, bousculant les codes comportementaux des différents acteurs, a véritablement permis de faire émerger de nouvelles problématiques liées à la translittératie. Pendant le voyage, la chercheuse a librement évolué entre les groupes, certains ont même été suivis lors de leurs déplacements effectués dans le cadre des « quartiers libres », permettant notamment à la chercheuse de voir l'utilisation du smartphone comme outil de repérage géographique dans l'espace (convoquant des habiletés non maîtrisée systématiquement par les élèves).



Illustration : Avant de partir en quartier libre, une lycéenne photographie avec son smartphone le plan de Londres brandi par l'enseignant

La chercheuse a également été invitée par « la classe » à la Journée Culturelle du Lycée : valorisation des carnets de voyage numérique par les élèves, présence de la chercheuse appréciée par l'équipe pédagogique, les lycéens et la direction de l'établissement (très en demande de retours sur cette recherche menée).

En sus des observations, ont été menés des entretiens semi-directifs.

Dans le cadre de l'investigation A (TPE), nous avons mené des entretiens collectifs avec 7 groupes d'élèves. Ce sont ainsi pas moins de 24 élèves qui ont été interrogés de manière approfondie, deux fois dans l'année, de manière "formelle" "semi-directive" sur une classe de 36. A noter que les demandes d'entretien ont été faites individuellement : dès qu'un élève d'un groupe refusait l'entretien, l'ensemble du groupe n'a pas été interrogé de manière formelle. Il fallait l'accord, individuel et non concerté, de tous les membres d'un groupe de travail pour que l'entretien soit mené avec le collectif.

Dans le cadre de l'investigation 2 (projet « Sur les pas de Peter Beard »), nous avons mené des entretiens individuels avec 6 lycéens.

Des entretiens individuels ont également été menés avec 4 enseignants : 2 avec le professeur documentaliste (1 pour le dispositif TPE investigation 1, 1 pour le dispositif Peter Beard, investigation 2), 1 avec professeure de Ses (TPE, investigation 1), 1 avec une professeure de Lettres (TPE, investigation 1), 1 avec une professeure d'Anglais (investigation 2).

3.2.3. Caractéristiques du recueil de données

Le recueil de données issu de ces investigations dans l'Académie de Lille est caractérisé par une captation de processus d'écriture, de lecture, d'organisation de l'environnement informationnel et du travail de groupe *bien plus que* de la production elle-même. Elle s'explique par le fait que les conditions de travail en établissement scolaire ordinaire ne favorisent pas le temps nécessaire à l'élaboration d'une production, numérique ou pas ; le séquençage des formations, 55 minutes, souvent empiétées par le temps de changement de salle d'un cours à l'autre (étendue de la surface de ce lycée polyvalent de surcroît), n'est pas favorable au déroulement d'un projet en tant que tel. Ce que les enseignants soulignent avec force lors des entretiens. Le travail sur la production est donc relégué très souvent au « hors école », dans les sphères personnelles des élèves (ce qui pose des questions tant en terme d'efficacité pédagogique – puisque les élèves ne sont pas accompagnés, donc pas spécifiquement formés à ces productions, certains en ayant pourtant besoin – qu'en terme d'égalité sociale – reléguer le moment d'élaboration de la production au temps non scolaire, c'est aussi faire reposer cette production sur l'équipement personnel de l'adolescent, et les disparités à ce niveau sont nombreuses (et ont été démontrées lors de cette enquête). Le temps n'est pas le seul facteur explicatif de cette relégation de la production au temps non scolaire : c'est le contexte technique qui explique également en grande partie cette situation. Sont ainsi constatés des systèmes informatiques peu performants, de nombreuses pannes (dont nous avons été témoin), un équipement pauvre en logiciels, ainsi que des téléchargements interdits par le serveur (Précision : aucun « blocage » effectué par les enseignants, au contraire le professeur documentaliste déplore sans cesse cette situation et ne cesse de plaider pour une « ouverture des réseaux »).

Insistons sur la forme de « démission pédagogique » qui peut ainsi être perçue par les jeunes élèves en difficulté avec la production numérique et qui se trouvent dans l'obligation de résoudre seuls ces difficultés. Nous avons particulièrement rencontré Armelle, élève de Terminale, qui est très en difficulté face aux outils numériques, et se plaint de fait que les enseignants ne l'accompagnent pas dans cet apprentissage nécessaire pour elle : « *Le problème, c'est que les profs, ils considèrent qu'on doit connaître, et qu'on sait faire parce que nous, on est « les Jeunes du 21^{ème} siècle », vous voyez, genre les branchés, quoi. Mais concrètement, moi, j'avais jamais vu ça avant, chez moi je fais pas ça, donc je sais pas l'utiliser. C'est pas parce que j'ai un I-Phone que je suis calée* ».



Illustration : « C'est pas parce que j'ai un I-Phone que je suis calée », Armelle, 17 ans

Notre investigation a permis un recueil important de pratiques déclaratives, d'opinions et de représentations autour du numérique et des supports d'information. La focalisation sur un groupe d'élèves alliée à l'immersion dans la situation a permis d'obtenir des données particulièrement riches, et de recueillir de nombreuses traces de l'activité info-communicationnelle.

À noter que la chercheuse a conçu un outil supplémentaire : un questionnaire « Bilan de projet » (voir annexe 4), réalisé en partenariat avec l'équipe enseignante (dans un processus de « réflexivité collective »). Le dépouillement scientifique de ce questionnaire a permis de prolonger la réflexion, de confirmer des intuitions et des arguments scientifiques.

3.2.4. Résultats clés

Nous pouvons affirmer l'existence d'une « pensée translittéracique » : le numérique est érigé comme cadre de référence par les jeunes, dans la pensée, le vocabulaire, les comparaisons qu'ils effectuent. Prenons l'exemple de Zoé qui photographiant des portraits dans la National Gallery justifie : « *Quand j'aime, je photographie. Le clic c'est mon like à moi !* ».

Des discours d'accompagnement bien présents

Nous avons été frappés de la prégnance des discours d'accompagnement chez les acteurs, élèves comme enseignants, dont les propos sont émaillés du sentiment d'injonction technologique.

Chez les jeunes, l'injonction pèse en lien avec le mythe des digital natives, le sentiment d'expertise technologique étant au cœur des discours des lycéens. De façon certaine, les

adolescents rencontrés sont parfaitement conscients de cette norme véhiculée à leur rencontre, et y font souvent référence dans leurs discours, à l'instar de Geoffrey (17 ans) qui éprouvant des difficultés lors de la manipulation de *Google Earth* et interpellant la machine, lance : « *Quand je parle, on dirait un vieux qui découvre un ordinateur !* ». Des discours qui ne manquent pas d'agacer également ces jeunes acteurs, comme en témoigne Anastasia, grande amatrice de jeux vidéo de 17 ans, se déclarant elle-même « *geek* », et qui souhaite mettre le point sur les i concernant ces discours sur les "Jeunes" et le numérique :

Anastasia : « *J'ai appris plein de trucs grâce à ça [aux jeux vidéo]. On dit que les jeux vidéo, c'est mal pour les jeunes, on dit que ça a un mauvais impact, qu'on vit dans un autre monde ou je sais pas quoi, mais c'est pas si noir et blanc que ça.*

AC : *C'est-à-dire...*

Anastasia : *En fait, quand je suis sur l'ordinateur, je suis vraiment dans mon monde, mais après, quand je quitte l'ordinateur, c'est bon, je sais que je suis sur la Planète Terre, et je sais vivre là [...]. J'aime pas ces discours-là, qui font genre nous les jeunes, on est tous sans cerveau, quoi. Je trouve que c'est n'importe quoi. Bien sûr, il y a des excès, mais il y a des adultes qui sont dans des centres pour se soigner des jeux vidéo et il y en a qui sont addicts au tabac ou à l'alcool, mais ça, on le dit pas autant, hein !*

AC : *Ca t'agace, ces discours...*

Anastasia : *Oui, ça m'énerve ! Moi, sans les jeux vidéo, je saurais pas autant de vocabulaire en anglais, je connaîtrais pas plein de gens qui m'ont appris plein de choses, et puis qui font que je passe des supers moments, que je me sens bien. Alors, faut arrêter avec ces discours-là, quoi !... Franchement, oui, je passe beaucoup de temps en ligne, mais j'ai une vie, ça va, merci ! ».*

Chez les enseignants, l'injonction pèse en lien avec les problématiques de l'innovation pédagogique. Le numérique apparaît comme un horizon nécessaire lié au statut d'enseignant.

Un professeur d'Histoire, enseignant depuis 2010, rapporte ainsi les paroles de son tuteur de terrain, lorsqu'il était fonctionnaire stagiaire : « *Ok, tu maîtrises ta discipline, c'est bien, mais pour être enseignant aujourd'hui, il faut que tu travailles avec de l'informatique* ». Une conscience forte, qui a entraîné chez chacun-e l'identification de compétences nécessaires, liées aux outils numériques : de la capacité à rechercher l'information à la capacité à exploiter un outil numérique nouveau. Pr-Let D insiste : pour elle « *Être prof aujourd'hui, ça nécessite d'avoir des compétences bien au-delà de celles qui sont validées par l'obtention du CAPES* ». Si

de nouvelles compétences apparaissent nécessaires, c'est aussi que les pratiques pédagogiques évoluent, de manière prégnante. Pour Pr-Hist D, il s'agit de répondre à une attente forte : « *On attend d'un professeur qu'il soit capable de travailler avec le numérique* ». Mais qui est donc ce « on », ce « tiers-absent » (Charaudeau, 1992) qui émaille les propos tenus par ces enseignants ?

Pr-Doc D résume : « *« On », c'est la société, les parents, nos inspections – même si elles nous donnent pas toujours les moyens de le faire d'ailleurs ! – et puis les élèves, bien sûr. Les élèves qui ont besoin qu'on soit « raccord » avec eux, avec leurs pratiques* ». Car les enseignants rencontrés insistent tous sur la volonté de faire correspondre leurs pratiques pédagogiques aux « nouvelles attentes des élèves », pour reprendre l'expression de Pr-Let D : « *ils sont habitués à des outils rapides, efficaces, alors même si on doit pas tomber dans le numérique pour le numérique, ce qui serait démagogique, on se doit de penser nos pratiques pédagogiques autrement* ». Pour autant, Pr-Ang D tient à préciser : « *J'ai pas attendu le numérique pour m'y coller, tu sais... heureusement !* ».

Ces enseignants ne manquent pas de pointer la dichotomie entre des discours injonctifs, prescriptifs de l'institution, et la réalité de leur formation initiale et/ou continue et de l'exercice pédagogique en établissement scolaire : « *On équipe, mais on se pose pas les vraies questions, celles de la formation des profs à ces outils, d'abord, et puis les formations réelles des élèves avec ces outils* » (professeur documentaliste), « *Moi j'ai la sensation d'être un bon petit soldat à qui on donne pas l'uniforme adéquat pour aller au front* », commente un enseignant de Mathématiques.

Un rapport très complexe à l'image

Nous avons pu noter que les compétences informationnelles et médiatiques des élèves étaient peu développées en ce qui concerne l'analyse et le traitement de l'image dans le processus info-communicationnel. Ainsi le professeur documentaliste de notre étude insiste beaucoup sur la nécessité de considérer le statut documentaire, informationnel, de l'image, là où les élèves ont tendance à considérer l'image comme relevant de l'illustration, de l'esthétisme...

Un enjeu éducatif et pédagogique d'autant plus essentiel lorsqu'on observe que l'essentiel des recherches informationnelles menées par les lycéens aujourd'hui passe par *Youtube*, dispositif d'accès à l'information en ligne qui repose sur l'audiovisuel, donc la lecture et la compréhension de l'image.

Cela ne va pas de soi. Prenons l'exemple de Pauline, Henri et Tomas qui travaillent, dans le cadre de leur TPE en 1^{ère} ES, sur l'image que les films *Germinal*, *Bienvenue chez les Ch'tis* et *Effroyables jardins*, donnent des habitants du Nord. Pour cela, il leur faut prendre des informations dans les films eux-mêmes, ce que le professeur documentaliste encourage sous nos yeux. Le groupe ne parvenant pas à avancer, l'enseignant leur demande de regarder les films au CDI, pendant la séance TPE du jour. Problème : ils se mettent à trois devant le même ordinateur (ce qui n'est pas efficace), et ne prennent aucune note. Et lors de l'échange que je lance avec moi, tous trois m'avouent ne pas savoir comment s'y prendre : « Ben c'est des films, quoi, je vois pas ce qu'on peut trouver, c'est des images, pas du texte », argumente Henri. Ce propos très fort attestent d'élèves qui sont dans une habitude d'exploitation de l'image, et en même temps incapacité à voir dans l'image, et encore moins l'image audiovisuelle, un support d'information au sens *knowledge* du terme. La recherche d'information dans un document audiovisuel, et ici fictionnel de surcroît, n'est pas naturelle.

Dans le cadre de la réalisation des carnets de voyage, concernant cette fois la classe de Terminale L (investigation 2), c'est la question du traitement de l'image au sein du carnet qui se pose. On a remarqué que l'imbrication entre les différents codes d'expression (musique, texte, images) était exigée par l'enseignant porteur du projet. Un travail sur le sens véhiculé par le message, et notamment le message musical et iconique (volonté de (ré-)investir l'image et le son de sens, de conscience d'une production de sens à travers leur utilisation, a été mené par le professeur documentaliste qui effectue un lien très fort entre image/son et information *knowledge*.

La proposition de dispositifs pédagogiques reposant sur le projet et de dispositifs techniques multimédia facilite les déploiements d'activités translittéraires efficaces.

L'organisation de l'activité info-communicationnelle entre adolescents

Des outils personnels au service du travail académique

Il faut d'emblée signaler que les enseignants que nous avons observés autorisent l'usage du smartphone dans la classe. Le professeur documentaliste, en premier lieu, insistant sur le fait que le recours au smartphone est souvent salvateur quand le réseau de l'établissement est défaillant. Les élèves ont ainsi été encouragés à user de leurs appareils personnels, en plus des équipements techniques scolaires, pour mener leur travail à bien.

Nous avons constaté combien l'usage du téléphone n'était pas du tout détourné par les adolescents, exploitant les appareils à des fins de communication pour l'organisation du travail de groupe. Prenons l'exemple de ce groupe, partagé en deux, une membre en salle informatique avec le professeur documentaliste pour travailler la recherche de références dans le portail documentaire, et deux autres membres de trouvant au CDI, en train de lire des articles de revue pour nourrir leur travail. Lorsque l'élève se trouvant en salle informatique a trouvé une référence intéressante, elle prend en photo la référence, et l'envoie par MMS aux membres du groupe se trouvant au CDI, qui vont alors chercher la référence (et préalablement la noter dans le document prévu à cet effet). L'utilisation du téléphone permet ici une fluidité de l'organisation du travail de groupe, ce que les réseaux sociaux vont également permettre. Le professeur documentaliste encourage les élèves à utiliser un espace numérique pour mutualiser des ressources : il leur présente l'ENT du lycée (dont l'usage collaboratif n'est absolument pas connu des élèves), Google Drive, et Facebook (comme outil de mutualisation, s'entend). Tous les groupes, sauf un (un adolescent du groupe n'a pas Facebook, et ne souhaite pas se créer un compte) vont faire le choix du réseau social. Des groupes secrets (paramétrage effectué par les élèves eux-mêmes) vont alors voir le jour, leur permettant de communiquer à propos de leur TPE. Interrogée à ce sujet, Marina explique que se levant et se couchant « avec Facebook », elle est certaine de ne pas manquer les notifications concernant de nouvelles publications sur le groupe de son TPE, et là encore souligne la porosité des contextes permise par le recours au réseau social, les informations concernant le groupe TPE s'affichant dans son Fil d'Actualités au même titre que les publications personnelles d'amis ou les informations liées à des pages likées : « *On va pas commencer à créer plein de trucs différents alors que nous, on est tout le temps connecté à Facebook. Moi je me lève, je suis connectée à Facebook, je me couche je regarde une dernière fois Facebook, alors du coup je suis certaine que si Lucie et Alexia mettent un document sur le groupe Facebook je le verrai. C'est ultra pratique !* ». Précisons aussi que plusieurs lycéens nous ont confiés la peur de la dispersion de leur environnement informationnel personnel, en optant pour un outil de mutualisation n'appartenant pas déjà à leur « valise documentaire » (Fondin, 2002) : ils font ainsi preuve de la volonté d'utiliser les outils dont ils ont l'habitude dans la sphère non formelle plutôt que d'être confrontés à de nouveaux outils dans la sphère scolaire.

Des documents en action pour l'action

L'organisation de l'activité info-communicationnelle entre adolescents passe aussi par des « documents en action » (Guyot, Dalbin), qui soutiennent l'activité et la métacognition. Parmi

ces documents en action, le carnet de bord, qui donné lieu à une centration importante de notre part, car profondément révélateur de l'impact de la translittératie sur l'organisation scolaire (Cf. Article en annexe : Cordier, Liquète, 2013).

Dans l'établissement investigué, le carnet de bord est un enjeu pédagogique fort des TPE, en tout cas pour le professeur documentaliste encadrant : « *Essentiel pour moi, en TPE ! C'est vraiment un outil qui a un rôle concernant la réflexion que les gamins engagent sur leur travail, leur démarche de recherche, leur relation à l'autre aussi à travers le travail de groupe* ».

Le statut de ce document n'est cependant pas clair. En effet, paradoxalement présenté comme un outil personnel, soutien de la démarche cognitive engagée par l'élève, le carnet de bord apparaît avant tout comme un document pour l'institution, qui sert l'organisation, et son système d'évaluation. En ce sens, le carnet de bord est un livrable, un produit attendu par l'organisation. Les lycéens en ont d'ailleurs tout à fait conscience, et ne manquent pas de le souligner : « *Le carnet de bord, je n'ai pas l'impression que c'est vraiment pour nous qu'on le fait. Pour moi, c'est aux profs que ça va servir, pour voir ce qu'on a fait, si on a travaillé, tout ça* » (Déborah) ; « *C'est pour les professeurs, pour que quand on va passer pour le TPE, ils sachent ce qu'on a fait* » (Coraline). Le professeur documentaliste ne cache d'ailleurs pas aux élèves le statut de ce document, attestant aux yeux de l'organisation de leur travail et de leur implication : « *Les jurys vont avoir à l'avance vos carnets de bord, donc si vous rendez ça ils vont se dire « travail pas sérieux du tout », même si moi je sais que c'est pas vrai, peu importe, je serai pas là le jour de votre oral pour vous défendre, pour dire ce que vous avez fait, c'est à vous de le faire, et c'est à ça que sert le carnet de bord* ».

Quoi qu'il en soit, l'analyse des carnets de bord est riche d'enseignement pour le chercheur qui s'intéresse à l'élaboration des environnements de travail. Les carnets de bord des élèves enquêtés révèlent une hybridation des pratiques informationnelles, à travers l'utilisation de plusieurs outils de recherche et de communication, et les compétences translittéraciques convoquées : Flavien (investigation 1, TPE, 1^{ère} ES), par exemple, explique dans son carnet de bord qu'il a convoqué des articles de presse en anglais alliés à des extraits vidéos des discours présidentiels pour traiter son sujet sur les élections américaines ; il y ajoute qu'il souhaite proposer une prestation orale reposant sur un diaporama animé, mêlant extraits musicaux et montage de photos. Le carnet de bord de ce lycéen illustre à nos yeux tout à fait une hybridation des pratiques, entre suivi de la prescription scolaire (on y trouve les références bibliographiques normées telles que prescrites par l'enseignant documentaliste) et créativité communicationnelle et appui sur ses pratiques ordinaires de recherche et de communication.

En dehors du carnet de bord, document pour l'action conçu par l'institution, nous avons pu observer la mise en place spontanée par les élèves de documents pour l'action, qui les aide à poser les rôles de chacun, réguler les tâches à la fois en termes d'attribution et de temporalité. Ce qui nous a frappés est que systématiquement ce document est papier. Jamais le numérique ne semble soutenir cette régulation de l'action collective et cette organisation de l'activité info-communicationnelle. Le groupe de Zoé (investigation 2, Terminale), par exemple, a organisé son travail autour de l'utilisation d'un storyboard, qui va accompagner le groupe tout au long du projet. Des vignettes sont ainsi élaborées, afin d'illustrer les différentes tâches à réaliser, vignettes qui vont être colorées au fur et à mesure du projet, selon la réalisation effective des tâches liées. Des flèches sont ajoutées pour signaler les noms des membres du groupe concernés par telle ou telle tâche. Interrogés sur le choix du papier pour établir ce document, les élèves mentionnent la facilité constituée par ce support, le fait qu'il est mobile, bien plus mobile à leurs yeux que l'outil numérique, qui suppose d'être instrumenté pour se reporter au document en action.



Illustration : Un document pour organiser l'action collective

Contextes d'interaction : les espaces comme cadre spatial des interactions

Dans le cas des investigations menées dans cet établissement, le CDI est l'espace quasi exclusivement investi lors du travail en projet. Les enseignants de discipline affirment que le CDI favorise les échanges entre les élèves mais aussi des échanges et postures différents entre élèves et enseignants. Ainsi une professeure d'Anglais insiste longuement sur la nouvelle spatialisation de la situation pédagogique, notamment au sein du CDI du lycée. Elle dit apprendre « à côté des élèves », saluant le rôle actif de l'aménagement de l'espace au CDI qui lui permet, assise à la table des élèves pour échanger, accompagnée souvent du professeur

documentaliste, d'apprendre avec les élèves, dans une interaction spontanée et vécue « *d'égal à égal* ».

La salle informatique est également investie dans le cadre de ces projets. Elle est néanmoins peu appréciée, des enseignants comme des élèves, qui conjointement en regrettent l'agencement frontal (ordinateurs alignés, sur des tables fixes, face à un tableau), ainsi que l'équipement peu performant, qui contraint souvent les élèves à se placer non pas en raison d'une cohérence pédagogique (appartenance au même groupe de travail, notamment), mais en raison de l'opérationnalité du poste informatique. En tout cas, contrairement au CDI, la salle informatique semble moins favoriser les interactions, les élèves se trouvant souvent seul face à un poste (ce qui n'est pas, ici, une consigne enseignante). On remarque que quand le groupe veut se concerter, cela se traduit de manière assez « brouillonne » en salle informatique : les élèves se lèvent, restent debout, il n'y a pas de document stabilisateur du travail de groupe, par exemple, alors qu'on l'observe quand ils évoluent dans un espace avec tables sans ordinateurs.

Nous avons aussi relevé des stratégies d'occupation des espaces qui sont différenciées selon les intentions des acteurs, et les tâches réalisées. Ainsi au CDI du lycée, lors des séances TPE, se placent à l'étage supérieur du CDI les élèves qui souhaitent bénéficier facilement des conseils avec les enseignants, qui – à part le professeur documentaliste – restent quasiment tout au long de la séance au même étage. Les élèves qui souhaitent échapper aux échanges avec les profs (pas forcément au contrôle : nous avons observé des groupes qui travaillaient très assidûment – exemple de Flavien et Déborah – mais qui souhaitaient « être tranquilles » (dixit Flavien) privilégiaient l'espace non occupé par les enseignants.

Au sein de l'espace sont distingués des espaces, à la fonction de régulation entendue par les acteurs. C'est ainsi qu'au CDI une table apparaît dotée d'un statut très particulier : les professeurs s'y placent, et laissent des documents leur appartenant, signifiant aux élèves qu'ils peuvent venir les voir à cet endroit pour « checker » le travail. Cette même table sert d'ailleurs à certaines séances à convoquer les groupes un à un pour faire un point tous ensemble (les trois enseignants + le groupe d'élèves appelé) sur l'avancée du travail, prodiguer des conseils. Se déploient alors des interactions entre professeurs et élèves, mais aussi entre enseignants (ajustements des conseils, mise au point sur les termes employés, négociations disciplinaires, etc.). De la même manière, nous avons pu observer le recours à des « points de ralliement », matérialisé par des tables auto-attribuées chez les élèves eux-mêmes : au début de la séance, les membres d'un même groupe se répartissent les tâches et les outils liés (ordinateurs, livres, périodiques, etc.), et se donnent rendez-vous à une heure

précise avant la fin de séance pour faire un point et se fixer des moments pour travailler dans la semaine (agenda, ou Skype).

Les agencements des espaces pédagogiques conditionnent les modes d'activités et les échanges.

L'Expertise : une notion et un processus très présents

Nos observations ont mis en lumière la notion d'expertise, ressentie et attribuée, par les acteurs. Plusieurs observations ont pu mettre en lumière une circulation sociale de l'expertise, entre élèves, mais aussi entre les enseignants et les élèves, révélant un changement de postures de part et d'autre.

Le professeur documentaliste de ce lycée décrit cette posture en des termes marquants : *« Moi je me sens un peu comme un entraîneur avec les élèves, tu vois. Un coach. Celui qui a l'expertise du savoir dans le champ d'action, mais qui organise le collectif. Je trouve que c'est une posture valorisante d'ailleurs »*. La plupart des enseignants interrogés se voient comme des rassembleurs de savoirs, dans des contextes d'émiettement de l'information, comme des organisateurs du travail de groupe et enfin comme des constructeurs de méta-compétences, de savoirs sur les savoirs. Ces formes de médiations sont opérées autant à travers leur expertise disciplinaire qu'à travers une bienveillance à l'égard des pratiques juvéniles. Une *« posture valorisante »*, dit ce professeur documentaliste, rejoint par les enseignantes d'Anglais et de Lettres, particulièrement : être un expert qui ne détient pas le savoir de manière exclusive, mais qui est capable surtout de faire du lien entre des pratiques d'information-communication souvent distinguées d'une sphère de déploiement à une autre, et de faire émerger le sens de l'activité déployée (Cordier, 2012).

Entre les lycéens observés, l'expertise est répartie de façon quasi-scientifique, pourrait-on dire : en fonction des tâches, un pouvoir d'action est conféré à l'un, repéré par les autres membres du groupe comme qualifié pour réaliser la bibliographie de travail, à un autre, pour sa capacité à synthétiser l'information dans un cadre donné, à un autre encore pour son habileté à agencer graphiquement l'information et à la communiquer. Si cette répartition par expertise attribuée collectivement s'avère particulièrement efficace, témoignant par la même

occasion de la capacité de ces élèves à s'évaluer et à prendre conscience des compétences des uns et des autres, et de l'exploitation de ces compétences pour un travail partagé collectivement, elle pose la question de la progression individuelle au sein du travail de groupe. En effet, l'expertise de chacun se trouvent confortée dans des tâches déjà maîtrisées, et éventuellement renforcée, mais elle ne l'est pas dans des tâches peu maîtrisées.

Outils numériques utilisés

Il nous faut vraiment insister ici sur les contraintes de l'équipement scolaire pour observer les pratiques ordinaires, translittéraciques, des adolescents. En effet, le réseau est vraiment peu performant, et nous avons assisté à de nombreux « plantages », ou moments où les élèves, comme les enseignants, se sont trouvés particulièrement démunis.

Une situation qui évidemment nuit grandement aux modalités d'enseignement-apprentissage. En témoigne cette scène :



Illustration : groupe d'élèves au bureau du professeur documentaliste

Ici, nous voyons la demi-classe de Terminale attroupée autour de l'ordinateur installé sur le poste du professeur documentaliste pour engager une séance d'éducation à l'image. Le professeur documentaliste, ce jour-là, souhaite faire analyser par les élèves des carnets de voyage numérique réalisés par des professionnels, sur *Youtube*. Mais, alors qu'il avait vérifié la veille que tout était accessible, tout ne l'est plus le lendemain. C'est donc debout, sans

support de prise de notes, sans être en groupe de travail, etc., que les élèves vont visionner les carnets de voyage pris pour exemples par l'enseignant, et que ce dernier va mener son travail. Le professeur documentaliste ne cache pas son amertume, nous prenant alors à témoin : « *Je te souhaite la bienvenue dans le lycée du 3^{ème} millénaire ! Comment veux-tu travailler avec le numérique avec des systèmes qui sont bloqués de partout ?!* ».

Cette situation est largement anticipée par les élèves eux-mêmes dans le travail de groupe. Ce qui n'a pas manqué de nous surprendre.

Prenons cet exemple, illustré par les deux photos suivantes :



Illustration : réalisation d'un carnet de voyage par les élèves

Sur la photo de gauche, nous voyons un groupe qui est en train de réaliser son carnet de voyage numérique sur un ordinateur du CDI. Notons au passage que les smartphones sont utilisés, car le réseau internet ce jour-là encore est peu performant, et les élèves du groupe vont donc chercher des éléments complémentaires d'information en ligne, via leur smartphone.

Sur la photo de droite, c'est un autre membre du même groupe qui est observable. Il s'agit de Guillaume, qui positionné derrière Mathieu et Marianne, outillé d'un bloc-notes, recopie l'ensemble des éléments que ses camarades placent sur le diaporama (couleurs, positionnements des textes et des photos, effets d'animation, textes eux-mêmes...). Pourquoi ? « *Au cas où* », me dit-il. Au cas où le travail serait perdu suite à un enregistrement défectueux sur la machine, suite à un plantage inopiné du serveur, etc. Les élèves sont ainsi habitués à compenser les lacunes matérielles de l'établissement.

Toutefois, voilà des manquements qui posent vraiment problème à l'élaboration de pratiques translittéraciques :

- Les élèves s'interdisent le recours à plusieurs outils, de même que les enseignants, notamment ceux qui relèvent de la sphère non formelle ; l'exploitation de certains de ces outils apparaît en effet quasi-impossible (*Facebook* interdit dans le règlement de l'établissement, *Youtube* bloqué régulièrement...).
- En conséquence, un grand nombre de ressources sont inaccessibles pour l'enseignement-apprentissage, et en corrélation des compétences informationnelles fondamentales de nos jours ne peuvent être éprouvées en situation par les acteurs, ce qui appauvrit les scénarii d'enseignement-apprentissage.
- Une autre conséquence à cette situation : les lycéens avouent désertier le CDI comme lieu de mise en activité info-communicationnelle numérique. Maryse (Terminale) raconte : « *Heureusement, on a des PC chez nous. On a souvent des travaux de groupe à faire, vous savez, avec les ordi. Du coup, le travail de groupe, il est individuel, hein, on fait ça chez nous, chacun avec son ordi, et on met en commun après, c'est tout* ».

Production numérique et créativité

Le (non-)choix du numérique

Très majoritairement, les élèves de la classe de Terminale investiguée autour du projet de réalisation de carnets de voyage numériques déclarent qu'ils auraient préféré que le carnet soit sous forme papier. Comment expliquer cela ?

- Explications pensées par la chercheuse : profil (littéraire) des élèves / un des deux groupes (celui qui est composé d'élèves n'appartenant pas à l'Option Cinéma) est caractérisé par un sentiment d'expertise très faible /... mais plusieurs élèves de l'option Cinéma ont aussi déclaré cette préférence pour le papier...
- Arguments avancés par les lycéens : rapport plus intime à la production papier / « *ras-le-bol* » (sic) exprimé par l'injonction technologique à l'école (« *les profs veulent qu'on fasse tout numérique, on fait plus que ça* ») / sensation de créativité plus importante avec le papier.

Prenons l'exemple de cet échange mené avec Estelle et Ornella :

AC : Ok... Le fait que le carnet soit à réaliser sous forme numérique, vous en pensez quoi ?

Estelle : Ben nous, on voulait faire un p'tit livre en fait.

Ornella : Ouais, dès le début, on l'a imaginé plutôt papier, le carnet de voyage.

Estelle : On en avait parlé. On avait prévu de faire un p'tit livre, on avait prévu de brûler un peu les bords pour faire un peu...

Ornella : Ben pour faire genre que le carnet, il a bien voyagé, des trucs comme ça. Et en fait, quand Pr-Doc a dit numérique, ben... on a dû s'adapter.

Estelle : Ouais, c'est ça, on s'adapte, mais c'est clair qu'on aurait préféré faire notre carnet papier.

AC : Pourquoi ?... Est-ce que vous arrivez à expliquer pourquoi vous auriez préféré en papier ?

Estelle : Sur papier, ça fait plus voyage !

Ornella : Oui, puis bon, c'est bien sur papier, avec de l'écrit, de l'expression, il y a beaucoup d'expression, parce que dans un document vidéo on n'a pas vraiment le temps de tout dire, alors que si on écrit, on peut raconter tout ce qu'on veut, donner toutes nos impressions dans le détail. C'est mieux, quoi !

Estelle : Oui, sur logiciel, c'est bien mais on peut pas faire un truc énorme, on va pas non plus faire un truc hyper long, les gens qui regardent les vidéos, ça va les saouler, alors que ceux qui prennent le temps de lire le papier, ben ils prennent le temps justement... Pis sur logiciel on peut pas stopper comme ça au plein milieu, alors que sur un livre on peut s'arrêter, revenir en arrière, on peut prendre le temps.

Ornella : Oui, mais c'est ça qui me dérange, c'est que sur papier on aurait pu mettre toutes nos photos, avec nos ressentis sur toutes nos photos.

Estelle : Et puis ce sera vraiment à nous aussi, si on retrouve le truc mettons dans 15 ans, eh ben on verra c'est à nous, quoi.

Ornella : C'est un peu comme un bout de nous-mêmes !

Estelle : C'est plus personnel, c'est plus nous quand c'est sur papier. C'est pas une écriture ordinateur, que tout le monde utilise.



Illustration : L'imprimé, bien présent dans les activités info-communicationnelles des élèves

Au final, les productions numériques ont été tout à fait appréciées par les élèves une fois réalisées : sentiment de fierté, personnalisation rendue possible grâce à l'éclatement des formats académiques traditionnels (« *C'est notre carnet, il nous ressemble, à nous trois, personne d'autre n'aurait pu faire un carnet comme le nôtre* », Reynald), le sentiment de nouvelles compétences acquises (groupe de Armelle, Estelle et Camille). On remarque d'ailleurs que c'est quand le groupe est moins aguerri techniquement que ses membres ont le plus le sentiment d'avoir progressé... et ont le plus partagé entre eux et avec les autres ! Quand le groupe est expert, on a constaté une sorte de fonctionnement « entre-soi » et pas de progrès remarqué ou verbalisé par les membres eux-mêmes : « *On savait déjà faire, on a fait ce qu'on a aimé* », résume Pierre.

Ce que nous apprennent les productions des élèves

Les productions réalisées par les lycéens enquêtés témoignent d'un aller-retour permanent entre références personnelles et références académiques. Toutefois il faut rappeler avec insistance qu'il s'agissait d'un point encouragé par l'enseignant documentaliste. Plus encore il s'agissait d'un critère d'évaluation. Ce qui nous conduit à nous interroger, tout en laissant en suspens ce questionnement : Est-ce que sans cette incitation – évaluée... – les élèves auraient osé autant ?

Quoi qu'il en soit, les productions allient musique et texte, témoignant d'un processus d'interprétation mené par les élèves pour effectuer le bon choix musical, notamment. Il s'agissait toutefois là encore d'une consigne enseignante, qui de surcroît a été accompagnée, didactisée par l'enseignant documentaliste qui a pris en charge une formation à l'interprétation de sens auprès de la classe.

La difficile appréhension de « l'autonomie »

Nos investigations ont mis en lumière la prégnance des discours enseignants sur l'autonomie, terme employé régulièrement tout au long des séances. Le professeur documentaliste encadrant les TPE, dès la première séance du dispositif, fait de l'autonomie « l'objectif primordial et suprême » des TPE. Et de définir l'autonomie en ces termes : « *TPE, ça veut dire Travaux Personnels Encadrés, autrement dit, nous, on n'est que des encadrants, là, c'est-à-dire que ce n'est pas moi, ni à Pr-Ses, ni à pr-Let, de vous prendre par la main et de vous pousser tout le temps* ». L'enseignant a conscience de la difficulté pour les élèves de ce type d'exercice : « *Les premières semaines sont difficiles, on va souvent vous remettre en cause, enfin justement non, pas vous remettre en cause mais remettre en cause votre production, il ne faut pas mal le prendre ni vous inquiéter, c'est normal* ». Malgré ces précautions, les élèves ont souvent mal vécus ce moment d'autonomie décrétée, et nous avons assisté à de nombreux échanges tendus entre les enseignants et eux-mêmes, ou au sein des groupes, laissant voir que l'autonomie est difficilement conquise par ces lycéens, qui ne sont pas accompagnés toujours sur le chemin de l'autonomisation.

Notons aussi que les comportements des enseignants varient fortement lors des travaux en groupe. Nous avons ainsi vu des enseignants considérant visiblement que « les élèves sont en autonomie » lors du travail de groupe, donc ne viennent pas les voir. Un clivage se fait jour entre ceux qui considèrent que l'autonomie s'accompagne (« *Tu dis pas, tiens aujourd'hui toi tu es autonome, tu sais bien que c'est un processus long, que c'est compliqué pour eux, l'autonomie c'est pas les laisser tout seul, hein* », précise le professeur documentaliste), et ceux qui vont parfois jusqu'à quitter le CDI pour vaquer à d'autres occupations en disant « *Bon, là, ils sont en groupe, ils travaillent en autonomie, hein, je vais aller au secrétariat régler deux-trois trucs* ».

3.3. Le contexte de Bordeaux

3.3.1. Contexte et situation d'investigation

Dans l'académie de Bordeaux, plusieurs contextes variés ont fait l'objet des enquêtes.

- Un lycée de centre-ville, de 1200 élèves et 150 enseignants, a pour caractéristique de proposer des parcours internationaux. Cette caractéristique attire les familles de milieux sociaux très favorisés pour un établissement qui dispose d'espaces

confortables, dont un grand CDI très utilisé par les élèves, mais pas d'équipements spécifiquement en pointe. Les observations se sont déroulées sur deux années (2014-2015 avec une classe de première ES et 2015-2016) et l'intégralité du temps des TPE jusqu'à la tenue des oraux. Les travaux des élèves ont été recueillis. Un groupe d'élèves et d'enseignants de première L a fait l'objet des entretiens semi-directifs la seconde année (2015-2016).

- Un second lycée de ville mais plus périphérique accueille une population scolaire mixte de 1000 élèves. Le CDI est agréable mais peu équipé et peu apprécié des élèves et des enseignants qui organisent les TPE dans des classes avec des chariots informatiques plutôt qu'au CDI. Les TPE de première ES ont été observés de façon sporadique en 2013-2014, leur organisation dans des espaces variables et éclatés rendant les investigations compliquées.
- Un troisième lycée de périphérie urbaine accueille une population plutôt favorisée, avec un équipement technologique ordinaire mais une politique numérique volontariste (600 élèves, 50 enseignants). Le CDI est peu utilisé, et ne l'a pas été pendant les observations réalisées autour des TPE d'une classe de première S. Les TPE ont été observés de manière continue d'octobre à février. Un groupe d'élèves et d'enseignant a fait l'objet d'entretiens à l'issue de la réalisation des TPE.
- Un lycée professionnel de 1000 élèves enfin, avec peu d'équipement, a fait l'objet d'observations ponctuelles autour des CCF (contrôles en cours de formation) en 2013-2014, au CDI, avec des enseignants documentalistes très actifs pour travailler de façon intégrée avec les enseignants. Les observations dans ce lycée professionnel étaient rendues difficiles du fait de l'organisation planifiée de façon diffuse des CCF. Les quelques observations réalisées ont révélé une très grande inégalité dans les pratiques informationnelles des élèves et la très grande difficulté, voire l'impossibilité d'observer des pratiques translittéraciques.

3.3.2. Modalités d'investigation

L'essentiel des investigations systématiques s'est déroulé dans deux lycées d'enseignement général de centre et de périphérie de ville. Les équipements technologiques des deux lycées sont ordinaires, avec des filtres académiques nombreux, des réseaux d'établissement peu performants, des logiciels peu nombreux car nécessitant des temps d'installation par les services académiques très longs ; dans le lycée de ville, les observations ont eu lieu dans deux salles informatiques, dont l'une fait office de labo langue, et dans un grand CDI avec une quinzaine de postes informatiques installées en étoiles. La bibliothèque de la ville est très proche et connue des élèves qui vont y travailler. L'équipe pédagogique, dans les deux lycées, est stable.

Les situations d'investigation sont centrées sur les Travaux Personnels Encadrés suivis sur l'année complète (2 heures par semaine entre septembre et fin mars), dans une classe de 1^{ère} ES, de 35 élèves avec des enseignants de sciences économiques et sociales et histoire-géographie, et dans une classe de 1^{ère} L de 36 élèves avec des enseignants de lettres et histoire-géographie, des élèves en section internationale répartis en nombreux groupes de langues, donc rarement en classe entière et souvent bilingues. Le professeur documentaliste n'intervient que marginalement mais activement dans le TPE, en proposant des présentations des ressources en début d'année et un accompagnement tout au long du TPE, mais sans parvenir à participer de façon plus intégrée à son organisation pédagogique. Les productions exigées sont un dossier avec peu d'exigences formelles, une restitution orale avec une heure de conseils sur les exigences des prestations orales mais pas d'entraînement. Le carnet de bord est exigé mais peu cadré, son utilisation est rarement perçue par les élèves qui y voient une contrainte injustifiée, sauf pour certains groupes qui se l'approprient de façon personnelle. Pour ce qui concerne le lycée de périphérie de ville, les élèves étaient en classe informatique avec un poste chacun pour travailler puisqu'ils n'étaient qu'un petit effectif (17). Les enseignants de sciences physiques et de sciences et vie de la terre les ont accompagnés dans l'élaboration de leur dossier documentaire ainsi que dans le suivi du carnet de bord de manière personnalisée et systématisée.

3.3.3. Caractéristiques du recueil de données

Les chercheurs ont été présents à la quasi-intégralité des séances de TPE et ont participé à de nombreux échanges informels avec les enseignants, notamment le professeur documentaliste, autour des projets. Le protocole de recherche défini au sein de l'équipe Tâche 2 a été strictement appliqué, les observations concentrées sur un groupe d'élèves par chercheurs, ce qui a permis des observations très fines. Le groupe a été sélectionné de façon totalement aléatoire. Des entretiens individuels ont été menés auprès des 3 lycéens et 3 enseignants (lettres, histoire, documentaliste) dans le lycée de ville. Une élève de terminale, dont les pratiques médiatiques ont semblé particulièrement riches, a également été interviewée. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits. Pour le lycée en périphérie de ville, deux élèves se sont portés volontaires pour les entretiens et les deux enseignants qui géraient la classe pour les TPE ont également été enregistrés. Comme pour le lycée de ville, tous les entretiens ont été retranscrits.

3.3.4. Résultats clés

A travers nos observations, plusieurs scénarii se dessinent pour comprendre le rapport entre les pratiques informationnelles des élèves dans une situation scolaire et la construction de connaissances autour des trois déclinaisons de l'information identifiées dans le concept de translittératie. Cinq facteurs ressortent : le rapport au groupe (facteur social), le rapport aux dispositifs sémio-techniques (facteur technique : espaces, supports, machines, dispositifs qui permettent de trouver et traiter l'information), le rapport à la légitimité (facteur culturel), le rapport au temps et la question du format des connaissances.

Le facteur social : rapport au groupe et stratégies informationnelles

Les observations en contexte de projet montrent que les compétences se transforment largement dans le cadre du groupe. Qu'ils se choisissent ou pas, les élèves sont contraints de travailler ensemble. Dans les fiches de synthèse des TPE que nous avons pu récolter, l'intérêt du travail en groupe est très souvent souligné, alors qu'il est rarement mis en place dans le système éducatif français. Le plus souvent, le groupe permet qu'émerge une complémentarité relative entre les individus, soit sur le mode de la distribution des tâches selon les compétences et les capacités supposées de chacun, avec des effets de leadership, soit sur le mode des transferts d'expertise d'un individu à l'autre ou au groupe. Ainsi, le plus souvent, les élèves choisissent des tâches qui correspondent à leur domaine « naturel » de compétence intuitive (lire rapidement, créer des vidéos, communiquer à l'oral...) et font en sorte que la complémentarité joue, soit sous forme de collaboration silencieuse qui passe par des échanges scripturaires, soit à travers des échanges verbaux. Cette situation ne garantit pas nécessairement la construction d'apprentissages individuels, puisque les élèves peuvent rester confinés dans leurs domaines d'expertise ou en dehors, même s'ils ont pris conscience de l'importance du travail en groupe. D'autres fois, on observe des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves transfèrent des compétences ou des connaissances : une lecture de la presse faite à la maison, racontée et qui est utile au travail du groupe, ou une manipulation sur l'ordinateur que les membres du groupe ne connaissaient pas et qu'ils découvrent. On peut également et souvent voir émerger des situations de débats, lorsqu'une information de type médiatique est exposée au groupe et discutée. La discussion critique peut se référer à d'autres informations médiatiques, mais aussi à des croyances individuelles, à des informations d'origine familiale ou sociale, à des résultats d'enquête ou encore à la parole de l'enseignant que l'on sollicite souvent comme un arbitre et un expert pour les questions de contenu de l'information. Les processus de validation de l'information sont donc sociaux et

multimédias, sans référence à un modèle unique. Mais on peut aussi observer des situations de blocage, lorsqu'aucun membre du groupe ne peut ou ne veut laisser émerger des compétences. Le blocage peut s'installer rapidement quand les connaissances de départ sur un sujet sont extrêmement faibles et que les compétences manipulatoires dans la recherche d'information ne viennent pas compenser cette faiblesse. Dans nos observations, ce cas s'est produit souvent soit dans des classes de lycées professionnels dans lesquelles les compétences de lecture sont faibles, ce qui rend la recherche et l'exploitation de l'information écrite très laborieuses, soit dans des situations matérielles trop aléatoires pour qu'un climat de travail s'installe : absence d'ordinateur dans la salle, blocage systématique par le serveur des sites importants et notamment de ceux qui permettent de communiquer, dysfonctionnements techniques.

La distribution des compétences et de la connaissance s'observe autour de trois axes : la collecte de l'information, l'écriture et la synthèse, la communication. Dans les groupes, les élèves se spécialisent autour de ces trois axes, même s'ils peuvent sortir de leur domaine de spécialisation. A l'intérieur de chaque axe, ils développent des compétences plus spécialisées : aller chercher l'information à l'aide d'interviews auprès d'acteurs experts est une tâche aisée pour les élèves qui baignent dans une culture familiale tournée vers les relations sociales, plus difficile pour d'autres qui préféreront se centrer sur les moteurs de recherche pour trouver l'information. Dans le domaine du numérique, les domaines de compétences concernent les formats des données (texte, image, son), les outils de communication, l'organisation de la connaissance. Les compétences sont hétérogènes avec des attitudes allant du rejet total des outils numériques jusqu'à une maîtrise presque professionnelle, notamment pour l'image et le son, voire la création de sites ou de blogs. Dans les situations de création, on observe souvent des pratiques de tutorat des élèves par quelques experts dans la classe. Dans le domaine des médias, même dans des milieux socialement favorisés, on ne peut pas repérer de pratiques homogènes : certains élèves font preuve d'une grande maturité dans l'utilisation de la presse (choix de diversifier les sources, comparaison des supports...), d'autres sont incapables de situer les discours médiatiques dans l'échiquier politique. Dans le domaine de l'information, les styles et les pratiques de lecture conditionnent les choix des sources. Les styles de lecture sont très variés : beaucoup d'élèves préfèrent le papier et ont tendance à chercher les ouvrages, voire les acheter, ou photocopier les articles, d'autres, plus rares, lisent sur écran plus facilement en s'appuyant sur les images. La lecture et l'écriture connaissent donc des combinaisons variées et des agencements multimédiatiques : lecture sur écran et écriture (prise de notes) sur papier, lecture et écriture sur écran ou sur papier, lecture sur papier et écriture sur écran voire sur téléphone. Dans ces configurations stratégiques et cognitives, les outils occupent une place importante.

Le facteur technique : dispositifs et compétences mobilisées

On peut parler de cognition distribuée lorsque l'interaction entre des technologies cognitives liées à un environnement particulier (un espace de travail par exemple) et des espaces d'échanges liées aux agencements sociaux (dans un type de tâche requis) créent des formes collaboratives d'apprentissage (Conein 2004). Si l'on considère comme outillage informationnel les espaces, supports, machines, dispositifs qui permettent de trouver et traiter l'information, on peut dire que les lycéens utilisent une gamme très large d'outils qui leur permet de varier les modalités d'accès à l'information, quand ces outils sont à leur disposition. A priori, le choix des outils dépend au départ de ce que l'environnement familial et social offre à chacun, même si les statistiques montrent en France un très fort taux d'équipement numérique des familles, même les plus défavorisées, surtout autour des pratiques de communication et de jeu. Le rôle de l'enseignant est essentiel pour faire connaître des outils qui n'appartiennent pas à l'univers quotidien des élèves. Ces outils peuvent être regroupés dans trois grandes fonctions qui recourent les axes d'activité des élèves déjà mentionnés : la recherche et le stockage, le traitement et la communication de l'information.

Du point de vue de la recherche d'information, une attention particulière doit être portée aux espaces. L'usage des espaces publics que sont le CDI et la bibliothèque est logiquement privilégié par ceux qui n'ont pas ou peu d'accès à l'information à la maison, à l'inverse, les élèves issus de familles informationnellement « aisées » (par leurs relations sociales, leur patrimoine culturel, etc.) ont tendance à se contenter de ce qu'ils trouvent chez eux (les amis des parents, les frères et sœurs, les abonnements, la bibliothèque familiale). Dans certains lycées, les représentations des enseignants sur le niveau social et les besoins des élèves les incitent à négliger l'importance de l'espace et à proposer des dispositifs de travail peu performants : salles de classes non aménagées avec ordinateurs portables, CDI disposant de très peu d'ordinateurs, par exemple. L'espace public est plus investi par les moins favorisés. Dans le lycée professionnel, le CDI est le seul espace utilisé pour travailler sur l'information, avec l'entreprise dans laquelle les élèves font des stages. Il est même le seul lieu de stockage, les pratiques de transfert entre univers privé et scolaire et d'externalisation de la production scolaire étant rares : les élèves conservent rarement leurs informations dans des espaces virtuels disponibles à distance, ni même dans des clés USB : ils laissent leurs clés et leur travail au CDI, fractionnant clairement leur vie informationnelle entre un domaine scolaire documentaire et un domaine privé ludique.

Pour ce qui concerne les « machines », les contraintes sociales pèsent moins lourdement, parce que tous les élèves ou presque sont équipés de téléphones portables, d'au moins un ordinateur familial connecté, beaucoup de smartphones ou de tablettes. La combinaison de ces machines et des espaces leur permet d'utiliser des réseaux. Si les réseaux sociaux ne sont un avantage que dans les familles les plus favorisées (des élèves trouvent des relations des parents à interviewer dans les sphères économiques, culturelles et politiques), les réseaux socio-numériques sont susceptibles de profiter à tous pour stocker et partager l'information, mais pas pour la rechercher. Les élèves privilégient largement Facebook qui devance l'E-mail pour partager l'information, avec les clés USB qu'ils transportent comme un carnet parfois enrichi d'un environnement de travail personnalisé : sur les clés, on peut trouver de la musique que les élèves écoutent pendant leur travail, des images qu'ils se montrent, des références. Ils créent souvent une page Facebook fermée pour leur projet. Ils délaissent absolument les outils institutionnels (ENT) qui ne fonctionnent pas ou sont trop contraignants, et permettent aux enseignants de contrôler leur travail.

La prise de notes se fait le plus souvent depuis le document vers un fichier texte dédié, soit à partir du papier, soit en passant d'une page d'écran à l'autre. Parfois elle se fait sur les appareils nomades : quelques élèves prennent des notes de lecture sur leur smartphone, parce qu'ils se sentent plus agiles sur cet appareil et qu'ils sont à l'aise avec le correcteur orthographique automatique. La socialisation du travail est donc facilitée par le maniement d'un outillage technique. Les outils de communication de l'information restent classiques : le papier, parfois retravaillé pour faire coïncider la forme et le sujet, le dossier à partir d'un fichier de texte, plus exceptionnellement la présentation de diaporamas, le blog ou le site, la vidéo en podcast. Certains groupes observés ont utilisé la vidéo ou un site web quand un membre était expert dans l'usage d'outils dédiés. La crainte d'employer des outils non conventionnels est exprimée par les élèves qui ont une représentation de ce qui est légitime au sein de la sphère scolaire. L'observation des productions finales révèle une maîtrise très superficielle des outils de traitement de texte dont les fonctions avancées sont souvent méconnues.



Illustration : Espace sociotechnique de travail

Le facteur culturel : rapport à la légitimité et formes d'accompagnement

Les modalités de travail observées montrent que la fracture culturelle la plus large est celle qui sépare la culture scolaire des pratiques culturelles individuelles, particulièrement dans les modes de représentation et de légitimation de l'information. Elèves comme enseignants produisent des représentations mutuelles. Du côté des enseignants, on observe souvent une surestimation des capacités techniques des élèves qui sont présupposées. Cette surestimation a pour effet la négligence par rapport à des besoins de formation réels, même du côté des techniques. Du côté des élèves, les enseignants sont vus comme peu experts techniquement mais incontournables pour valider les contenus de l'information par rapport aux exigences scolaires. Ils sont donc souvent appelés pour cette validation, alors que l'on rencontre une injonction d'autonomie, injonction paradoxale puisque les élèves sont sommés d'être experts et critiques sans disposer nécessairement de tous les outils cognitifs nécessaires. Ces décalages dans les représentations du régime de vérité peuvent ralentir la dynamique des groupes ou la créativité.

Ainsi, les élèves partagent l'idée que l'information sur un support papier est fiable a priori, l'information sur un support numérique non fiable a priori pour un usage scolaire. Parmi les supports papiers, le livre est survalorisé, souvent lu dans son intégralité et résumé, les pratiques de lecture diagonale rapide étant très peu répandues au lycée. On peut observer des pratiques de lecture croisée entre un support scolaire avec une lecture analytique et un support médiatique avec une lecture à la fois cursive de « zapping » et documentaire. La

presse est également valorisée comme source d'information fiable mais l'interrogation sur le statut du discours souvent inexistante : les élèves ne font que rarement référence au statut des auteurs des articles (journalistes, experts, etc.) ou à leur appartenance politique. Quand ils utilisent une base de données, ils considèrent celle-ci comme la source, sans attention pour le titre de la revue, l'auteur ou la date. Les sites ne sont évalués que lorsqu'une injonction forte de la part des enseignants l'exige. Sinon, le principal critère d'évaluation d'un site reste sa pertinence (il répond à la question) et non sa crédibilité ou son autorité. On voit donc que les compétences en matière d'évaluation fine de l'information sont encore très lacunaires au lycée, et paradoxalement, les enseignants jouent un rôle de retardateurs de la construction de ces compétences, la recommandation par l'enseignant remplaçant toute recherche autonome sur la valeur de l'information, la mécanisation de pratiques d'évaluation (varier les sources, utiliser plusieurs moteurs de recherche) la vidant de son sens.

De la même façon, alors qu'ils trouvent souvent l'information en se basant sur les images (via Google image ou YouTube), celles-ci ne leur apparaissent pas comme des sources d'information légitimes : un film de fiction, une vidéo, une image ne sont utilisés qu'avec l'encouragement des enseignants mais pas spontanément. L'image est donc un format de recherche mais rarement un format de construction de connaissances légitimes ni de communication de l'information. Par ailleurs, si tous les élèves ont intégré l'importance de l'auctorialité au lycée, et la nécessité de citer les sources, ils ne le font que pour les sources écrites. Pour les images fixes ou animées, le questionnement sur l'auteur semble disparaître derrière un statut informationnel de l'image flou difficile à questionner. Les images appartiennent à l'univers personnel des loisirs et de l'intimité, le texte à l'univers scolaire et au savoir. Il existe donc un décalage entre les processus cognitifs réels et la représentation du savoir légitime. Ce décalage est renforcé par le sentiment de fossé générationnel déjà mentionné. Le pont est donc difficile à construire entre l'univers informationnel du web, mouvant et flou, et l'univers scolaire qui structure la communication, les formats et les légitimités. Plusieurs exemples illustrent ces blocages de légitimités. Les bibliographies, qui sont souvent des webographies, sont la plupart du temps construites comme des listes copiées-collées d'url, sauf lorsqu'une consigne précise et explicitée a été donnée par l'enseignant-documentaliste. L'usage du copié-collé est considéré comme illégitime, sauf quand des enseignants le considèrent comme une première phase dans le travail de collecte de l'information, suivie d'une phase d'écriture par reformulation.

Si l'on revient sur les trois facteurs mentionnés, la translittératie est facilitée par le travail en groupe et la multiplication des outils, mais plutôt freinée par les contraintes culturelles, les représentations de ce qui est légitime et qui s'expriment dans des choix de formats de

connaissances classiques : le dossier papier, la fiche de définition. C'est donc à ce niveau de la construction culturelle, de l'univers des représentations et de la construction du sens, que le rôle de l'enseignant devient essentiel pour qu'émergent des formes de grammatisation de l'information.

Le facteur temporel

L'école reste depuis ses débuts un lieu fort dans l'institution de repères temporels structurant la vie des élèves. L'organisation et les rythmes scolaires les conduisent à construire leurs propres arrangements et à moduler leur temps libre entre leurs loisirs, la famille, les amis d'une part, et les exigences institutionnelles avec le temps à consacrer au travail d'autre part. Les Environnements Numériques de Travail (ENT) ont introduit dans les discours la métaphore d'une "école étendue" ayant vocation à prolonger le temps et l'espace pédagogiques en dehors des moments prévus et organisés au sein des établissements scolaires (Genevois et Poyet, 2010). La mise en accessibilité et l'inscription de fonctionnalités dans ces espaces orientent vers de nouveaux usages dont la messagerie, la base de ressources documentaires ou encore le stockage des documents de travail. Cette mise en forme et à distance des informations, permet une mise en commun, impose des conventions et préfigure des modes de coordination entre les acteurs. Elle vise également l'ouverture d'une temporalité distribuée pour la diffusion de l'information et l'élaboration d'occasions de travail scolaire et d'apprentissages.

Pour autant, le travail des élèves sur leur temps non scolaire dépend en grande partie de leur capacité à savoir gérer ce temps libre et à s'organiser pour travailler en autonomie en dehors de l'école (Le Douarin, 2014). Ces modalités de travail exigent de l'élève un savoir-faire (au sens de Coulon, 1997) qui ne dépend pas d'un apprentissage technique ou de la maîtrise des outils numériques mais bien d'un *allant-de-soi* consistant à s'approprier des méthodes de travail pour faire la démarche de se connecter à l'ENT, de consulter les documents et de prendre le temps de s'informer, dans un processus d'affiliation au groupe de la classe et à ses activités. Les élèves sont également sensibles à la maîtrise du temps dans les interstices que sont les moments de partage qui peuvent s'étirer au détriment de l'efficacité cognitive. La dilution des formats de connaissance, ou la difficulté de les percevoir et de les distinguer quand les temps et les espaces de consultation d'information s'étirent, peut poser problème à certains élèves. Elle peut être compensée par les échanges sociaux entre pairs, et l'émergence d'expertises distribuées dans les groupes de travail autour de certaines formes comme le blog.

L'accessibilité d'internet à la maison et l'usage des outils numériques usuels peuvent faciliter le travail en dehors de l'établissement, à la maison, à la bibliothèque, pendant les vacances. C'est ce que l'on a pu observer avec les élèves de classes de première. Le travail scolaire se prolonge en dehors de la classe, mais il ne s'agit plus seulement de travail individuel comme pour les devoirs à la maison. Le recours à la messagerie et surtout aux réseaux socio-numériques, donne lieu à des temps d'échanges entre les membres du groupe. Le travail en projet modifie le rythme scolaire traditionnel aussi bien que la relation sociale puisqu'il se fait en groupe, et que c'est le temps du groupe qui prime sur le temps individuel et le temps de classe (Lehmans et Morandi, 2014). Les outils numériques du quotidien permettent de s'appuyer sur des formats de connaissance et de communication familiers et partagés (la liste, la collection, l'index, sur les réseaux sociaux, les blogs par exemple) pour un usage personnel comme pour un usage scolaire. Les compétences translittéraciques, consistant à savoir lire, écrire et interagir à travers une multiplicité de plateformes, médias et outils numériques (Thomas, 2007), facilitent la mise en commun des savoirs, qui peuvent être distribués plus facilement entre les élèves. L'homogénéité des formats d'information permet alors d'envisager le temps personnel comme un temps pour approfondir un sujet au travers de la navigation et des lectures ou pour échanger avec des pairs au sujet des activités propres à la classe. Des formes de collaboration et d'entraide, invisibles et non-instituées par les enseignants, se construisent également à travers l'usage d'outils numériques en dehors des temps scolaires. C'est le cas lorsque les élèves récupèrent des documents sur Facebook fournis par des membres de la famille pour travailler sur le sujet du TPE. Cette intrusion sur le temps personnel modifie la relation au travail qui devient plus intime. Elle permet également de mobiliser des compétences non formelles dans les pratiques d'information, qui gagnent ensuite à trouver leur place dans le temps scolaire quand elles sont examinées, analysées et discutées avec l'aide des enseignants. C'est ce qui se passe dans les projets avec les professeurs documentalistes par exemple, dont le travail d'accompagnement peut étayer ces constructions élaborées en dehors du temps scolaire.

L'usage de dispositifs de communication socio-numériques en classe affecte également le temps scolaire, puisqu'il introduit dans la classe des moments de temps sociaux extérieurs. Sur un même support, les élèves peuvent désormais parallèlement travailler pour les cours et se divertir. Les outils numériques offrent ainsi des opportunités pour créer leurs propres espaces-temps de socialisation, d'apprentissage et s'évader des contraintes spatiales et temporelles imposées par l'école. Ces moments peuvent perturber la maîtrise du temps par l'enseignant. Ils sont liés, le plus souvent, à des pratiques itératives de lecture/écriture. Les adolescents écoutent de la musique et travaillent en même temps sur leur téléphone, superposant des activités variées. Pour un élève observé, l'écoute musicale marque à la fois le

temps du travail (auquel il associe un type de musique) et le temps de la concentration individuelle alternant avec un travail collectif basé sur les échanges. La connexion permanente aux autres, via les outils de messagerie ou les téléphones mobiles, peut aussi contribuer à faire disparaître la distinction des temps, en gommant tout repère temporel. Le format de connaissance reste un repère qui permet de distinguer ce qui relève du contenu des connaissances inclus dans une forme spécifique et imposée, et ce qui relève du contexte de l'apprentissage.

La figure du réseau dans le format de connaissance en jeu dans la pédagogie de projet qui incite à cette porosité des temps n'est cependant pas nécessairement partagée dans la culture des enseignants. On constate ainsi chez un grand nombre d'entre eux une difficulté à sortir de la temporalité linéaire du programme formellement lié au temps de classe en présence pour entrer dans une temporalité partagée avec d'autres disciplines, étendue. Dans les établissements scolaires, la culture professionnelle du professeur documentaliste centrée sur la gestion d'un système d'information ouvert et sur une conception transversale des apprentissages est parfois en décalage par rapport à celle des enseignants de disciplines qui voient dans l'intrusion de l'information personnelle un risque. Quand on les interroge, la "perte de temps" est un constat récurrent, aussi bien quand il est question de laisser des élèves chercher de l'information par leurs propres cheminements que de faire entrer l'information personnelle dans la classe.

Les formats de connaissances

La proposition de formats de connaissances permet la mise en place de conditions communicationnelles et fournit un cadre facilitant l'émergence de compétences translittéraciques et d'une grammaire des usages. Un format est un modèle matériel et immatériel d'organisation des connaissances, liant « *logique des savoirs et dynamique des usages* » (Morandi, 2013, 139). C'est le cas du carnet de bord, obligatoire dans les TPE mais souvent réduit à une exigence formelle et inutile. Certains enseignants observés ont transformé cette exigence en l'expliquant comme un outil efficace de stockage et d'organisation du travail. Quand il existe, le carnet est organisé scrupuleusement par certains élèves avec un système de codes couleurs, et sert souvent à conserver et gérer les références des documents et les idées clés qui sont utiles à la rédaction. Il devient parfois, à l'initiative de l'enseignant documentaliste, un véritable outil cognitif et didactique de formation. Le carnet de bord est à la fois un outil de stockage, de partage et de documentarisation de l'information trouvée. Il permet d'organiser, à la fin du projet, une vue heuristique de l'information

médiatique trouvée pour l'exploiter, et de conserver les références bibliographiques correctes. Des formats peuvent également être proposés dans un blog peu prescriptif mais qui a été efficace, dans les observations d'une année sur l'autre, pour guider les élèves dans leurs choix d'outils et de formats de description documentaire. Enfin, un format de communication spécifique permet de faire réfléchir les élèves à des modalités alternatives de restitution d'une recherche et de réduire les contradictions qu'ils perçoivent entre des agencements multimédias familiers et des formats scolaires contraints (l'écrit, le papier, l'exposé). C'est le cas des blogs radio et vidéo produits dans certaines classes médias, ou des cartographies produites par des classes à l'aide de données ouvertes. Ces formats ouverts sur le design de l'information à travers la production de contenus peuvent également être des pistes de réflexion sur des modes de grammatisation des usages qui sollicitent non plus des procédures mais la réflexion critique, non plus seulement la résolution de problèmes mais aussi la découverte de questions.

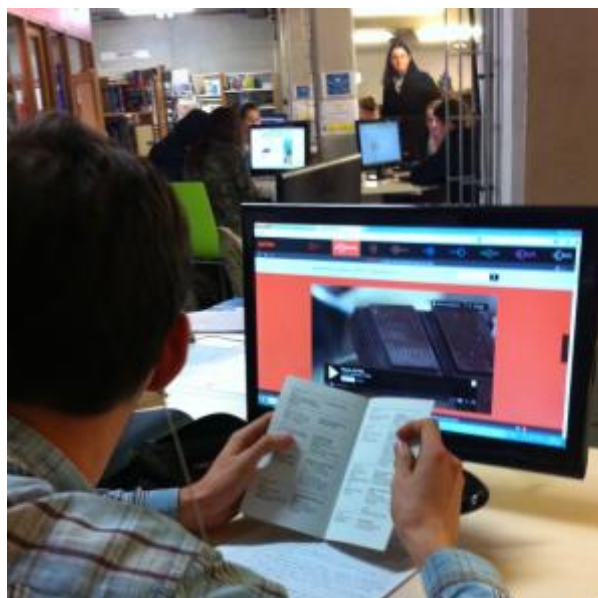


Illustration : Supports et formats de connaissances

Les affiliations

La notion d'affiliation, telle qu'elle a été abordée par Albert Ogien en ethnométhodologie, implique que l'acteur soit capable de donner du sens à ce qu'il fait dans ses activités au quotidien (Ogien, 1985). En outre ces activités s'inscrivent dans un collectif régi par des règles de bon fonctionnement basées sur l'échange et l'usage d'outils de travail communs. Pour

Ogien, c'est surtout le sentiment de compréhension mutuelle qui reste à la base de l'affiliation des acteurs. Le contexte numérique favorise l'affiliation dans ce qu'elle a de matériel et en la déconnectant des réalités intellectuelles et culturelles des catégories de pensée, de classement (Coulon, 1998). Nous pouvons souligner que pour ce qui concerne les élèves de 1^{ère} observés, ils ont besoin d'organiser leur travail scolaire de manière tout d'abord individuelle pour s'approprier le contenu intellectuel mais aussi les différentes méthodologies de travail imposées par les enseignants. L'organisation de l'activité informationnelle des élèves s'appuie sur des pratiques informationnelles dont le but premier est la collecte et la gestion de l'information pour réaliser le travail demandé. La question du numérique en terme de pratique (Plantard, 2011) vient alors interférer dans cette stratégie puisqu'elle va permettre de mettre en commun la matière informationnelle à partir notamment une recherche collaborative d'information (Dinet, 2012).

La conservation de l'information fait aussi l'objet de nombreuses tractations entre les élèves en rapport avec les supports d'information et de conservation. Le choix des outils pour conserver le travail de rédaction notamment pose des problèmes d'organisation entre les élèves entre les habitudes de chacun et les habitudes scolaires de conservation des documents qui n'ont pas été pensées par les enseignants ni interrogés par les élèves sauf au dernier moment quand il fallait enregistrer les données. L'intrusion d'outils personnels ici même si on ne peut pas parler réellement de BYOD, implique l'engagement des élèves dans la question des choix de conservation de l'information traité. C'est donc une sorte de confiance qui s'installe entre les élèves mais aussi de dépendance à l'autre puisqu'en général un seul élève sur trois ramène sa clé USB pour enregistrer le travail réalisé pendant les deux heures du TPE. Cette confiance repose à la fois sur la fiabilité du matériel technique et l'assurance que l'élève chargé de la clé ne l'oublie pas ou ne la perde pas. Pour l'élève garant du travail du groupe, c'est une forme d'engagement qui est prise vis-à-vis à la fois du groupe et de l'institution scolaire.

L'affiliation repose aussi sur des pratiques de lectures et d'écriture numérique qui mobilisent des connaissances et savoir-faire scolaires et non scolaires. L'imbrication des pratiques informationnelles formelles et informelles est le ciment de l'affiliation numérique dans le cadre des TPE car elle permet l'expression d'un travail collectif fondé sur le partage de lecture et d'écriture suivant les envies de chacun.

Enfin l'affiliation numérique repose sur une dimension communautaire de pratiques informationnelles issues de la sphère privée et sociale via les outils nomades. Le contournement des pratiques informationnelles liées à l'environnement informationnel

scolaire est systématisé dans l'ensemble des groupes observés et le plus souvent tolérés par les enseignants.

Le contexte de projet facilite la diversité des modes d'affiliation et une attitude compréhensive chez les acteurs.

4. **Éléments de conclusions**

Les pratiques informationnelles observées dans l'espace scolaire mettent en relief une transformation des stratégies d'apprentissage et une certaine porosité limitée des compétences scolaires et des compétences « intuitives » formelles et informelles. La transformation des règles constitutives du travail scolaire et la redistribution des rôles cognitifs et sociaux, des compétences et des connaissances dans la construction de stratégies que l'on peut qualifier a posteriori de translittéraciques, mettent en évidence la nécessité d'un accompagnement des formats de connaissances et de l'activité informationnelle de l'élève : l'élève ne peut trouver pour seul appui un « rapport décomplexé » et utilitaire aux technologies. Trois facteurs d'intégration apparaissent associés aux scénarios translittéraciques : les stratégies individuelles et collectives, les compétences instrumentales mises en place autour d'outils et de dispositifs, l'accompagnement pédagogique proposé. L'approche translittéracique de l'activité informationnelle en éducation devrait permettre l'émergence d'une maturité informationnelle associée à la construction de savoirs, selon une grammaire des usages à partir des « arts de faire ». La prise de conscience et la création de règles à partir de bricolages étayés en contexte par des formes de médiation pédagogique permettent la rencontre de pratiques informelles avec des demandes officielles et des constructions culturelles légitimes, ainsi que la construction d'affiliations multiples.

5. Bibliographie

Certeau, M. (de), (2004). *L'Invention du Quotidien. 1 : Arts de Faire*. 2nd ed., Gallimard, Paris, 2004

Cohendet, P. et al., (2005). Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linux, *Revue française de gestion*, 2003, 5, n°146, pp. 99-121

Conein, B., & Jacopin, E. (1994). Action située et cognition : le savoir en place. *Sociologie du Travail*, 36 (4), 475-500.

Conein, B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, (2), 53-79.

Le Douarin, L. (2014), Une sociologie des usages des TIC à l'épreuve du temps libre : le cas des lycéens durant l'année du baccalauréat, dans Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés. *Recherches en Education* (18), janvier.

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

Fastrez, P. et De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique, In M. Lebrun-Brossard, N. Lacelle, et J.-F. Boutin (Eds.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (pp. 45–60), Presses de l'Université du Québec, Québec.

Jeanneret, Y. (2008), *Penser la trivialité. Volume 1 : La vie triviale des êtres culturels*, Hermès Lavoisier, Paris.

Jenkins, H. (2013), *La culture de la convergence. Des médias au transmédia*, A. Colin, Paris.

Lehmans, A. (2007), « Information Literacy : un Lien entre Information, Education et Démocratie », *Esquisse*, n° 50-51, pp. 25-40

Liquète, V. (2012), Introduction, *Études de communication*, 2012, 1, n° 38, pp. 9-2

Liu, A. (2012) Translitteraties : le Big Bang de la Lecture en Ligne, [en ligne] <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/translitteraties-le-big-bang-de-la-lecture-en-ligne.html>

Morandi, F. (2013), Classer et « encyclopéder » aujourd’hui : la reconfiguration des formats de connaissances, In Classer, penser, contrôler, *Hermès*, n°66, octobre, pp. 145-151

Perriault, J. (2008). *La Logique de l’Usage. Essai sur les Machines à Communiquer*, L’Harmattan, Paris.

Thomas, S. et al. (2007). Transliteracy: Crossing Divides. [en ligne] <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

Tricot, A., Boubée, N. (2007). L’usage des TIC comme situation d’apprentissage implicite, le cas des compétences documentaires, *Les dossiers de l’ingénierie éducative, Hors-série*, pp. 149-158

UNESCO. 2013. *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: country readiness and competencies*. Paris



Enquête par questionnaire auprès des lycéens de seconde

Automne 2015

Établissements publics et privés sous contrat

**Académies de
Besançon, Bordeaux, Lyon et Poitiers**

Rapport synthétique

Auteurs principaux : LESPINET-NAJIB V., LIQUETE V., PINEDE N.

Remerciements : Medevielle Maryam, Lafille Julien.

Programme de recherche ANR TRANSLIT 2013-2016

TABLE DES MATIÈRES

I – Présentation générale	5
II- Description de la population	6
1. Répartition selon le sexe	6
2. Age moyen des répondants	6
3. Répartition selon le type de lycée	6
4. Répartition selon les départements	6
5. Quelques croisements	7
5.1 Sexe * Age	7
5.2 Sexe * Type de lycée	7
5.3 Sexe * Type de seconde	7
5.4 Type de lycée * Type de seconde	7
5.5 Type de lycée * Age	8
5.6 Type de seconde * Age	8
III - Description des résultats pour la sphère privée	9
1. En dehors du lycée, t’informes-tu sur l’actualité ?	9
1.1 Pour l’ensemble des répondants	9
1.2 Selon le sexe	9
2. Quels sont les thèmes d’actualité qui t’intéressent ?	10
2.1 Pour l’ensemble des répondants	10
2.2 Selon le genre	11
3. Par quels moyens t’informes-tu sur l’actualité ?	13
3.1 Pour l’ensemble des répondants	13
3.2 Selon le genre	13
4. Partages-tu ces informations avec	14
4.1 Pour l’ensemble des répondants	14
4.2 Selon le genre	14
5. De quelle(s) manière(s) partage-tu ces informations (par de la discussion, diffusion sur les réseaux sociaux, téléphone, etc.) ?	15
5.1 Pour l’ensemble des répondants	15
5.2 Selon le genre	15
6. En dehors du lycée, quel(s) outil(s) utilises-tu et pour quoi faire ? (Plusieurs réponses possibles)	15

Pour l'ensemble des répondants:	15
Selon le genre	16
7. Lesquels t'appartiennent personnellement ?	16
8. Pour quel(s) usage(s) et à quelle fréquence utilises-tu ces outils ?	16
Sur l'ensemble des répondants.....	16
8. Dans quel(s) lieu(x) utilises-tu principalement les outils suivants ? (plusieurs réponses possibles)	18
9. Quel(s) sont tes centres d'intérêt préférés (loisirs, passions, etc.) ?	18
Selon le genre :	19
10. Recherches-tu des informations par rapport à tes centres d'intérêts ?	20
Selon le genre :	21
11. De quelle manière recherches-tu de l'information sur tes centres d'intérêt ? (plusieurs réponses possibles).....	21
Selon le genre	21
12. Comment partages-tu ces informations ? (plusieurs réponses possibles).....	22
Selon le genre :	22
IV - Description des résultats pour la sphère scolaire.....	24
1. Par rapport à l'actualité, tes enseignants ... (plusieurs réponses possibles)	24
Selon le genre	24
2. Participes-tu à des productions médias, comme par exemple... (plusieurs réponses possibles)	25
3. Vas-tu spontanément au CDI pour y chercher des informations d'actualité ?	25
4. Au lycée, quel(s) sont les outil(s) mis à ta disposition ? (plusieurs réponses possibles).	25
5. Utilises-tu les outils mis à disposition par l'établissement ?.....	26
Selon le genre	26
6. Pour quel(s) usages scolaires ... (plusieurs réponses possibles)	26
Selon le genre	27
7. Dans quel(s) lieu(x) la plupart de ces outils sont-ils disponibles ?	27
8. Depuis la rentrée, as-tu reçu au lycée une formation à la recherche d'informations ?.. ..	28
9. Qui a assuré cette formation ?.....	28
10. Quel était le sujet de cette formation ?	28
11. A quels services en ligne as-tu accès par ton lycée ?.....	28
V - Du personnel au lycée ... du lycée au personnel	29
1. Réutilises-tu dans ta vie personnelle, ce que tu as appris au lycée concernant le numérique ?.....	29

2. Si oui, peux-tu préciser (les outils, pour quels usages, dans quels contextes, etc.)	29
3. Si non, pourquoi ?	30
4. As-tu des pratiques numériques personnelles au sein de ton lycée ?	30
5. Si oui, peux-tu préciser (quels outils, pourquoi faire, quand, etc.)	30
6. Si non, pourquoi ?	31
7. Que représente pour toi le numérique dans ta vie personnelle, scolaire, etc. ?	31

I – PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Le programme de recherche TRANSLIT (« La translittéracie : vers la transformation de la culture de l'information »), financé dans le cadre de l'ANR (Agence nationale de la recherche) pour la période 2013-2016, explore les différents aspects liés aux pratiques info-documentaires, à l'éducation aux médias et aux compétences numériques.

Dans ce cadre, l'équipe de recherche CIH (laboratoire IMS UMR CNRS 5218) a piloté une enquête par questionnaire de grande ampleur auprès des lycées (généraux et professionnels, publics et privés sous contrat, et plus spécifiquement auprès des élèves de seconde.

Les objectifs de cette enquête sont de déterminer l'état des usages numériques et des pratiques informationnelles et de mettre en évidence les enjeux sociaux et scolaires autour de ces questions. Par exemple, on s'est intéressé aux usages des outils comme les réseaux sociaux, les ressources en ligne de type Wikipedia, ou les environnements numériques dédiés.

Cette enquête s'est déployée dans quatre académies : Bordeaux, Lyon, Poitiers et Besançon. Elle a été diffusée en ligne via la plateforme d'enquête du logiciel Sphinx. L'anonymat des élèves a été entièrement préservé, dans le respect de la loi Informatique et Libertés.

La période de diffusion était entre mars et mai 2014.

Nous présentons ici les principaux éléments de résultats issus de la diffusion de cette enquête.

II- DESCRIPTION DE LA POPULATION

L'enquête a reçu **5715** réponses dans l'académie de Besançon après nettoyage des données.

Ce nettoyage des données a notamment consisté à veiller que les variables sexe, âge, type de lycée, type de seconde et département soient remplies.

Nous présentons ci-après quelques caractéristiques principales de la population des répondants.

1. Répartition selon le sexe

	Effectif	%
un garçon	2647	46,32
une fille	3068	53,68

2. Age moyen des répondants

	Age
Nb. d'observations	5715
Minimum	14
Maximum	29
Moyenne	16,30
Ecart-type (n-1)	0,81

3. Répartition selon le type de lycée

	Effectif	%
lycée privé sous contrat	583	10,20
lycée public	5132	89,80

4. Répartition selon les académies et les départements

Académie	Département	Effectif
Besançon	Doubs	769
	Jura	111
	Haute-Saône	650
	Territoire de Belfort	291
Bordeaux	Gironde	435
	Dordogne	128
	Landes	169
	Pyrénées-Atlantiques	312
	Lot-et-Garonne	133
Lyon	Rhône	967

Poitiers	Ain	239
	Loire	308
	Vienne	215
	Deux-Sèvres	324
	Charente	302
	Charente-maritime	363

5. Quelques croisements

Nous présentons ici quelques résultats issus du croisement entre des variables caractéristiques, afin d'affiner la description de notre population.

5.1 Sexe * Age

	Observations	Minimum	Maximum	Moyenne
Age un garçon	2647	14	26	16,32
Age une fille	3068	14	29	16,28

5.2 Sexe * Type de lycée

	lycée privé sous contrat	lycée public
un garçon	241	2406
une fille	342	2726

5.3 Sexe * Type de seconde

	un garçon	une fille
seconde générale et technologique	1764	2278
seconde professionnelle	883	790

Il y a un lien entre les variables. Dans les seconde générale et technologique, il y a plus de filles que de garçons. Pour les secondes professionnelles c'est l'inverse, ce qu'illustre bien le tableau suivant, présentant les pourcentages correspondants.

	un garçon	une fille	Total
seconde générale et technologique	43,6	56,4	100 %
seconde professionnelle	52,7	47,3	100 %
Total	46,3	53,7	100 %

5.4 Type de lycée * Type de seconde

	lycée privé sous contrat	lycée public
seconde générale et technologique	353	3689
seconde professionnelle	230	1443

Il y a un lien entre les deux variables : il y a plus de secondes générales que de secondes professionnelles dans les lycées publics comme privés. La différence est plus marquée pour les lycées publics.

	lycée privé sous contrat	lycée public	Total
seconde générale et technologique	60,55	71,88	70,73
seconde professionnelle	39,45	28,15	29,27
Total	100 %	100 %	100 %

5.5 Type de lycée * Age

	Observations	Moyenne
Age lycée privé sous contrat	583	16,51
Age lycée public	5132	16,28

5.6 Type de seconde * Age

	Observations	Moyenne
Age seconde générale et technologique	4042	16,128
Age seconde professionnelle	1673	16,719

La différence des moyennes est significative, les lycéens en seconde professionnelle sont plus âgés que les lycéens en seconde générale.

III - DESCRIPTION DES RÉSULTATS POUR LA SPHÈRE PRIVÉE

Nous reprenons ici la structure du questionnaire pour présenter les différents résultats. Nous présenterons donc dans un premier temps les pratiques numériques des lycéens dans leur sphère personnelle, dans un second temps, leurs pratiques numériques dans le cadre du lycée. Enfin, nous nous intéresserons aux transferts de connaissances et de compétences entre les deux sphères (personnelle et lycéenne).

1. En dehors du lycée, t'informes-tu sur l'actualité ?

1.1 Pour l'ensemble des répondants

	Effectif	%
1 à 2 fois par semaine	2185	38,78
1 à 3 fois par mois	811	14,39
jamais	365	6,48
tous les jours	2274	40,36

1.2 Selon le sexe

	un garçon	une fille
1 à 2 fois par semaine	872	1313
1 à 3 fois par mois	276	535
tous les jours	1301	973
jamais	157	208

Il y a un lien entre les variables, en proportion les garçons s'informent plus souvent que les filles.

	un garçon	une fille	Total
1 à 2 fois par semaine	33,4	43,3	33,8
1 à 3 fois par mois	10,6	17,6	14,4
jamais	6	6,9	6,5
tous les jours	50	32,2	40,4
Total	100 %	100 %	100 %

2. Quels sont les thèmes d'actualité qui t'intéressent ?

2.1 Pour l'ensemble des répondants

	Effectif	%
Actualités	876	15,3
Sciences/techniques	495	8,6
Société	646	11,3
Politique	908	15,8
Sport	2342	40,9
Économie	149	2,6
Loisirs	255	4,4
Environnement	86	1,5
Réponse contestataire	19	0,3
Inclassable	89	1,5
People	471	8,2
Tout	197	3,4
Rien	102	1,7
Formation/insertion pro	44	0,7
Culture	986	17,2
Je ne sais pas	6	0,1
Non réponse	1135	19,8

Nous avons opté dans un certain nombre de cas pour une présentation des résultats visuellement plus parlante, à savoir le nuage de tags (ou de mots). Le nuage de tags permet de représenter les différentes variables (par exemple, « actualités », « sciences/techniques », etc) en pondérant la taille de chaque mot en fonction des effectifs associés.

Ici, on voit bien apparaître le thème le plus fréquent, à savoir le sport avec 40,9%, suivi de la culture, de la politique et des actualités (en général).



Nuage de tags des thèmes d'actualité intéressant les répondants

2.2 Selon le genre

Nous nous sommes demandé si les thèmes d'actualité proposés étaient dépendants du genre. Effectivement, ainsi que le montre le tableau ci-après, il y a un lien entre les thèmes d'actualités et le genre.

Effectif en pourcentage	parmi les garçons	parmi les filles
Actualités	13,2	17,1
Sciences/Technique	14,2	3,9
Société	6,2	15,7
Politique	17,0	14,9
Sport	52,7	30,8
Economie	3,4	1,9
Loisirs	2,9	5,8
Environnement	1,3	1,7
Réponse contestataire	0,6	0,1
Inclassable	1,3	1,8
People	1,7	13,9
Tout	2,8	4,0
Rien	1,9	1,7
Formation/insertion pro	0,7	0,8
Culture	12,2	21,6
Je ne sais pas	0,2	0,0
Non réponse	18,5	21,0

Les filles s'intéressent en proportion plus à la société, les peuples et la culture, même si le sport reste très élevé.



Nuage de tags des thèmes d'actualité intéressant les filles

Quant aux garçons, ils s'intéressent proportionnellement davantage aux sports, à la politique et aux sciences et techniques (voir nuage de tags ci-après)



Nuage de tags des thèmes d'actualité intéressant les garçons

3. Par quels moyens t'informes-tu sur l'actualité ?*3.1 Pour l'ensemble des répondants*

	Effectif	%
Blogs	452	7,91
Copains	3124	54,66
Famille	3669	64,2
Presse gratuite papier	675	11,81
Presse payante papier	626	10,95
Presse en ligne	1468	25,69
Radio	2530	44,27
Facebook	3770	65,97
Twitter	1045	18,29
Sites de partage	2740	47,94
TV	4910	85,91
Autres	119	2,08

Parmi les répondants le principal moyen d'information est la télévision, Facebook, la famille et les amis.

3.2 Selon le genre

Effectif en pourcent	Parmi les garçons	Parmi les filles
Blog	8,1	7,8
Copains	54,1	55,1
Famille	55,2	72,0
Presse gratuite papier	10,4	11,1
Presse payante papier	11,5	12,1
Presse en ligne	27,7	23,9
Radio	41,7	46,5
Facebook	65,2	66,6
Twitter	17,2	19,2

Site de partage	27,5	28,3
TV	84,3	87,3
autres	2,8	1,5

En proportion les filles accèdent davantage à l'information par la famille.

4. Partages-tu ces informations avec ...

4.1 Pour l'ensemble des répondants

	Effectif	%
ta famille	4327	75,71
tes copains	4093	71,62
je ne les partage pas	548	9,59
tes enseignants	481	8,42

Les élèves partagent donc à une large majorité leurs informations avec leurs amis et leur famille.

4.2 Selon le genre

Effectif en pourcent	parmi les garçons	parmi les filles
Ta famille	43,4	48,4
Tes copains	45,4	42
Je ne les partage pas	6,5	4,3
Tes enseignants	4,7	4,3
Total	100 %	100 %

En proportion les filles partagent un peu plus avec leur famille, alors que les garçons partagent davantage avec leurs copains.

5. De quelle(s) manière(s) partage-tu ces informations (par de la discussion, diffusion sur les réseaux sociaux, téléphone, etc.) ?

5.1 Pour l'ensemble des répondants

	Effectif	%
discussion	4147	72,6
téléphone	1402	24,5
réseaux sociaux	1036	18,1
non réponse	448	7,8

La méthode de partage d'informations la plus utilisée est la discussion en face à face avec 70,9 %

5.2 Selon le genre

Effectif en pourcent	Parmi les garçons	Parmi les filles
discussion	67,6	76,7
Téléphone	39,4	60,5
Réseaux sociaux	18,1	18,1
non réponse	9,5	6,3

En proportion, les filles partagent plus en discutant en face à face et au téléphone.

6. En dehors du lycée, quel(s) outil(s) utilises-tu et pour quoi faire ? (Plusieurs réponses possibles)

Pour l'ensemble des répondants:

Effectif en pourcentage	Utilise	Pour communiquer	Pour rechercher de l'information	Pour créer des contenus (photos, vidéos, etc.)
Ordinateur fixe	72,3%	37,8%	30,4%	28%
Console de jeux	55,2%	20,9%	3%	14,4%
Ordinateur portable	87,8%	66,4%	53,4%	48,5%
Smartphone	94,2%	87,4%	53%	57,3%
Tablette numérique	63,4%	33,6%	24,6%	27,5%

Le smartphone est l’outil le plus répandu à une écrasante majorité (94,7%). C’est le moyen le plus utilisé pour communiquer, créer du contenu et rechercher de l’information et. Il est suivi de l’ordinateur portable (87,8 %).

Selon le genre

En %	parmi les garçons	parmi les filles
Ordinateur fixe	77,5	67,9
Console de jeux	85,1	90,2
Ordinateur portable	93,3	94,9
Smartphone	62,7	63,9
Tablette numérique	77,5	67,9

En proportion les garçons utilisent plus les ordinateurs fixes et les consoles de jeux. Les filles utilisent davantage les ordinateurs portables.

7. Lesquels t’appartiennent personnellement ?

	Effectif	%
Ordinateur fixe	1150	20,1
Console de jeux	2666	46,6
Ordinateur portable	3588	62,7
Smartphone	5073	88,7
Tablette numérique	1709	29,9
Aucun	87	1,5

Les smartphones sont les outils média les plus possédés personnellement par les lycéens.

8. Pour quel(s) usage(s) et à quelle fréquence utilises-tu ces outils ?

Sur l’ensemble des répondants

Type d’usage	Modalité	Effectif	Fréquence (%)
mails	1 à 2 fois par semaine	1185	21,8
	1 à 3 fois par mois	1730	31,9
	jamais	1986	36,6
	tous les jours	516	9,5

blog	1 à 2 fois par semaine	137	2,6
	1 à 3 fois par mois	142	2,7
	jamais	4713	90,5
	tous les jours	215	4,1
tchatter	1 à 2 fois par semaine	691	12,3
	1 à 3 fois par mois	234	4,1
	jamais	419	7,4
	tous les jours	4245	75,9
visio	1 à 2 fois par semaine	1227	22,5
	1 à 3 fois par mois	1525	28,0
	jamais	1629	29,9
	tous les jours	1060	19,4
twitter	1 à 2 fois par semaine	410	7,7
	1 à 3 fois par mois	322	6,0
	jamais	3577	67,4
	tous les jours	991	18,6
publier	1 à 2 fois par semaine	1393	25,4
	1 à 3 fois par mois	1174	21,4
	jamais	1080	19,7
	tous les jours	1831	33,4
travail scolaire	1 à 2 fois par semaine	1898	34,3
	1 à 3 fois par mois	756	13,6
	jamais	426	7,7
	tous les jours	2445	44,2
vidéo musique	1 à 2 fois par semaine	1764	31,6
	1 à 3 fois par mois	646	11,6
	jamais	187	3,3
	tous les jours	2969	53,3
jeux vidéos	1 à 2 fois par semaine	1353	24,5
	1 à 3 fois par mois	967	17,5
	jamais	1506	27,3
	tous les jours	1683	30,5
achat en ligne	1 à 2 fois par semaine	362	6,7
	1 à 3 fois par mois	2789	51,9
	jamais	2061	38,4

	tous les jours	155	2,8
photo	1 à 2 fois par semaine	935	17,1
	1 à 3 fois par mois	1734	31,8
	jamais	2266	41,5
	tous les jours	514	9,4
recherche	1 à 2 fois par semaine	2047	36,6
	1 à 3 fois par mois	1064	19,0
	jamais	388	6,9
	tous les jours	2086	37,3

Les usages les plus fréquents (tous les jours) sont les tchats, les vidéos et musiques, le travail scolaire, et les recherches.

Parmi les usages qui reviennent peu, on trouve les mails, la visio, les blogs, Twitter, les achats en ligne et la photo.

8. Dans quel(s) lieu(x) utilises-tu principalement les outils suivants ? (plusieurs réponses possibles)

Effectif en %	ma chambre	le salon	ailleurs dans la maison	dans les transports (bus, voiture, etc.)	au lycée
Ordinateur fixe	14,5%	26,2%	22,5%	0,2%	31,3%
Ordinateur portable	67,9%	46,2%	29,3%	1,0%	3,3%
Smartphone	87,8%	76,5%	75,3%	72,0%	75,8%
Tablette numérique	35,6%	36,7%	24,9%	2,0%	3,5%

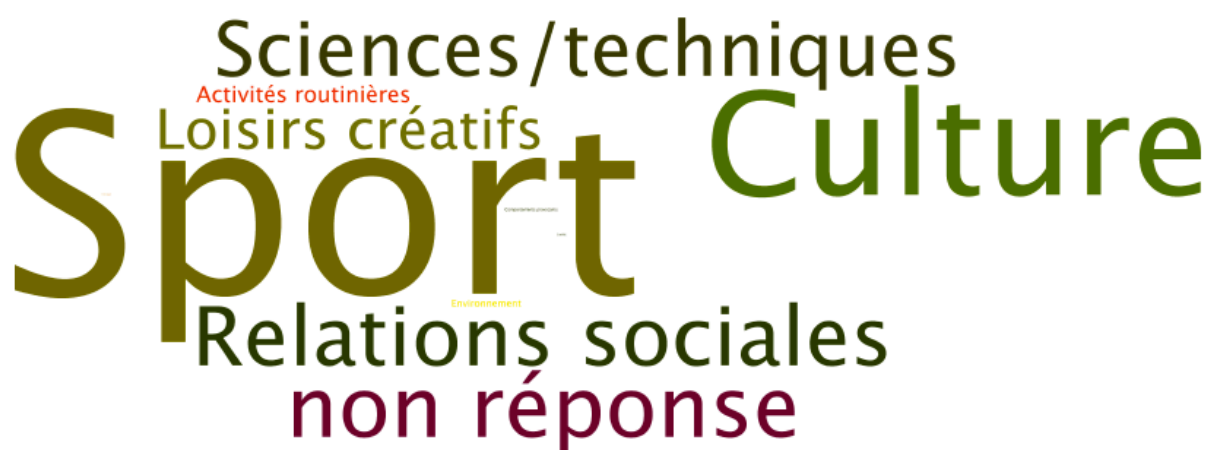
Les ordinateurs fixes sont principalement utilisés dans les lycées et le salon. Les ordinateurs portables et les tablettes numériques sont principalement utilisés à la maison, notamment dans la chambre.

Le smartphone est quant à lui plus utilisé dans la chambre. Il possède un pourcentage d'utilisation supérieur à 70% quel que soit le lieu...

9. Quel(s) sont tes centres d'intérêt préférés (loisirs, passions, etc.) ?

	Effectif	%
Sport	3200	56,0

Culture	1817	31,8
Sciences/techniques	963	16,9
Environnement	123	2,2
Loisirs créatifs	706	12,4
Relations sociales	1043	18,3
Activités routinières	284	5,0
Société	33	0,6
Comportements provocants	50	0,9
Hors sujet	23	0,4
non réponse	1085	19,0



Nuage de tags des centres d'intérêt

Le sport et la culture sont les loisirs les plus répandus parmi les répondants, suivis des relations sociales et des sciences techniques. A noter que 19 % n'ont pas répondu à cette question...

Selon le genre :

Effectif en %	parmi les garçons	parmi les filles
Sport	58,4	53,9
Culture	21,6	40,5
Sciences/Technique	78,8	21,1
Environnement	0,9	3,2
Loisirs créatifs	5,3	18,3
Relations sociales	13,9	22

Activités routinières	2,8	6,7
Société	0,6	0,5

Les nuages de tags ci-après, montrent les différences significatives en matière de centres d'intérêt selon le genre.



Nuage de tags des centres d'intérêt pour les garçons

En proportion par rapport aux filles, les garçons s'intéressent surtout à deux thèmes les sciences et techniques et le sport.



Nuage de tags des centres d'intérêt pour les filles

En proportion par rapport aux garçons, les filles s'intéressent davantage à la culture, aux relations sociales, sciences et techniques et aux loisirs créatifs, même si le sport reste un centre d'intérêt important.

10. Recherches-tu des informations par rapport à tes centres d'intérêts ?

	%
tous les jours	38,70%
1 à 2 fois par semaine	39,00%

1 à 2 fois par semaine	16,00%
jamais	8,30%

Selon le genre :

Effectif en %	parmi les garçons	parmi les filles
Tous les jours	50,3	28,6
1 à 2 fois par semaine	35,4	42,2
1 à 3 fois par mois	10,1	21,1
jamais	6,2	10,1

Les garçons sont quotidiennement plus actifs que les filles dans la recherche d'informations sur leurs centres d'intérêts.

11. De quelle manière recherches-tu de l'information sur tes centres d'intérêt ? (Plusieurs réponses possibles)

	%
moteurs de recherche (style google)	76,60%
par ma famille	57,60%
télévision	59,20%
site web spécialisé	41,20%
par mes copains	65,50%
recherche de vidéos en ligne (youtube, dailymotion, etc.)	64,30%
Twitter	18,20%
radio	29,60%
participation à des associations	8,80%
dictionnaire et/ou encyclopédies	0,00%
presse écrite	15,00%
autre	3,20%

Les moyens de recherche d'information les plus courants sont les moteurs de recherche, les sites de partage de vidéo et les amis, la télévision et la famille.

Selon le genre

Effectif en %	parmi les garçons	parmi les filles	Total
moteur de recherche	47,1	52,9	100 %
par ma famille	41,7	58,3	100 %

télévision	47,3	52,7	100 %
site web spécialisé	51,8	48,2	100 %
par mes copains	47,2	52,8	100 %
site de partage vidéo	48,3	51,7	100 %
Twitter	47,1	52,8	100 %
radio	46,6	53,4	100 %
participation à des associations	43,7	53,3	100 %
presse écrite	47,7	52,2	100 %
autre	57,3	42,7	100 %

En proportion les filles recherchent plus d'informations par la famille et les garçons utilisent plus les sites web spécialisés.

12. Comment partages-tu ces informations ? (plusieurs réponses possibles)

	%
blog privé	2,8%
de vive voix (en face à face)	75,2%
de vive voix (par téléphone)	48,3%
forums ou commentaires sur des sites spécialisés	9,2%
jeux en ligne	14,4%
Facebook	49,2%
Twitter	15,3%
SMS/MMS/...	66,4%
tchat	18,8%
je ne partage pas mes informations	1,1%

Le partage des informations concernant les loisirs se fait principalement de vive voix et à travers des sms/mms. Il se fait aussi par téléphone, sur Facebook.

Selon le genre :

Effectif en pourcent	parmi les garçons	parmi les filles
blog privé	2,4	3,2
de vive voix (en face à face)	72,4	77,5
de vive voix (par téléphone)	43,1	52,7
forums ou commentaires sur des sites spécialisés	11,7	7
jeux en ligne	27	3,5

Facebook	52,9	46
Twitter	15,6	15
SMS/MMS/...	63.3	69.1
tchat	21,5	16,4
je ne partage pas mes informations	2,4	3,2

Les filles échangent davantage sur leurs centres d'intérêt par la discussion par le téléphone et l'échange de sms/mms. Les garçons utiliseront davantage facebook, les jeux en ligne et les tchats pour partager leurs informations sur leurs centres d'intérêt.

IV - DESCRIPTION DES RÉSULTATS POUR LA SPHÈRE SCOLAIRE

1. Par rapport à l'actualité, tes enseignants ... (plusieurs réponses possibles)

	%
Te conseillent des revues, sites web, etc.	26,2%
T'incitent à aller au CDI	13,2%
Te font travailler dans le cadre du cours sur des articles, des blogs, etc.	21,9%
T'incitent fortement à t'abonner à certaines revues	5,8%
T'incitent à aller en salle informatique	15,3%
Ne te donnent aucun conseil de ce type	33,1%

La majorité des répondants disent ne pas avoir reçu de conseils (33,1%). Les autres se sont fait conseiller des revues, des sites web et ont travaillé sur des articles dans le cadre des cours.

Selon le genre

Effectif en pourcent	parmi les garçons	parmi les filles
Te conseillent des revues, sites web	23,6	28,5
T'incitent à aller au CDI	12,2	14,1
Te font travailler dans le cadre du cours sur des articles, des blogs, etc	19,4	24,1
T'incitent fortement à t'abonner à certaines revues	5,6	6,0
T'incitent à aller en salle informatique	15,5	15,1
Ne te donnent aucun conseil de ce type	38,4	28,5

Par rapport aux filles, les garçons ont davantage répondu qu'ils ne recevaient aucun conseil de la part de leurs professeurs.

2. Participes-tu à des productions médias, comme par exemple... (plusieurs réponses possibles)

	Effectif	%
Je ne participe pas à des productions de ce type	4983	90,3

3. Vas-tu spontanément au CDI pour y chercher des informations d'actualité ?

	Effectif	%
Non, je n'y vais jamais	3314	58,8
Oui, j'y vais avec d'autres	1869	33,2
Oui, j'y vais seul(e)	446	7,9

La majorité des répondants ne va pas spontanément au CDI.

4. Au lycée, quel(s) sont les outil(s) mis à ta disposition ? (plusieurs réponses possibles)

	%
Appareil photo	8,30%
Ordinateur fixe	95,60%
Tableau numérique interactif	7,50%
Caméra vidéo	7,40%
Ordinateur portable	12,70%
Enregistreur numérique	8,70%
Tablette numérique	3,10%
Autre	4,30%
Aucun	0,30%

L'ordinateur fixe est de loin l'outil le plus répandu dans les lycées.

5. Utilises-tu les outils mis à disposition par l'établissement ?

	Effectif	%
1 à 2 fois par semaine	2086	37,1
1 à 3 fois par mois	2287	40,6
jamais	697	12,4
tous les jours scolaires	560	9,9

Selon le genre

	un garçon	une fille
1 à 2 fois par semaine	39,2	34,2
1 à 3 fois par mois	35,2	44,2
jamais	13,5	11,0
tous les jours scolaires	10,2	9,5
Total	100%	100%

En proportion, les garçons utilisent plus fréquemment (1 à 2 fois par semaine) les outils mis à disposition par le lycée que les filles (1 à 3 fois par mois).

6. Pour quel(s) usages scolaires ... (plusieurs réponses possibles)

	%
Communiquer avec des camarades et des professeurs	15,0
Faire des recherches (encyclopédies en ligne, articles, etc)	61,2
Réviser les leçons et les cours	17,6
Corriger des productions écrites (dictionnaires en ligne, articles)	19,4
Partager des documents ou des ressources	13,1
Tenir un blog	0,0
Faire des exercices (QCM , logiciels encyclopédiques...)	26,1
Préparer des exposés	63,5
Trouver les résultats des exercices ou des devoirs déjà faits	17,2

Faire des recherches et préparer des exposés sont les usages scolaires les plus répandus.

Selon le genre

Effectif en %	parmi les garçons	parmi les filles
Communiquer	14,5	15,4
Faire des recherches	56,0	65,6
Réviser les leçons et les cours	17,5	17,6
Corriger des productions écrites	16,3	22,1
Partager des documents	14,1	12,4
Tenir un blog	0,0	0,0
Faire des exercices	23,9	28,0
Préparer des exposés	56,2	69,8
Trouver les résultats des exercices	17,6	16,9

En proportion les filles font plus de recherches, corrigent plus de productions écrites et préparent plus d'exposés.

7. Dans quel(s) lieu(x) la plupart de ces outils sont-ils disponibles ?

	Modalité	Effectif	%
CDI	accès libre	4669	84,5
	accès restreint	778	14,0
	outil non disponible	76	1,3
salle informatique	accès libre	1744	33,5
	accès restreint	3043	58,4
	outil non disponible	416	7,9
salle d'études	accès libre	1737	36,1
	accès restreint	706	14,6
	outil non disponible	2368	49,2
salle de cours	accès libre	793	16,1
	accès restreint	2334	47,6
	outil non disponible	1776	36,2
maison des lycéens	accès libre	1024	24,3
	accès restreint	706	16,7
	outil non disponible	2484	58,9
autres lieux	accès libre	468	19,2
	accès restreint	250	10,3
	outil non disponible	1707	70,3

Ces outils sont en accès libre dans les CDI et certaines salles d'études, en accès restreint dans les salles informatiques et les salles de cours et en non accessible dans certaines salles d'études et maison des lycéens.

8. Depuis la rentrée, as-tu reçu au lycée une formation à la recherche d'informations ?

	Effectif	%
Oui	1241	21,7
Non	1856	32,4
Je ne sais pas	2455	42,9

Les élèves ont eu du mal à se positionner sur cette question...

9. Qui a assuré cette formation ?

	Effectif	%
animateur TIC	28	2,2
autres	57	4,5
autres professeurs	317	25,4
professeur documentaliste	843	67,7

10. Quel était le sujet de cette formation ?

Les thèmes récurrents sont :

- Les formations à la recherche de documents dans les CDI
- l'apprentissage d'outils informatiques
- l'éducation civique
- les forums des métiers

11. A quels services en ligne as-tu accès par ton lycée ?

	%
cahier de texte	84,7
dépôts des devoirs	58,4
relevé d'absence	62,5
supports des cours	39,5
relevé de notes	82

V - DU PERSONNEL AU LYCÉE ... DU LYCÉE AU PERSONNEL ...

1. Réutilises-tu dans ta vie personnelle, ce que tu as appris au lycée concernant le numérique ?

	Effectif	%
je ne sais pas	2590	45,8
non	1565	27,9
oui	1490	26,4

Au-delà du grand nombre de réponse « je ne sais pas » (45,8%) sur une question difficile à appréhender par questionnaire, un certain nombre d'éléments exploitables émergent malgré tout, seul un élève sur 4 dit réutiliser dans sa vie personnelle ce qu'il a appris sur le numérique au lycée..

2. Si oui, peux-tu préciser (les outils, pour quels usages, dans quels contextes, etc.) ...

	%
logiciels	43,9
astuces	4,5
travail scolaire	4,5
non réponse	26,4
outils	5,8
sensibilisation	1,7
hors sujet	3,5
réponse contestataire	0,3
méthodologie	3,0
ENT	3,3
ne sais pas	1,0

Pour les élèves ayant dit réinvestir dans leur vie personnelle ce qu'ils ont appris au lycée, il ressort que les élèves réutilisent principalement les connaissances acquises sur les logiciels.

3. Si non, pourquoi ?

	%
c'est inutile	18,5
cela n'a pas la même utilité	7,7
Non réponse	20,9
je n'ai pas accès à la maison	0,2
je n'y pense pas	5
je ne sais pas	2,2
je sais déjà tout	18
manque d'intérêt	5
on ne nous apprend rien	20,8
réponse contestataire	2

Pour les élèves ayant dit ne pas réutiliser dans leur vie personnelle ce qu'ils ont appris au lycée, domine le sentiment de ne rien apprendre ou de ne rien apprendre d'utile concernant le numérique.

4. As-tu des pratiques numériques personnelles au sein de ton lycée ?

	Effectif	%
je ne sais pas	2731	49,1
non	1726	30,9
oui	1114	20

Au-delà du grand nombre de non réponses (49,1%) sur une question difficile à appréhender par questionnaire, on notera quand même la prédominance des réponses négatives (30,9%).

5. Si oui, peux-tu préciser (quels outils, pourquoi faire, quand, etc.) ...

	%
hors sujet	4,6
ne sais pas	0,5
non réponse	23,2
ordinateur	17,8
réponse contestataire	4
smartphone	30,7
travail	7,7
usages de services	17,5

L'utilisation du téléphone portable est une pratique privée qui se retrouve au lycée. Les élèves utilisent aussi les ordinateurs disponibles dans leurs lycées pour usage personnel ou pour accéder à des logiciels.

6. Si non, pourquoi ?

	%
hors sujet	9,6
manque de moyen matériel	3,3
ne sais pas	7,5
pas autorisé	13
pas le lieu	18,7
pas le temps	7,3
pas utile	25,7
réponse contestataire	14,9

7. Que représente pour toi le numérique dans ta vie personnelle, scolaire, etc. ?



Nuage de tags du numérique dans la vie de l'élève

L'analyse thématique des réponses montre que pour les répondants, le numérique simplifie leur vie (moyen d'information, moyen de communication, utilité) et est devenu une nécessité (quasi vitale pour certains). Il est pour eux un outil de communication et d'information puissant.