



Sélection de publications

Tâche 2. Analyse des dispositifs et des usages

Académies de Bordeaux, Lille, Poitiers

Auteurs :

Karine AILLERIE, Camille CAPELLE, Anne CORDIER, Anne LEHMANS, Véronique LESPINET-NAJIB,
Vincent LIQUETE, Nathalie PINEDE, Karel SOUMAGNAC



Publications présentées

(1) AILLERIE, K. (2015) « Vers une orientation translittératique des modèles d'Information Literacy ? », *Documentation & Bibliothèques*, 61(4), pp.137-147.

(2) AILLERIE, K. (2017) "Teenagers' information and media practices in academic settings: what relevance for a transliteracy based approach? ", *Journal of the Association for Information Science and Technology*, soumis en février 2017 (manuscript ID JASIST-2017).

(3) CORDIER, A. (2017), "Écrire l'information : la translittéracie, un levier pour (ré-)concilier formes sociales et formes scolaires", *Le Français Aujourd'hui*, n°196, Numéro "Ecritures numériques", sous la direction de Anne-Marie Petitjean et Anne Cordier.

(4) CORDIER, A., LEHMANS, A., (2017), "Affiliations numériques et postures enseignantes : vers une redéfinition de la communauté d'apprentissage ?". In Liquète, V., Soumagnac, K., (Dir.), *Les affiliations par et avec le numérique*, Paris, Hermann [à paraître].

(5) CORDIER, A., LIQUETE, V., (2013), « La translittératie, un facteur de réagencement de l'organisation scolaire ? ». In Rogojinaru, A., Ogdan, C., Popescu, C., *Actualité scientifique en communication des organisations : questionner les nouveaux enjeux, problématiques et pratiques*, 19ème colloque bilatéral franco-roumain en Sciences de l'Information et de la Communication. Bucarest 14-16 mars 2013. Disponible en ligne : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01066402

(6) LEHMANS, A., LIQUETE, V., (2015), "Conditions for a Sustainable Information Transculture". In Kotilainen, S. & Kupiainen, R., *Reflections on media education futures : contributions to the conference media education futures*, Tampere, Finland, 2014. Goteborg (Sweden), Nordicom, p. 91-105.

(7) LIQUETE, V. (2014) « Repérage de situations info-médiatiques de nature translittéracique », Actes du colloque international d'Education aux Médias : Nouveaux enjeux, rôles et statuts des acteurs, Abidjan, 13 et 14 mars 2014.

(8) PINEDE, N. et LESPINET-NAJIB, V. (2017), « Mutations et permanences des usages numériques personnels chez les jeunes lycéens : quelle(s) réalité(s) en 2014 ? », in Zreik, K. et al. (dir.) *Livre post-numérique : historique, mutations et perspectives*, Actes du 17e colloque international sur le document électronique (CiDE 17).

(9) PINEDE, N. et LESPINET-NAJIB, V. (2017) « Le rôle du partage dans les pratiques numériques des lycéens », in Liquète, V. et Soumagnac, K. (dir.), *Les affiliations par et avec le numérique*, Paris, Hermann [à paraître].

(10) SOUMAGNAC, K., LEHMANS, A., LIQUETE, V., (2015) « Usages et représentations des dispositifs numériques d'information au lycée : le cas des travaux personnels encadrés », Colloque International sur le Document Electronique (CIDE) 18ème édition, 18-20 novembre 2015, Montpellier. Paris : Editions Europia, pp.253-263.

(11) SOUMAGNAC, K., CAPELLE, C., (2017), « Formes d'affiliations dans les pratiques informationnelles des lycéens avec le numérique : le cas des Travaux Personnels Encadrés (TPE) » in Liquète, V. et Soumagnac, K. (dir.), *Les affiliations par et avec le numérique*, Paris, Hermann [à paraître].

Vers une orientation translittéracique des modèles d'*Information Literacy* ?

Karine AILLERIE

Introduction

La notion d'*Information Literacy*, traduite en français par les expressions « littératie informationnelle », « maîtrise de l'information » ou « culture(s) de l'information », porte en elle la question de son opérationnalisation dans des cadres de formation. Ce questionnement est international mais il renvoie en France à l'article fondateur de Sylvie Chevillote « *Bibliothèques et Information Literacy : un état de l'art* » (Chevillote 2005). Cette contribution date de 2005, ce n'est pas si loin, qui déjà pointait la multiplication des évolutions socio-techniques et les difficultés subséquentes à penser et mettre en pratique des dispositifs efficaces de formation. Depuis, le paysage médiatique a considérablement changé, et problématiques sociales et enjeux fondamentaux, à savoir, formalisation des habiletés info-documentaires et mise en œuvre des apprentissages référents, sont plus que jamais d'actualité. Nous ne nous étendrons pas sur la description de la « mutation » numérique et des usages du « Web 2.0 » largement définis et commentés par ailleurs. Retenons cependant que les évolutions à prendre en compte se traduisent en premier lieu par la généralisation des interactions directes de l'utilisateur avec les contenus, une « désintermédiation » apparente, revendiquée en tout cas par les outils de recherche grand public et les modèles économiques auxquels ils se rapportent. En second lieu, c'est l'aspect social, réticulaire, de la pratique numérique qui s'est affirmé. Cette sollicitation accrue de l'utilisateur va de pair avec des exigences de formation considérablement renforcées : validation *a posteriori* de l'information, esprit critique, compétences sociales et collaboration, gestion de la présence numérique. Avec la modification des environnements médiatiques, les usages se transforment, que la recherche travaille à décrire et que les médiateurs (enseignants, bibliothécaires...) travaillent à traduire dans des dispositifs de formation. Le champ de l'*Information Literacy* (IL) couvre à la fois ces deux aspects et évolue continûment en fonction des avancées théoriques et des expériences de terrain. Il se structure ainsi autour de la production de modèles, au sein desquels Jérôme Dinet et André Tricot (Dinet Tricot 2008) distinguent les modèles « descriptifs » (modèles cognitifs de la recherche d'information) et les modèles « prescriptifs » (cadres de formation et référentiels de compétences). Nous concentrerons notre attention sur ces derniers.

Au tournant des années 2000, l'approche translittératique, que nous définirons plus avant, s'est agrégée aux débats en cours sur l'IL, s'adjoignant ainsi une dimension formative. Nous posons ici la question d'une évolution possible des modèles de formation à l'information : assiste-t-on à une évolution translittératique de ces modèles prescriptifs ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous souhaitons aborder dans cet article des initiatives anglo-saxonnes, dont une première plutôt orientée vers l'enseignement supérieur et une seconde tournée vers l'enseignement scolaire, primaire et secondaire : le projet « *Metaliteracy* » et le modèle « *InFlow* ». Mais avant de regarder de plus près ces deux propositions, nous reviendrons sur le caractère évolutif du concept d'*information literacy* et aborderons les relations entre IL et translittératie. Nous définirons ensuite ce qu'il est possible d'entendre par modèles de la recherche d'information, exposerons les différentes critiques qui leur ont été adressées. « *Metaliteracy* » et « *InFlow* » se positionnant comme deux réponses possibles à ces remises en cause.

« Information literacy » : un concept vivant

Héritier d'une triple origine à la fois organisationnelle, bibliothéconomique et citoyenne (Le Deuff 2008), l'*information literacy* (IL) est un sujet majoritairement investi par le monde des bibliothèques, représenté au niveau international par un nombre conséquent de publications scientifiques, d'associations ou de ressources en ligne (e.g. *infolit.org*, *projectinfolit.org*, *informationliteracy.org.uk*). C'est aussi une notion riche d'amendements ou de discussions récurrents, Spiranec et Zorica (2010) utilisant l'expression « *information literacy movement* » pour désigner ce flot conceptuel. Limberg et al (2012) proposent un pluriel systématique (« *information literacies* ») pour souligner la multiplicité des acceptions de l'expression suivant les perspectives théoriques et les contextes auxquels elle se rapporte. Même limitée au champ de la francophonie, la littérature est abondante qui propose différentes acceptions de la notion d'IL. La définition bibliothéconomique classique de l'IL se rapporte à celle proposée par l'*American Library Association* : « être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, de l'évaluer et de l'exploiter » (ALA 1989). Depuis lors, cette définition a dépassé le cadre de l'enseignement universitaire et des bibliothèques, pour s'inscrire au cœur de la formation et de l'apprentissage tout au long de la vie : « Elle permet aux gens, dans tous les chemins de la vie, de chercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour des objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducationnels. C'est un droit humain de base dans un monde numérique qui apporte l'intégration de tous les peuples » (Unesco 2005). En France, l'enjeu n'a pas été uniquement de trouver une traduction correcte pour cette expression de langue anglaise, mais surtout de définir les valeurs et les compétences qu'elle implique et par là même de structurer des dispositifs de formation adéquats. L'expression « maîtrise de

l'information » est usuellement employée pour parler en français d'*information literacy*. Elle fait cependant débat et lui ont été opposées les notions plus complexes de « culture informationnelle » et/ou « culture(s) de l'information » qui lui reprochent le parti-pris idéologique de l'adaptation à la société dite « de l'information » et à ses exigences économiques, ainsi qu'une approche pédagogique trop procédurale et décontextualisée (Serres 2009).

Ainsi vit l'IL, au gré de ses conceptualisations, se nourrissant des évolutions sociotechniques auxquelles elle est relative. Une nouvelle acception de l'IL ou sa contextualisation nationale n'effacent pas en soi les définitions précédentes mais viennent l'enrichir. Les années 2000 ont cependant vu proliférer toute une série de littératies, voisines de l'IL voire candidates à sa relégation : *media literacy*, *digital literacy*, *cyberliteracy*, *visual literacy*, *mobile literacy*, *ICT literacy*, *computer literacy*, *library literacy*, *information fluency*... Nous souhaiterions nous arrêter un moment sur une forme bien particulière de littératie, parfois présentée elle aussi comme émergente, mais qui présente toutefois un caractère radicalement spécifique : la « translittératie » (*transliteracy*). Ce concept est en effet susceptible de subsumer une bonne partie de ces littératies multiples, risquant de ne faire sens parfois qu'associées à une technologie ou à un domaine de compétence particuliers, et de redonner ainsi une nouvelle dimension à l'IL. Il s'agit en effet pour les auteurs qui la défendent de bien plus qu'une littératie parmi d'autres, cette notion présentant un caractère fédérateur, à la hauteur des enjeux sociotechniques du moment et pouvant permettre de rompre avec des approches disciplinaires par trop étanches (Delamotte et al 2014).

De l'information literacy à la « translittératie »

La translittératie est issue de travaux universitaires anglo-saxons en communication et *cultural studies*, étudiant les aspects techniques, sociaux et culturels des nouveaux médias et de la lecture numérique (projet « *Transliteracies* » coordonnée par Alan Liu, Université de Californie à Santa Barbara, 2005-2010) ; s'interrogeant sur les rapports entre numérique, écriture et littérature (projet « *Production And Research in Transliteracy* » coordonné par Sue Thomas, Université De Montfort à Leicester, 2006-2013). Alan Liu recourt au terme de « translittératies » pour appréhender une expérience de lecture au sens large « *remixant des compétences de lecture anciennes et nouvelles* » (Liu 2012, p.5). Il parle dès lors de « reconfiguration », la lecture demeurant le même geste d'un point de vue anthropologique mais transformé à l'aune des relations entre anciens et nouveaux supports de lecture, entre anciennes et nouvelles façons de lire. Étymologiquement, la translittératie fait appel à la « translittération » qui désigne le passage d'un système d'écriture à un autre, la transcription littérale d'un alphabet à un autre et inversement (e.g. norme ISO 233-2 de 1993 pour la transcription des caractères arabes).

Insistant sur ce caractère « translatif », la définition la plus citée de la translittératie est aujourd'hui celle proposée par Sue Thomas et ses collègues : « *Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks* » (Thomas et al 2007, p.1).

L'approche translittératique ne provient donc pas directement du champ des sciences de l'information et des bibliothèques, mais elle prolonge et élargit la notion d'IL. Malgré une certaine frilosité de départ, le monde des bibliothèques l'a maintenant fait sienne. Citons ici en exemple le blog *librariesandtransliteracy.wordpress.com*, animé par la bibliothécaire et chercheuse Bobbi Newman. Lancé afin de disséminer la notion de translittératie en bibliothèque, ce blog a été fermé en 2012, la mission étant considérée comme accomplie par ses concepteurs. La translittératie fait effectivement sens face au concept d'IL et à sa nature évolutive car elle permet de souligner la nécessité de travailler, non pas tant à des alphabétisations relatives à des supports spécifiques mais sur un niveau d'expertise globale qui prenne en compte les interactions entre tous ces littératies (Ipri 2010). Notons que ce caractère essentiellement transversal et transdisciplinaire était déjà en germe dans les travaux fondateurs sur l'IL. En effet, Paulette Bernhard analysant au début des années 2000 différents référentiels de formation à l'information, insistait sur la prétention de tous à la transposition des compétences d'une situation à l'autre (Bernhard 2001). Il est aujourd'hui question cependant d'ouvrir très largement l'empan d'un même champ de compétences. Par exemple, pour ce qui regarde la validation de l'information, qui relève aujourd'hui essentiellement de la seule responsabilité de l'utilisateur : elle doit pouvoir s'exercer à la fois, par exemple, dans un catalogue de bibliothèque, face aux résultats d'un moteur de recherche grand public, sur un réseau social ouvert type Facebook, comme dans le contexte d'une interaction directe ou instrumentée entre plusieurs personnes. Le « passage de relais » entre IL et translittératie impose pourtant à cette dernière d'endosser les préoccupations de formation qu'elle n'avait pas initialement. Alexandre Serres propose donc de définir ainsi la translittératie à la lumière des cultures de l'information : « *l'ensemble des compétences d'interaction mises en œuvre par les usagers sur tous les moyens d'information et de communication disponibles : oral, textuel, iconique, numérique,... essentiellement dans des environnements et contextes numériques* » (Delamotte et al 2014, p.11). Ces interactions translittératiques renvoient à des habiletés de recherche et de traitement de l'information : savoir « *chercher, évaluer, valider, modifier, stocker, organiser, diffuser l'information selon ses contextes d'usage (le code, l'actualité, le document...) plus ou moins explicites et formalisés* » (Delamotte et al 2014, p.12). Il y va de capacités d'anticipation du fonctionnement et du potentiel informationnel de cet environnement, de compétences métacognitives et d'organisation (e.g. suivi d'un projet mené en contexte scolaire et en dehors,

répartition des tâches dans le cadre d'un travail collectif), de savoir-faire procéduraux adaptés à un environnement donné (individus, contexte, technologie, situation), et d'une emphase sur les modes de communication de l'information recueillie puis traitée. Ces modes de communication qui modifient profondément le statut de la production académique et de son évaluation, dépassant largement la relation duale entre un enseignant commanditaire et un étudiant/élève exécutant pour s'inscrire dans une situation de communication réelle, reposant sur une organisation collective et souvent réalisée hors espace-temps de formation.

Englobant plusieurs domaines de pratique (informationnelle, médiatique, informatique), rejoignant l'idée de « technologies intellectuelles » (Robert 2000) et l'ancrage ethnologique de la notion de littératie (Hoggart, Goody), la translittératie désigne la transversalité des habiletés informationnelles (d'un support ou d'un genre éditorial à l'autre) et l'enchevêtrement socio-technique des contextes (scolaires, professionnels, de loisir, public, privé etc...). Si la notion originale, basée sur les pratiques quotidiennes (« *Everyday life in a transliterate world* », Thomas et al 2007), n'inclue pas au départ de visées proprement pédagogiques, elle rassemble et confronte, en France, les éducations à l'information, aux médias et à l'informatique et invite la notion d'*information literacy* à un enrichissement conceptuel vers les cultures de l'information. Elle implique un dépassement des postures pédagogiques vers la prise en compte de la globalité et de la complexité des pratiques sociales, scolaires et/ou professionnelles (Delamotte et al 2014). Pour tendre vers ces objectifs d'éducation de l'utilisateur, la translittératie n'est pour le moment pas directement associée à un « modèle prescriptif » susceptible de l'incarner. L'IL par contre, nous l'avons évoqué, est inséparable de la formalisation des compétences et de la structuration de dispositifs de formation. Etant donné l'audience actuelle de la translittératie, les modèles existants auraient-ils alors assimilé des éléments translittératiques ? Avant de poser cette question, revenons toutefois sur cette notion protéiforme de « modèle ».

Modèles de la recherche d'information

1. Modèles cognitifs de la recherche d'information

La modélisation de l'activité de recherche d'information concerne tout un ensemble de recherches théoriques, largement issues de la psychologie cognitive, visant à représenter formellement les comportements humains en situation de recherche d'information (RI) et d'interaction avec des systèmes d'information. Ces modèles, ont été développés en réaction aux approches technocentrées afin d'approcher la réalité des processus cognitifs de la RI. L'arrivée des systèmes hypertextuels et interconnectés a relancé les tentatives de modélisation du comportement cognitif et manipulatoire de l'individu chercheur d'information. Depuis le modèle comprenant cinq étapes proposé par John Guthrie (Guthrie 1988), basé sur la localisation et l'extraction de l'information, plusieurs modèles de RI coexistent ainsi, qui tentent

chacun de rendre compte de la nature complexe de cette activité humaine. Citons entre autres le modèle exploratoire dit *Berrypicking* de Marcia Bates (Bates 1989) qui tend à rendre compte du chemin, plus ou moins hasardeux, emprunté par la personne au fur et à mesure de la collecte des informations. Citons aussi le modèle ISP (*Information Search Process*) en six étapes de Carol Collier Kulthau (Kulthau 1993) qui intègre les motivations affectives, incertitude et anxiété, qui influencent la RI. En France, Jean-François Rouet et André Tricot élaborent également, sur la base d'une vision cyclique de la RI, le modèle EST (Évaluation, Sélection, Traitement), qui met à jour la coexistence de deux strates cognitives : un processus de base, automatique, et l'optimisation méta cognitive, qui visent à élaborer de par la trajectoire de la recherche, la représentation mentale du but (Rouet Tricot 1998). Dans le prolongement de ces courants de recherche, des auteurs ont pointé l'importance du contexte sociotechnique dans lequel s'élaborent ces pratiques informationnelles (Ihadjadène Chaudiron 2009). L'ensemble de ces modèles est qualifié par Dinet et Tricot de « modèles explicatifs », et ce par comparaison avec une autre forme de modélisation « prescriptive » (« *prescriptive guidelines* », Johnston Webber 2003), ne visant pas seulement à décrire l'activité de RI mais à en formaliser l'expertise, base de référentiels utiles aux formateurs (Dinet Tricot 2008). Ainsi, lorsqu'il est question de « modèles », il faut distinguer d'une part ces modélisations théoriques du comportement et d'autre part leurs déclinaisons sous forme de référentiels nationaux et transnationaux. Ce sont donc plus précisément ces modèles dits « prescriptifs » qui nous intéressent ici.

2. Modèles « prescriptifs » et référentiels pour la maîtrise de l'information

Les modèles « prescriptifs » de la RI consignent des compétences info documentaires précises, déclinées à partir des étapes cruciales du processus de RI mises au jour par les modèles explicatifs cités précédemment. L'objectif d'une telle formalisation est d'intégrer ces éléments aux apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires de l'enseignement scolaire et universitaire, et de pouvoir les décliner en fonction des spécificités du terrain. Ces modèles peuvent être qualifiés de « référentiels » pour une maîtrise de l'information par les élèves, étudiants, voire adultes en formation. Le référentiel est ainsi décrit par Pascal Duplessis, renvoyant « à une activité concrète et ponctuelle, en l'occurrence une activité de recherche d'information », « constitué d'objectifs prescrivant des comportements attendus lors de l'activité considérée » (Duplessis 2005, p.180). La synthèse effectuée par Paulette Bernhard entre 2001 et 2005 signale l'existence d'un nombre considérable de ces référentiels développés au sein de différents pays, voire de systèmes éducatifs. Ces référentiels sont dans les grandes lignes comparables. Citons par exemple le référentiel développé en France par l'association professionnelle des enseignants documentalistes de l'éducation nationale (FADBEN 1997). Adossé aux écrits de Carol Kuhlthau, les compétences info documentaires y apparaissent

déclinées sous la forme de sept grandes étapes successives (mise en projet, questionnement, repérage, récupération de données, lecture écriture, production/communication, évaluation). Ce référentiel s'inscrit en outre dans le contexte précis de la production finale que l'élève doit remettre à l'enseignant prescripteur à l'issue de la recherche effectuée. Il est possible de relever quelques-uns des modèles génériques ayant inspiré ce type de déclinaisons locales :

- le modèle "ISP" (Information Search Process) de Kuhlthau (États-Unis) (Kulthau 1993) en 6 étapes (Initiation, Selection, Exploration, Formulation, Collection, Presentation) ;
- Le référentiel « Information Literacy Standards for Student Learning » publié en 1998 par l'American Association of School Librarians (AASL, États-Unis), puis élargi et mis à jour en 2007 par la brochure « Standards for the 21st-century learners » (Inquire, think critically, and gain knowledge ; Draw conclusions, make informed decisions, apply knowledge to new situations, and create new knowledge ; Share knowledge and participate ethically and productively as members of our democratic society ; Pursue personal and aesthetic growth) ;
- le modèle "Big6" skills de Eisenberg et Berkowitz (États-Unis, traduit en 18 langues, 1999-2003). Ce modèle s'adresse principalement à l'enseignement élémentaire et secondaire. Il regroupe 6 étapes (définition de la tâche, stratégies de recherche d'information, localisation et accès, utiliser l'information, synthétiser, évaluer la production et la démarche) ;
- Le comité IL de la Society of College, National and University Libraries (SCONUL, Royaume-Uni et Irlande) a publié en 1999 : Information skills in higher education: a SCONUL position paper, révisé en 2011 sous la forme de 7 piliers : The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model For Higher Education (Identify, Scope, Plan, Gather, Evaluate, Manage, Present) ;
- L'Association of College & Research Libraries (ACRL, États-Unis) a publié en 2000 une Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur (CREPUQ 2005), régulièrement complétée par des programmes de mise en œuvre concrète (déterminer la nature et l'étendue du besoin d'information, accéder avec efficacité et efficience à l'information, évaluer de façon critique tant l'information que ses sources et intégrer l'information sélectionnée à sa base de connaissances personnelles et à son système de valeurs. utiliser efficacement l'information, individuellement ou en groupe, utiliser l'information de façon éthique et conformément à la loi) ;
- Le CAUL (Council of Australian University Librarians) a édité son référentiel pour l'Australie et la Nouvelle Zélande en 2001 puis 2004 : New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice (organisé autour de 6 domaines de compétences : reconnaissance du besoin d'information, trouver l'information, critiquer et évaluer, collecter, exploiter l'information, l'utiliser de façon éthique et raisonnée) ;
- Le CILIP (Chartered Institute of Information and library Professionals, Royaume-Uni) a publié un référentiel en 2004 (a need for information ; the resources available ; how to find information ; the need to evaluate results ; how to work with or exploit results ; ethics and responsibility of use ; how to communicate or share your findings). Adossé en 2011 à la

Proclamation d'Alexandrie, ce référentiel a été élargi aux contextes de la vie quotidienne et professionnelle.

3. Critiques adressées aux modèles de formation à la maîtrise de l'information

Ces modèles prescriptifs de la RI, en grande partie conçus avant le déploiement des supports numériques et d'Internet, ont été, et sont encore, largement convoqués dans la littérature et sur le terrain de la formation des étudiants de l'université ou des élèves de l'enseignement primaire et secondaire. Certains auteurs plaident pourtant pour une refonte de ces standards et, plus profondément, pour une conception renouvelée de l'IL qui en constitue l'arrière-plan théorique : représentation d'un usager passif récipiendaire, consommateur de contenus, et d'une information, objet statique ayant vocation à être retrouvé plus que construit. Ils s'attachent ainsi à rendre compatible une « IL 2.0 » avec des contextes info-médiatiques et pédagogiques en pleine évolution (mondes immersifs, réseaux sociaux, sms, podcasts, documents collaboratifs etc) et avec les usages *réels* des technologies (Tuominen 2007, Kutner Armstrong 2012, Karsenti et al 2014). En effet, l'enjeu de formation majeur, pointé depuis quelques années déjà, c'est la capacité *effective* de l'utilisateur connecté à participer (Jenkins 2006), à produire et à *faire* (Colegrove 2013). Or, cet usager et les compétences qu'il développe, *ou non*, dans divers contextes, semble échapper de plus en plus aux cadres formels et aux ambitions pédagogiques des professionnels, documentalistes, bibliothécaires, enseignants... Cet usager qui, précisément, est sensé interagir directement avec les outils d'accès à et de production de l'information au moyen de terminaux connectés mobiles, de plus en plus puissants et « profilés » : ses recherches d'information, ses productions scolaires, tendent à se dérouler en dehors de l'espace-temps académique et des sphères de médiation, pour se faire à la maison, en ligne *via* les réseaux sociaux, etc. Ses pratiques quotidiennes entrent ainsi en dissonance souvent avec l'expertise professionnelle et ses représentations (Cordier 2011).

Concernant les modèles prescriptifs, c'est en premier lieu la réduction des processus cognitifs à une liste de comportements observables et évaluables, ainsi que la ponctualité des sessions de formation, qui ont été très tôt critiquées (Johnston Webber 2003, Duplessis 2005). C'est conséquemment la linéarité de ces référentiels, la conformité à de grandes étapes consécutives, qui sont remises en cause car inadaptées aux habitudes de navigation sur le *Web* (Branch Oberg 2003, Markless Streatfield 2007, Bawden Robinson 2009). C'est aussi la dimension sociale et collective des pratiques informationnelles qui est particulièrement absente des modèles existants (Farkas 2012), établis sur la description d'une interaction usager-système essentiellement individuelle. C'est plus globalement toute la chaîne du processus informationnel qui serait à repenser et, en particulier, les modes de production/recréation, de communication, de caractérisation et de partage de l'information ; l'organisation des

environnements informationnels personnels ; les modes de recherche et de validation de l'information dans les environnements sociaux. La validation des sources et de l'information prend ici en effet une importance accrue, réévaluée par rapport à la phase de recherche proprement dite privilégiée dans les modèles traditionnels (Serres 2012). A ce titre, certains chercheurs insistent pour repositionner ces compétences de validation en amont et tout au long du processus de recherche d'information, un champ de recherche à part entière se constituant ainsi autour de la *critical information literacy* (Smith 2013).

L'activité cognitive de RI en contexte de « Web 2.0 » demeure certes encore largement méconnue (Hyldegård 2009, Boubée Tricot 2010). Mais une vision globale, non pas relative seulement à tel ou tel média et à ses codes éditoriaux plus ou moins stabilisés, est nécessaire, qui corresponde à la réalité des usages tels qu'ils se diffusent dans les sociétés. La perspective translittératique peut ici permettre de garder à l'esprit quelques principes à la fois simples et déterminants : on ne recherche pas de l'information uniquement sur Internet ; les autres supports n'ont pas disparu et ne vont pas disparaître mais *continuer* d'évoluer ; y compris sur le web, nous n'avons pas à faire à un contexte de lecture identique mais chaque fois à reconstruire. Notons dès lors que les « modèles descriptifs » ne semblent pas encore avoir pris toute la mesure de l'évolution des processus cognitifs et des pratiques sociales dans des environnements actuels, ouverts et collaboratifs. Il faudrait pourtant les adapter et les inscrire dans des dispositifs de formation qui font sens pour les apprenants comme pour les enseignants. Concernant les enseignants français par exemple, les enquêtes donnent à voir un transfert difficile de pratiques numériques personnelles riches vers des pratiques en classe très ponctuelles et utilitaristes (MEN 2014). Concernant les jeunes, passée l'euphorie du mythe « *digital natives* », les nombreuses études réalisées à ce jour sur leurs usages numériques conduisent à un consensus quant à l'hétérogénéité de leurs dispositions et des bénéfices retirés (Livingstone Helsper 2007 ; Hatlevik Christopherson 2013 ; Aillerie 2013 ; boyd 2014), qui réaffirme crûment la nécessité d'une formation solide pour tous. Ce sont donc les modèles « prescriptifs » qui tendent à se renouveler, prenant de cours en quelque sorte les modélisations théoriques. Nous choisissons d'examiner ici quelques propositions récentes de ces modèles « prescriptifs » intégrant l'aspect collaboratif, « multi contextes » et « multi médias » de l'activité informationnelle.

Vers une transition translittératique des modèles prescriptifs ?

1. La rénovation des modèles existants

Les grands modèles prescriptifs que nous avons listés plus haut, internationaux mais d'inspiration surtout anglo-saxonne, ont été en grande partie récemment amendés. La plupart

de ces révisions consistent à sortir le référentiel du seul contexte académique et de multiplier les situations d'application des compétences (*lifelong learning*). De même, les révisions intègrent différents paliers de formation, de novice à expert. D'un point de vue formel, il est question de casser le déroulé linéaire des référentiels classiques (SCONUL 2011). Il s'agit globalement de réaffirmer l'enjeu politique et d'inclusion sociale de la maîtrise de l'information (*empowerment*). D'un point de vue conceptuel, ces modèles tendent largement à s'ouvrir aux littératies liées aux dernières technologies, dont nous avons parlé (*digital literacy*, etc). Par exemple, le référentiel SCONUL mis à jour en 2011 : « (...) *it was felt that the model needed to be updated and expanded to reflect more clearly the range of different terminologies and concepts which we now understand as "Information Literacy* » (p.2). Dans le même temps, le champ de l'IL rejoint des problématiques transversales quant aux mutations de la médiation éducative et des processus d'apprentissage : « *Learning is enhanced by opportunities to share and learn with others. Students need to develop skills in sharing knowledge and learning with others, both in face-to-face situations and through technology* » (AASL 2007, p.3). Il s'agit finalement plutôt de changer la perspective sur les standards que les standards eux-mêmes, comme pour le référentiel de l'ACRL modifié en 2013-2014, non pas tant du point de vue des compétences elles-mêmes que des prérequis théoriques : « *Authority Is Constructed and Contextual, Information Creation as a Process, Information Has Value, Research as Inquiry, Scholarship Is a Conversation, Searching Is Strategic* »¹.

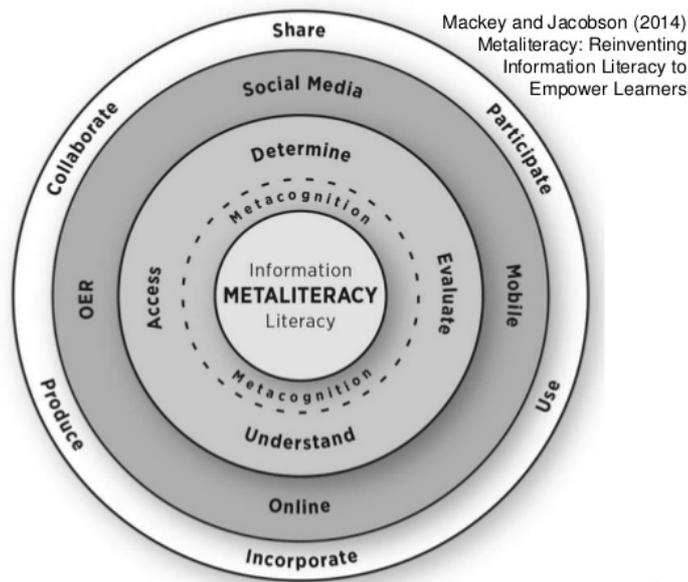
Si elles interrogent les mêmes changements sociotechniques, la rénovation des grands modèles de formation à la maîtrise de l'information n'aborde pas la question translittératique en tant que telle. Par ailleurs, la focalisation y est forte sur les technologies connectées. A côté de ces modèles traditionnels et de leurs mises à jour, certains auteurs défendent la possibilité d'élaborer de *nouveaux* modèles, à partir d'une IL repensée et susceptible de rassembler la multiplicité des littératies émergentes. C'est en premier lieu par leur présentation formelle que ces initiatives se remarquent (schémas, déploiement transmédiatique). Nous proposons de nous arrêter sur deux exemples aboutis et concrètement mis en œuvre ou expérimentés.

2. Le projet « *Metaliteracy* » de la State University of New York (SUNY)

Thomas P. Mackey, spécialiste de l'apprentissage à distance, et Trudi E. Jacobson, bibliothécaire à l'université d'Albany (New York), sont les auteurs à l'origine du projet « *Metaliteracy* ». Ils

¹ <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

visent à répondre aux exigences d'un environnement médiatique transformé et de reconsidérer à la fois le concept d'IL mais aussi, voire surtout, les modalités de la formation à la maîtrise de l'information dispensée à l'université. Ils proposent ainsi un nouveau modèle prescriptif, basé sur une définition classique de l'IL (ACRL 2000) : « *determine, access, locate, understand and use information* », qu'ils repensent à la lumière des médias sociaux et des communautés en ligne. Ils lui ajoutent ainsi les domaines de compétences suivants : « *collaborate, produce, participate and share* ». Le projet « Metaliteracy » accorde en outre une place centrale aux habiletés métacognitives dans l'activité informationnelle, et c'est en ce sens qu'est utilisé le préfixe « méta ». Ce préfixe positionne également le modèle Métalittératie vis-à-vis des modèles existants et des littératies émergentes. Déployé sous la forme d'abord d'un article de recherche (Mackey Jacobson 2011), d'un site internet (*metaliteracy.learningtimes.net*), d'un blog (*metaliteracy.org*), d'un MOOC (*metaliteracy.cdlprojects.com*), puis d'un livre (Mackey Jacobson 2014), s'accompagnant d'études de cas et de maquettes de formation, ce projet propose une approche globale, capable d'unifier les multiples visages de l'IL (« *expanded, overarching and integrated framework* », Mackey Jacobson 2014 p.19). Il prévoit de mobiliser les disciplines universitaires autour de champs de compétence jusqu'alors implicites et non intégrés aux référentiels existants : la production, la collaboration, le partage de l'information et la métacognition. Il vise ainsi à adosser les apprentissages disciplinaires à la participation active, production et partage de l'information, brute ou remixée, au sein des environnements collaboratifs. L'objectif est de recentrer l'effort pédagogique des outils vers les pratiques réelles et les besoins des étudiants. La formation elle-même y est pensée de manière collaborative, entre enseignants, bibliothécaires, experts, et apprenants.



Modèle métalittératique (Mackey Jacobson 2014, p.23)

Lors de sa première publication, le cadre métalittératique a été présenté comme regroupant 7 champs de compétences (Mackey Jacobson 2011) :

- Identifier les différents formats et les modalités de communication de l'information
- Utiliser les retours de l'utilisateur pour évaluer la participation active
- Contextualiser l'information générée par les utilisateurs
- Evaluer les contenus dynamiques
- Produire du contenu original sous différents formats médiatiques
- Comprendre les enjeux éthiques de l'information, protection des données personnelles et propriété intellectuelle
- Partager de l'information dans des environnements collaboratifs.

Ces champs de compétences se trouvent synthétisés en 2014 sous la forme de 4 objectifs de formation liés entre eux (Mackey Jacobson 2014) :

- Evaluer les contenus de façon critique, incluant les contenus dynamiques, contenus en ligne qui se modifient et évoluent constamment comme les pré-publications scientifiques, les blogs ou les wikis
- Comprendre les enjeux éthiques de l'information, la protection des données personnelles et la propriété intellectuelle dans des environnements technologiques mouvants
- Partager l'information et collaborer au sein de divers environnements participatifs

- Connecter les apprentissages et les stratégies de recherche avec les projets de formation tout au long de la vie, les desseins personnels, scolaires et professionnels.

Selon Dunaway 2011, *méta* et *trans* littératies témoignent d'une approche commune d'inspiration connectiviste. L'ouvrage de Mackey et Jacobson confronte à plusieurs reprises métalittératie et translittératie, et souligne en effet le point commun essentiel entre ces deux approches, à savoir, rassembler les différentes littératies, traditionnelles et émergentes. Cependant, l'IL constitue la base de la métalittératie, qui revendique son appartenance première au champ classique des sciences de l'information et des bibliothèques, ce qui n'est pas le cas, nous l'avons dit de la translittératie. Mackey et Jacobson se distinguent également de l'approche translittératique car elle ne propose pas d'objectifs de formation précis. La translittératie est ainsi traitée dans le troisième chapitre de l'ouvrage au même rang que les littératies que la métalittératie vise à agréger.

3. Du projet iTEC (innovative Technologies for an Engaging Classroom) au modèle « Inflow »

Le modèle *InFlow*² (*Information Flow*) a été élaboré au sein de l'*Education and Social Research Institute* (ESRI) de l'université de Manchester. Il s'inscrit dans les résultats en cours de publication d'un projet de recherche-action européen intitulé iTEC (MacNicol 2014), coordonné par l'organisme European schoolnet et financé dans le cadre du 7ème Programme cadre de la Commission européenne pour la recherche et le développement technologique. Mis en œuvre dans 18 pays entre 2010 et 2014, il visait à tester des scénarios pédagogiques en classe, scénarios inspirés de la pensée créatrice (*design thinking*), impliquant l'usage de technologies numériques ainsi que la mise en œuvre par les élèves de compétences de type *inquiry based learning* (collecte de données, recherche d'informations, collaboration, communication, métacognition). Partant de l'idée que les habiletés informationnelles sont implicitement présentes dans nombre de séances pédagogiques, le modèle Inflow vise à abandonner les approches isolant des compétences pour proposer des *situations* pédagogiques au cours desquelles les apprenants sont amenés à interagir de façon explicite avec l'information suivant un ensemble d'activités variées. Celles-ci se présentent sous la forme de 8 modules centrés sur la génération et la mobilisation des idées (*imagine, ask*) ; la collecte de données (*explore*), la production de ressources par les élèves (*make*) incluant la conception du projet et sa

² <http://www.esri.mmu.ac.uk/resstaff/inflowmodel.pdf> ; <https://sites.google.com/site/inflowinformationflow/>

communication (*map, show*). Occupent ici également une place fondamentale, les activités métacognitives (*reflect*) ainsi que la coopération/collaboration entre élèves (*collaborate*), entre élèves et enseignants, voire entre enseignants. Ces modules peuvent être mis en œuvre de manière non successive, voire itérative. Ce modèle est actuellement expérimenté en milieu scolaire au Royaume-Uni.



*InFlow (Information Flow):
A integrated model of applied information literacy
Model summary*

Le modèle *InFlow* ne se réfère pas explicitement à la translittératie. Il se situe néanmoins dans le prolongement d'une vision critique de l'IL et pour une meilleure adéquation de cette dernière aux compétences du 21^{ème} siècle (Binkley et al 2012) se rapprochant ainsi de la vision « *i-skills* » proposée par The Joint Information Services Committee (JISC) : « *the ability to identify, assess, retrieve, evaluate, adapt, organise and communicate information within an iterative context of review and reflection* »³. En ce sens, il vise à combler l'écart qu'il regrette entre les modèles prescriptifs de l'IL et les « pédagogies 2.0 ». La recherche d'information y est d'autre part définie de manière étendue, c'est-à-dire, au-delà des environnements éditoriaux traditionnels, intégrant la collecte de données brutes, la recherche d'information dans les réseaux sociaux, l'interrogation directe de personnes. Il milite également pour une prise en compte forte des processus de création, de révision, de réécriture... Ce sont deux points de jonction qu'il nous semble possible d'établir entre translittératie et *InFlow*.

4. Des modèles translittératiques ?

³ <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/jos/iskillsdevelopment.pdf>

En proposant une approche résolument non linéaire et tâchant de prendre en compte à la fois les parcours individuels et les dynamiques collectives, ces deux initiatives *Metaliteracy* et *InFlow*, marquent une rupture avec les référentiels traditionnels de formation à l'information, eux-mêmes en évolution. Par ailleurs, beaucoup de ces référentiels sont structurés autour de différents paliers d'expertise, en porte-à-faux par rapport aux pratiques actuelles. Les deux modèles *Metaliteracy* et *InFlow* mettent en avant la co-construction des pratiques, non seulement entre élèves ou étudiants, mais également entre élèves et professeurs, entre « novices » et « experts », entre « amateurs » et « professionnels ». Il ne s'agit pas tant de mettre à niveau les compétences effectives de chacun que d'intégrer dans le projet d'enseignement/apprentissage les pratiques réelles plutôt que supposées des uns et des autres.

Toutefois, ni le modèle métalittératique, ni le modèle *InFlow* ne se revendiquent explicitement de l'approche translittératique, voire la rejette car extérieure au champ pour le modèle métalittératique. Elles partagent avec la translittératie cependant des points de rencontre qu'il nous semble crucial d'envisager. En premier lieu, elles tentent d'apporter une réponse au défi d'intégrer les compétences digitales, effectivement souvent décrites en dehors du champ de l'IL, sans perdre pour autant le bénéfice des réflexions accumulées depuis le développement de la notion d'IL. Elles rejoignent ainsi chacune la notion de translittératie, dans la délimitation d'un noyau de compétences répondant à la difficulté d'appréhension d'environnements socio-techniques mouvants et par l'affirmation d'une forme de « méta » compétence apte à embrasser la multitude des contextes info-médiatiques (« *crossing divides* » chez Sue et al 2007). Elles choisissent d'autre part de mettre en avant des domaines de compétences relevant au mieux de l'implicite dans les modèles de formation classiques : évaluation critique de l'information sous les formats les plus divers, « retrouvage » et construction de l'information envisagés de manière collaborative, partage de l'information et modalités afférentes. Enfin, en insistant sur les processus de production/création de l'information et des savoirs, sur leur complexité et sur leur niveau d'exigence, ces initiatives révèlent une ambition de formation à la hauteur de l'utilisateur « translettré ». Si ces deux modèles ne se revendiquent pas explicitement de la translittératie, elles se rejoignent sur le constat commun suivant lequel les modèles IL doivent évoluer pour prendre en compte la multiplicité des supports et des contextes d'interaction avec les médias, la dimension collaborative et de partage de l'information, la capacité à produire de l'information. Il y va d'un réajustement entre littératies du lire et écrire et compétences nouvelles. Ces deux initiatives prolongent aussi l'approche translittératique en proposant des situations de formation concrètes, adaptables et transférables. Elles interrogent ainsi profondément le travail scolaire ou académique et l'engagement de l'apprenant dans ces activités.

Conclusion

Les modèles prescriptifs de la RI sont aujourd'hui rattrapés par l'urgence de revoir la formation à la maîtrise de l'information, face à la remise en cause des médiations traditionnelles et à la généralisation des pratiques numériques individuelles. Des initiatives prennent forme alors qu'une distorsion est constatée entre pratiques sociales et standards de *l'Information Literacy*, les compétences déclinées par ces référentiels ne correspondant plus totalement aux modes actuels d'accès et de traitement de l'information. Ils devancent en cela, pour ainsi dire, les modèles théoriques descriptifs qui les ont au départ inspirés. Sont ainsi remis au goût du jour les référentiels traditionnels et apparaissent des modèles revendiquant une nouveauté plus ou moins radicale par rapport à leurs prédécesseurs : le modèle « *Metaliteracy* » et « *InFlow* » en sont deux exemples. L'irruption de la notion de translittératie dans le champ des sciences de l'information et des bibliothèques représente une étape importante dans le parcours conceptuel de *l'information literacy*. Il est à noter toutefois que cette notion n'a pas été reprise en tant que telle par les modèles prescriptifs rénovés ou récents. Cela dit, des éléments fondateurs de la translittératie y sont bels et bien présents : à savoir, situer la littératie informationnelle dans tous les supports de communication à disposition, de l'imprimé au numérique incluant l'audiovisuel, les interactions directes, etc. ; sortir la littératie informationnelle du seul contexte académique formel ; rompre avec une perspective binaire et contre-productive du numérique opposé à l'imprimé. Cependant, la rénovation des modèles classiques tend à se focaliser sur les technologies numériques, ne faisant pas forcément le lien de manière explicite avec les supports imprimés et audio-visuels classiques et n'insistant pas sur le caractère possiblement transférable des compétences, voire sur l'identification d'une compétence à part entière liée à la flexibilité. Les deux modèles originaux que sont *Metaliteracy* et *InFlow* visent à rassembler les différents médias et littératies dans une perspective globale telle que se propose de la conceptualiser l'approche translittératique. L'utilisateur n'y est plus seulement l'élève ou l'étudiant, par opposition au professionnel, car ces modèles se fondent sur un décentrement du formateur vers les potentialités individuelles et collectives des usagers. Ces modèles, eux-mêmes conçus comme évolutifs et collaboratifs, ne s'adressent plus seulement aux professionnels de l'information mais aux médiateurs en général et vise à engager activement les apprenants dans leur rapport à l'information et au savoir. Du point de vue des institutions éducatives, il s'agit de repenser le rôle de l'enseignant en général dans l'élaboration et la co construction des connaissances. Au principe de ces modèles nous retrouvons l'objectif d'explicitation de compétences cruciales et l'affirmation de la nécessité incontestable de former l'utilisateur dont les pratiques sont très diverses et les profils très hétérogènes. Il s'agit bien là de donner aux individus la possibilité d'incarner un usager participant et « translettré ». A ce titre, de telles initiatives, parmi d'autres et parmi d'autres à venir encore, ont le mérite de provoquer

la réflexion. Elles doivent être cependant éprouvées sur le terrain, épreuve en cours pour les deux modèles. Du point de vue de la recherche, le pendant inévitable à ces expérimentations *in situ* consiste à affiner notre connaissance des pratiques réelles, formelles et informelles, des usagers, élèves, étudiants et formateurs. Ce sont ces deux facettes inséparables l'une de l'autre qui contribuera à l'élaboration de cadres de formation pertinents et compatibles avec les pratiques sociales.

Références

Advisory Committee on Information Literacy. 1999. *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*. <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf> (consulté le 8 mars 2015)

Aillerie, Karine. 2013. Engagement personnel et prescription scolaire dans les usages informationnels de l'internet. In Le Crosnier, Hervé (dir). *Culturenum : politiques culturelles et éducatives dans la vague numérique*. C&F éditions : 51-71.

American Library Association. 1989. *Presidential Committee on Information Literacy : Final Report*. Chicago : American Library Association.

Bates, Marcia. 1989. The Design of Browsing and Berrypicking Techniques for the Online Search Interface. *Online Review* (13)5 : 22p.

Bawden, David & Lyn Robinson. 2009. The darkside of information : Overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science* 35 (2) : 180-191.

Bernhard, Paulette. 2001. Examen d'un ensemble de modèles de processus de recherche d'information et proposition de modélisation <<http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/modeles.html>> (consulté le 8 mars 2015)

Binkley, Marilyn, Erstad, Ola, Herman, Joan et al. 2012. Defining twenty-first century skills. In: Griffin P, McGaw B and Care E (eds) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer Netherlands : 17-66.

Boubée, Nicole & Tricot, André. 2010. *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

Boyd, Danah. 2014. *It's complicated : the social lives of networked teens*. Yale University Press.

Branch, Jennifer & Oberg, Dianne. 2003. The British Models. *School Library Media Activities Monthly* 19(10): 17-24.

Bundy, Alan (dir.). 2004. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework : Principles, Standards and Practice*. Adelaide : Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf> (consulté le 8 mars 2015).

Chevillote, Sylvie. 2005. Bibliothèques et Information Literacy : un état de l'art. *Bulletin des Bibliothèques de France* (50) 2 : 42-49.

Colegrove, Patrick. 2013. Editorial Board Thoughts: Libraries as Makerspace?. *Information Technology and Libraries*, 32(1) : 2-5

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). 2005. *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College & Research Libraries (ACRL)*. Montréal : CREPUQ.

Cordier, Anne. 2011. Formaliser l'activité de recherche d'information : les modèles et modélisations à l'épreuve des pratiques effectives. Colloque du réseau MUSSI, Toulouse <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/642953/filename/CORDIER_Formaliser_l_activite_de_recherche_d_information.pdf> (consulté le 8 mars 2015).

Delamotte, Eric, Liquète, Vincent, Frau-Meigs & Divina. 2014. La translittératie, à la convergence des cultures de l'information : supports, contexte et modalités. *Spirale* 53 : 145-156.

Dinet, Jérôme & André Tricot. 2008. Recherche d'information dans les documents électroniques. In *Ergonomie des documents électroniques*, sous la direction d'Aline Chevalier et André Tricot. Paris : Presses universitaires de France, 35–69.

Dunaway, M.K. 2011. Connectivism: Learning theory and pedagogical practice for networked information landscapes. *Reference Services Review* 39(4) : 675-685.

Duplessis, Pascal. 2005. *Documentaliste Sciences de l'information* 42(3) : 178-189.

Fédération des enseignants documentalistes de l'éducation nationale (FADBEN). 1997. Référentiel : compétences en information-documentation. Médiadoc, décembre <<http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/REFERENTIEL-COMPETENCES-1997-2.pdf>> (consulté le 8 mars 2015).

Farkas, Meredith. 2011. Information Literacy 2.0. *American Libraries* 42(11/12) : 32

Guthrie, John T. 1988. Locating information in documents: examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly* 23 : 178-199

Ipri, Tom. 2010. Introducing Transliteracy: What does it mean to academic libraries?. *College and Research Libraries News*, November : 532-567.

Karsenti, Thierry, Dumouchel, Gabriel & Komis, Vassilis. 2014. « Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations ». *Documentation et bibliothèques*, (60)1 : 20-30.

Hatlevik, O.E. & Christophersen, K.A. 2013. Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education* 63 : 240-247.

Hyldegård, Jette. 2009. Beyond the search process : Exploring group members' information behavior in context. *Information Processing & Management* 45 (1) : 142-158.

Ihadjadene, Madjid & Chaudiron, Stéphane. 2009. Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? In *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents*, Colloque international Université Stendhal, laboratoire GRESEC, 10 et 11 décembre : 1-12

Jenkins, Henri. 2006. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.

Johnston, Bill & Webber, Sheila. 2003. Information Literacy in Higher Education: a review and case study. *Studies in Higher Education* 28 (3) : 335-352.

Kuhlthau, Carol Collier. 1993. *Seeking Meaning: a Process Approach to Library and Information Services*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corp. (Information management, policy and services).

Kutner, Laurie & Armstrong, Alison. 2012. Rethinking information literacy in a globalised world. *Communications in Information Literacy* 6(1) : 24-33.

Le Deuff, Olivier. 2008. La culture de l'information: Quelles «littératies» pour quelles conceptions de l'information?. In VIème Colloque international du chapitre français de l'ISKO, 7 et 8 juin 2007, à Toulouse, IUT de l'Université Paul Sabatier : 97-116.

Limberg, L, Sundin, O & Talja, S. 2012. Three Theoretical Perspectives on Information Literacy. *HumanIT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science* 11(2) : 91-128.

Liu, Alan. 2012. Translitteraties : le big bang de la lecture en ligne. In : Frau-Meigs, Divina, Bruillard, Eric & Delamotte, Eric (dir.). *E-dossiers de l'audiovisuel : L'éducation aux cultures de l'information*. <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> (consulté le 8 mars 2015)

Livingstone, Sonia & Helsper, Ellen. 2007. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media Society* 9(4) : 671-696

Mackey, Thomas P. & Jacobson, Trudi E. 2011. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College & Research Libraries* 72(1) : 62-78.

Mackey, Thomas P & Jacobson, Trudi E. 2014. *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. Chicago : Neal-Schuman Publishers.

Markless, S & Streatfield, D. 2007. Three decades of information literacy: Redefining the parameters. In Andretta S (ed.) *Change and Challenge: Information Literacy for the 21st Century*. Adelaide: Auslib, 15–36.

McNicol, Sarah. 2014. Modelling information literacy for classrooms of the future. *Journal of Librarianship and Information Science* 1(2) : 2-11.

Ministère de l'éducation nationale (2014). Enquête PROFETIC auprès de 5000 enseignants du second degré : Rapport <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/58/0/PROFETIC-2014-rapport_346580.pdf> (consulté le 8 mars 2015)

Robert, Pascal. 2000. Qu'est-ce qu'une technologie intellectuelle ?. *Communication et langages* 125(125) : 98-115

Rouet, Jean-François & Tricot, André. 1998. Chercher de l'information dans un hypertexte. In Tricot, André & Rouet, Jean-François. *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès (Hypertextes et hypermédias). 57-74

Serres, Alexandre. 2009. Penser la culture informationnelle : des difficultés de l'exercice. *Les Cahiers du Numérique* (5)3 : 9-23.

Serres, Alexandre. 2012. *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur internet*. Caen : C&F éditions.

Smith, Laureen. 2013. Towards a model of critical information literacy instruction for the development of political agency. *Journal of Information Literacy* 7(2) : 15-32.

Spiranec, Sonja & Banek Zorica, Mihaela. 2010. Information Literacy 2.0: hype or discourse refinement?. *Journal of Documentation* (66)1 : 140-153.

Thomas, Sue, Joseph, Chris, Lacetti, Jess, Mason, Bruce , Mills, Simon, Perril, Simon & Pullinger, Kate. 2007. Transliteracy: Crossing divides. *First Monday* (12)3 < <http://firstmonday.org/article/view/2060/1908>> (consulté le 8 mars 2015)

Tuominen, Kimmo. 2007. Information literacy 2.0. *Signum* 40(5) : 6-12.

Unesco, Ifla, Nfil. 2005. *La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie : Colloque international sur la maîtrise de l'information et la formation tout au long de la vie*. Alexandrie, 6-9 novembre.

Teenagers' information and media practices in academic settings: what relevance for a transliteracy based approach?

Karine ALLERIE

Introduction

We will not dwell here on the digital transformation widely defined and discussed by many authors but we would like to emphasize that means of getting information, communication and knowledge have been deeply restructured, rather than replaced by connected technologies. As Jenkins argues, the current media landscape is being shaped by individual everyday-life uses of changing tools and by an expected direct interaction for users with knowledge and contents (Jenkins, 2006). Other points we are interested in are the social dimension of current practices, especially *via* social networking sites (SNS), and the fact that daily digital uses could blur the borders between contexts (Broadbent, 2015). Moreover, from our educational viewpoint, we keep in mind that the required '21st century skills' level has considerably increased or become more complex (Voogt & Roblin, 2012). Teenagers are the first group affected by these requirements while their individual media habits are "complex and fascinating" (boyd, 2014) and deeply heterogeneous. We examine here the possible relevance of a transliteracy based-approach to better understand high school students' media uses and the way they produce content within academic situations:

- What can a transliteracy based approach tell us about the observed media and information uses?
- How could a transliteracy based approach be constructive for research on teenagers' information and media uses?

The research questions we ask here proceed from a program funded by the French national research agency (ANR Translit 2013-2016). The ethnographic methodology included observations of existing situations at school, of online and offline interactions, activities and record of activity, strategies and detours. We begin here with a definition of transliteracy compared with multimodal media literacy and metaliteracy, prior to giving the reasons why we

have chosen transliteracy as the basis of our investigation. Our findings will focus on the different aspects of transliteracy in action, on the teachers' learning demands and on how students manage all the media and tools employed, especially in group work according to the collective nature of transliteracy.

What is transliteracy?

The notion of transliteracy comes from the early 2000s' academic work in communication and cultural studies. Initially, researchers aimed to shed light on the relationship between digital media and reading and writing practices. It is the article, entitled "Transliteracy: Crossing divides" by Sue Thomas and colleagues that set out the operational definition of transliteracy as "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). We here specifically choose to base our investigation on transliteracy and will explain below the epistemological and methodological reasons that lead us to this choice. However, first let us consider transliteracy with regard to information literacy and similar approaches.

Is transliteracy only digital? From digital literacy to transliteracy

The concept of literacy basically refers to the traditional skills of reading and writing: "The ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential" (OECD, 2000). Developed in a context of the pre-eminence of printed and textual formats, this concept is nevertheless fundamentally linked to the medium to which it relates and to the social contexts in which it develops. Over the last few decades, the capabilities and behaviors encompassed by the term 'literacy' have actually evolved and become increasingly important in an era of media, technological, economic and cultural convergences: information users must nowadays be able to read many different kinds of texts, as well as using diverse types of images, sounds, videos and also trans/crossmedia storytelling. They must be able to navigate a complex and confusing cyberspace to find what they need. Thus, the concept of digital literacy has become established since the late 1990s, initially introduced by Gilster as "the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers" (Gilster, 1997). The most important elements of digital literacy are the ability to understand and use information from various digital sources; the basic ability to read and write in a technological world, and above all, the ability to use critical thinking to build knowledge from these numerous technological sources. In line with this definition, Peters and Gervais describe three main principles of digital literacy: the use of computers, software programs and the Web; the understanding and critical thinking the user is able to have on the retrieved

information, and creativity (Peters & Gervais, 2016). Therefore, digital literacy is properly specific. However, while there is a close relationship between information literacy or transliteracy and digital literacy, by overlapping and feeding on each other, they are not entirely the same thing (ALA, 2013). One reads, writes, gets information, and produces content with digital tools, but not only those. Furthermore, the definition of transliteracy provided by Thomas and colleagues clearly insisted that transliteracy is not only linked to "computer-based materials". Digital literacy has broad appeal today for it is constantly evolving, driven by continuous technical innovation and the proliferation of uses. These developments affect information literacy as well as literacy itself. It is with this perspective that Alan Liu has spoken of "a global reconfiguration of old and new ways of reading and writing" (Liu 2016). Information skills are therefore likely to be considered relevant to every media or information channel currently available, from books and websites to SNS and even word of mouth. To manage these complex relationships between information, media and literacy, some authors therefore proposed overarching approaches: namely multimodal media literacy and metaliteracy, which are similar to transliteracy. Distinct from cumulative or hierarchical approaches, these initiatives work within a revised theoretical paradigm and toward its incorporation into the field of education.

Similar approaches: multimodal media literacy and metaliteracy

Multimodal media literacy (MML) is a concept inherited from the concept of multiliteracies (Cazden et al., 1996) which highlighted the diversity of communication means in globalized societies and the need for a suitable pedagogy. Advocates of MML propose to extend epistemological study by re-examining the very nature of literacy. According to these authors, the current media landscape requires skills able to combine different modes (linguistic, visual, and auditive) usually within the same medium and the same content (Lacelle, Lebrun & Boutin, 2012). MML defines the specific skills relating to the reading, analysis and evaluation of the various media, both printed and electronic, which gradually bring to an end the boundary between the reader and the writer. Three basic domains of MML are presented in the literature: information proficiency, aiming to define effective seeking strategies and to analyze, organize and review information sources especially on the Internet; technological proficiency, centered on the adoption of tools; and multimodal proficiency, relating to the ability to read and communicate effectively by combining writing, image and audio in a variety of media (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012).

The metaliteracy model was developed within the field of library and information science (Mackey & Jacobson, 2014). The challenge is not to add other literacies but rather to propose a

theoretical and practical structuring framework. Thus, as an "expanded, overarching and integrated framework" (Mackey Jacobson, 2014, p.19), the metaliteracy model promotes a holistic approach, able to unify the many aspects of IL. The model aims to train students not only to search effectively for information but also to understand and modify their own information habits. This model is thus intended to be part of a complete institutional training project, to be incorporated into the curriculum and to close the gap between daily habits or abilities and information-communication skills. To effectively apply metaliteracy in practice, the model is presented through a visual diagram that outlines information literacy basics (determining a need for information, accessing, evaluating and understanding information) enriched by four skill areas: Collaboration, sharing, participation, use, incorporation and production.

Transliteracy and why we choose this approach

The word "transliterate" etymologically originates from the passage from one alphabet to another. Analyzing the word, Vincent Liquète highlighted three main domains of meaning for the prefix "trans" (Liquète, 2012). In the first place, the most explicit aspect mirrors a deep interaction among literacies, related to the various types of media available, as Tom Ipri already demonstrated: "Transliteracy is concerned with mapping meaning across different media and not with developing particular literacies about various media" (Ipri, 2010, p. 532). "Holistic in nature" (Megwalu, 2014), transliteracy is not only a matter of being aware of one media in a particular situation, but of being able to shift from one to another. It is this flexibility and openness, a kind of informational or media eclecticism, which gives transliteracy its peculiarity.

Furthermore, according to Liquète's analysis, the prefix "trans" also refers to the possible links between different settings, between private versus professional or academic usage. Uses and skills mature in each of these environments but also in the connections as well as in the gaps between them. Indeed, research findings have already showed that, far from the 'digital natives' myth, a strong heterogeneity characterizes individual teenagers' media uses. Some students make their daily digital uses scholastically profitable whereas others could have personal practices competing with the demands of school (Robinson, 2015). Sukovic precisely describes the specificity of transliteracy as a "fluid 'movement across'" a range of contexts (Sukovic, 2017). But this question of possibly connected settings must be seen within the context of individual practices and not be valued only as a theoretical idea. The current mobility of devices (smartphones, tablets) and people enables information and media uses to grow within clearly identified contexts like home and school as well as within "in-between spaces" as Cottier et Burban stressed (Cottier & Burban, 2016): this is about moving physically but also and above all

symbolically, allowing the possible transfer of knowledge and skills from one context to another, either from personal environments to school situations, or *vice versa*, re-using skills acquired at school for personal purposes. This mobility refers to a set of abilities that are likely to be unequal and dividing (Cailly, 2007).

Finally, the prefix "trans" can also highlight the collective nature of existing information and media uses. Original information-seeking models, such as the ELIS (everyday-life information-seeking) model have already identified "others" (colleagues, family and friends) as a privileged source of information as the most directly accessible (Savolainen, 1995). Other authors have stressed that information, relevant or not, can be found through "others", including by chance, and emphasized the importance of social interactions in the information process, especially for teenagers (Agosto & Hughes-Hassell, 2006; Shah, 2014). Today, when the Web is largely social and where information is accessed *via* SNS, the social nature of information uses is substantial: to seek and access but also to validate or characterize information (comments, tags etc.). It is also crucial to include here the organizational dimension of media practices, of information seeking and processing, which are done collectively especially at school.

It is because of these aspects and their heuristic potentialities that we choose transliteracy as the basis of our inquiry. The common challenge in the three proposals presented is to think holistically about the complexity the term literacy encompasses today and to challenge it with what research results tell us about media uses. We anticipate that transliteracy, the broadest of these three approaches, could be valuable to describe and understand youth media practices and the possible symmetry with scholastic requirements they must meet.

Methodology

This work is based on 13 *in situ* observations and 7 semi structured interviews. The interviews were carried out with 4 individual teachers and with 3 groups of students. Interviews and observations were tape recorded and transcribed before analyzing: coding was used to select information that is in line with our transliteracy based approach and observation grid. The observations took place between November 2013 and March 2015, in a French high-school during specific activities called MID (Inter Disciplinary Modules) organized for tenth grade (15-16 years old) students (2 classes of around 30 pupils each). The high-school is located on the outskirts of an average French city (about 600 pupils and 90 teachers).

Since 2013, this high-school has developed a school-level digital project: teachers and pupils are provided with 1:1 devices (tablets or laptops). The students' skills are also evaluated via an online portfolio. The school offers the curriculum from the national French educational system but also emphasizes the development of students' independence and the use of ICT. Specific

activities such as MID are thus implemented, based on project based teaching. MIDs are similar to “supervised personal works” (TPE), a compulsory education in the French eleventh and twelfth grade. Students must collectively produce (in teams of 3 to 4 members) several types of outputs during the two MIDs they follow in a school year: a radio clip, a slide show, a blog and a video. For this study, 2 MIDs were observed (a session of 3 hours every week over a semester): a first MID involving History and French. Students had to produce a blog and a video on a general heading set by teachers (sub-headings chosen by student teams). The other MID included Arts and French: each group was in charge of a "pocket film", a short video clip taken with a smartphone, a tablet or a compact camera.

The observations were based on an ethno-methodological approach using a cross-qualitative methodology. We developed an observation grid common to all fields of investigation, focusing on contexts of use, on the distribution of work within the group, on individualistic and collective seeking, organization and uses of information, on interactions between pupils, pupils and teachers, on production and assessment criteria. We collected as much evidence as possible: audio capture and photos of the class, pupils’ drafts and outputs, guidelines provided by teachers, discussions on Facebook, etc.

Findings

First of all, let us note that our subject of study has already been much studied in education sciences and library and information science among others. The point here is obviously not to demonstrate again findings about high school students’ digital uses or information-seeking behavior or collaboration in the school context as such. What makes our approach significant is the transliteracy angle we choose to have on the observed situations, and what this perspective is able to shed light on. We focus therefore on the possible diversity of media and tools employed, on the ways of and reasons for switching from one to another, on how these different media and tools are distributed within contexts, according to the academic requirements and tasks individually and collectively performed by the students.

Transliteracy at school

Observed situations took place in the information center, in a classroom and in a computer room but also in the high school’s building more widely (when pupils had, for instance, to film their videos). Generally, we should point out the highly multi media dimension of the observed

situations. Despite the great emphasis placed on digital technology in this school, multiple media and resources are still present both physically and symbolically in the classroom. Students' desks are cluttered with notes taken on sheets of paper (often snapped with smartphones), documentary and fiction books, newspapers and magazines, side by side with websites added to bookmarks and organization documents on Google Docs and Facebook, etc. Blackboards, books and textbooks coexist with the high school's computers and school and/or personal mobile devices (tablets, phones, music players). Symbolically this plethora of media is also highly evident in the requirements formulated by teachers. Indeed, the interviewed teachers insisted on the importance of using multiple media rather than giving priority to digital resources. This strong learning goal is then presented as a habit that students do not have, a skill they must gain: "For me, it is something that students do not do or only a little. (...) I mean that when they do a search on whatever, they go on Google, they look at the first sites". Teachers insist on the requirement that pupils' work should be based on as wide a range of resources as possible. This is included in the evaluation criteria in order that students "(...) do not focus on a single media type... because, quite simply, it's too easy. Otherwise they all tend just to choose the Internet and I really think that this is not the solution. Our role is also to broaden their vision at this level so that they can try a bit of everything. (...) I think they understand better when using different media". Thus, during the observed situations, the teachers continually checked and reminded the pupils to be aware of the sources they were using, not only regarding their documentary quality but also regarding their diversity: "How many magazines did you find?"; "How many book references?"; "Think about audiovisual resources" etc. For these teachers, the ability to retrieve and to exploit diverse and complementary sources and resources is crucial, a methodological training for the students' forthcoming education.

The practical dimension of transliteracy

Teachers and pupils describe the materials and resources of all kinds used to carry out their work in terms of its accumulation in which both digital and other media intertwine (notes on the classroom's blackboard snapped with a smartphone or a tablet, documents for reflection or brainstorming also photographed and archived, the group organization tracked via online collaborative documents, discussions continued on Messenger, mails etc.). From that perspective, our approach highlights the strong physical, temporal and spatial nature of the observed teaching and learning situations and the management skills that this requires for both pupils and teachers.

Regarding the physical organization of space, we observe that it can sometimes be obstructed by the presence of multiple documents and devices (space occupied by a computer on a narrow

desktop, layout of computers in blocks, for instance). They can also hinder the interactions between students, work sharing, task pooling. Students must work in groups but the spatial organization observed is often individually designed. In that respect, a teacher mentions the need to organize learning spaces according to the diversity of resources used by the students. She talks about a "lack of perspective to see how one can organize the space with all that". This teacher regrets that because of material constraints, students are obliged to choose one tool rather than another, but not in an "investigative approach": "The lack of space prevents the use of magazines, books and paper... so we will use the tablet because it takes up less space".

More generally, the teachers' interviews show a recurrence of the very real necessity to manage the students' movements in time and space as well as resources and documents created especially for this work (follow-up documents, guidelines, drafts, etc.). As a teacher comments: "In this respect, freedom, in terms of time, action, movement ... in space ... that's what really changed". This logistical dimension applies to class space and lesson time dedicated to the school work but also to what happens outside the class. In this respect, teachers emphasize the freedom of organization left to the pupils at the same time as the management effort that they have to use to monitor and complete the work. This management is often described in logistical and "trial and error" terms: "After all, they have their own USB sticks, portable hard drives, etc. and yet how many times I took their hard drives myself to put them on [the network]"; "We know that it is not right but we do it anyway because it works, but afterwards we adjust using the evaluation grids". Here, we see a physical and symbolic mix which is not always obvious between the pedagogical tools promoted by the institution and teachers, integrated into the evaluation criteria, and the real day-to-day practices of both pupils and teachers. Indeed, the high school makes available everything necessary to store the work: the computer network is organized in such a way that files are sharable between the pupils themselves and between pupils and teachers. These files are organized according to the progress with the work: draft files, validation files, archives and so on. But students and teachers still use Google, Dropbox and Facebook, as well as physical media (usb, cd etc.) to communicate and share work. It is in fact efficient and technically compatible with their omnipresent mobile devices. Above all, it is in line with their daily social practices combined with the need felt by the pupils to work outside school time.

At the same time, a complex interweaving of scholastic instructions and habits with the students' daily practices is noticeable. Thus teachers explain: "(...) when we got the tablets anyway, to be able to make an update on Playstore, we were stuck. So they all created Gmail addresses. We made them create generic Gmail addresses (...) and then they started to use Gmail much more to get back a lot of things, from that time. And even though today there are

no more tablets, I mean, Android tablets, they still use Gmail a lot"; "They worked remotely with Google Drive, most often. They shared documents using Google Drive. Because it's true that we started using it in class, and I think they saw that these tools were, despite the features where you have to be aware that Google will get all the data, nevertheless it is still a very effective tool (...)". Students' interviews also demonstrate this influence of teaching instructions on their daily digital habits, during the MID as well as regarding some regular courses.

Because it is a prevalent habit, teachers eventually accept pupils' personal devices and everyday tools in class, sometimes reluctantly. Pupils are however always obliged to organize themselves, to "figure it out on their own", so that their work is always available on the high school network's files: "They use what they want. Whatever, it does not matter as long as their work is accessible somewhere [on the network]". This organizational skill is a core part of the evaluation criteria, as a teacher explains: "Yes, they store work on Drive. They also store it on the network, because in the TICEM criteria they must deposit all their work in a specific file dedicated to finished items. And we switched them to the validation file which remains in fact permanently open". Apart from this obligation to use the school network, teachers do not give particular instructions on the tools to be used. The students thus demonstrate very real difficulties (loss of files, insufficient connectivity, compatibility problems, etc.). Less tangible difficulties might delay the collective organization and the progress of the work such as the choice of one tool rather than another and the transition from one tool, especially personal, to another.

Collective outputs

Two central and interrelated aspects remain to be considered here, incorporating the MID as this pedagogical activity had been designed: the actual production of required outputs and the organization of group work. The high school's internal documents that regulate MIDs' implementation give a central place to "collaboration". The groups' organizational and resource sharing skills are assessed according to the progress of work, by the observation of the groups (teachers' perceptions) and the quality of the achievements. The observed situations show a monitoring of group activity by the teachers formulated in terms of injunction and referring to the spontaneity of the students at the same time: "You must be organized within the group"; "Organization counts!"; "Here you should share your work". The groups are established by the pupils themselves without imposed constraints except for gender diversity and to avoid some bad associations. Students must form their own groups and decide amongst themselves on the spaces and tools that will allow them to work together. Thus a teacher recounts: "They are left free, because I think it is up to them to organize and ... well, we can sometimes give them some recommendations but overall, it is they who created their spaces, they sorted them out".

Regarding the organization within the groups, SNS and collaborative tools play a central role, face-to-face and remotely. There is a Facebook group for the class, and students' groups set up subgroups or Hangouts especially for the MID. They use the thread or messenger to share work or to plan the work to be done, as a student explains "We are there all the time (...) We can answer directly, discuss, etc, so ... (...) As soon as there is any high school project, where we are in small groups, we're straight onto Facebook". Collaborative documents are also created (especially with Google Docs) to organize group ideas, share the work, and memorize useful resources. As a result, students tend somehow to confuse the tools used with the organization itself, as we can see, for instance in this conversation between a teacher and one group:

-teacher: "Here I ask the question and I want a clear and above all honest answer: how have the four of you organized yourselves to be able to deal with your subject?"

-student: "We made a Google Doc, sir!"

-teacher: "No, no, but the Google Doc is a tool. Who does what, exactly? X, what are you doing now?"

During observations as well as within the interviews related to one MID, we notice that teachers' instructions insist on the necessity for students to distribute the tasks mainly according to the different media or searching tools during the information-seeking stage (one pupil searching the Web, another searching the library database, yet another reading a novel related to the topic, for instance). Likewise, students from the other MID, without this kind of advice, divide the work according to the media and searching tool types. Regarding instructions as well as practices, it seems that it is strictly speaking more a matter of cooperation than collaboration. Ultimately the division of tasks between the pupils is done according to their affinities, their availability, their knowledge and experience, and their personal equipment.

From the teachers' point of view, the focus is very strong on the final output. The level of demand for these outputs is relatively high but is in line with the national expectations regarding this grade (cf TPE). The evaluation criteria mainly concern the final output but some criteria refer to the students' processes. Regarding the production itself, one of the specific features of this high school is that pupils are provided once a week with Information and Communication Technologies in Education and Media (TICEM) courses, taught by six teachers from the school's team (teachers of Geography, Sports, Spanish, etc.). Focusing on digital culture (e.g. critical thinking and intellectual property) as well as technical training (e.g. how to edit a video, create a blog), these courses directly support pedagogical activities such as MID. Teachers who are not in charge of these courses seem to have totally based the technical part of the expected outputs on TICEM lessons. During the interviews, they report their incompetence in the matter. Even if

they regularly mention the "technical" difficulties of many pupils, they consider at the same time the pupils in general to be very independent and proficient. For instance: "So, I trained with the students. Yes, they also teach me. I'm not a specialist in technology at all"; "Then there are the TICEM courses, we have told you about ... I confess I have no video training to help them but, in fact, you realize that students are somehow very independent doing their editing, changing formats... it is incredible...". If the order to produce, in a thoughtful or even creative way is strong, pupils' words explicitly contradict these representations: they highlight numerous problems they have to struggle with. They are likely to report modest digital proficiency. Describing the difficulties they have had to overcome, they refer frequently to their personal life, namely their daily habits, the skills they say they have acquired by themselves, the equipment available at home, the ability of their parents or friends to help them.

Students sort things out

Students are aware of the freedom they are given and the challenging requirements that go with it. For students, "sorting things out" is an integral part of high school life, differing quite radically from what they were used to in middle school: "In secondary school, we were given exercises to do and we did it in groups. While here it is really... (...) it requires... it is more complicated, it requires organization (...) there is much more freedom and it is up to us, ourselves, to set limits, for ourselves, to organize ourselves, to set the timetable, to...".

Observations and interviews with the pupils show that the time allowed for production was not sufficient for most groups. It is the production itself and also the logistical and collective organization that are affected by this work outside school time and the mobilization of adequate tools. Teachers claim that they plan in such a way that students do not have to work outside the appointed time. However, teachers are aware of these heavy demands: "We asked a lot in a very short time..."; "Because it was in a hurry, we had very little time, so they had to work together, elsewhere. (...) Afterwards, the results were not necessarily all very good but it is not a big deal, it is an experience...". For the interviewed teachers, having to work outside the stipulated hours is either a problem of organization within the group (lack of independence) or something inevitable that students must eventually learn to handle: "We don't manage this part out of high school, because in theory, if they follow our process, the TICEM lessons and MID sessions are enough to carry out the project well ... Except that ... they fall behind, this phase is not always managed. And from my point of view, it is a benefit that we are not always there to supervise".

The real work of organization can be done internally within the group. The students hand in only what they decide to put in the files that they make accessible to their teacher: "The server is where the teachers have to go to watch while Hangout is really just for the setting up". All the

drafts, the documents shared between them and the discussions, while not secret or intentionally hidden remain in the domain of their internal organization, of no interest, according to them, for teachers.

Organizing collectively, especially outside classes and school, during breaks, personal time or even holidays, can be complicated for some groups. Some students report a situation of stress. The lack of time and the constraints of organization are related to the expected requirements but also to the number of tools they use and the time needed for reflection. During interviews they state explicitly that it is indeed not enough to have an effective means of organization at their disposal for the organization of the group to be done spontaneously and efficiently: "We must organize ourselves to take advantage of the digital tools". Let us insist on this unavoidable and prerequisite reflective dimension underlined by a pupil: "In fact digital tools take time to set up; once they are it goes much faster, but the setting up is very long and in fact, there, we did not really have enough time to reflect, to think about what means we will use". The wide range of media and tools and how they articulate with each other, the choice of a particular tool for a particular task and the distribution of work within the group refer to expert and crucial skills which remain quite implicit in practice. Thus the comment from a teacher that echoes the last student's comment: "(...) they have to get to work but neither we nor they have considered what can be used, how one can use it and why. It means that sometimes the documents are too abundant and we do not use them or we always use the same resources".

Discussion

It has been already theoretically demonstrated that transliteracy can make it possible to consider holistically the three fields of information literacy, media literacy and computing literacy, historically considered separately (Delamotte, Liquète & Frau-Meigs, 2014). But Sue Thomas and colleagues also point out that the nature of transliteracy as such remains to be clarified: "we have not decided whether it is a practice, or a way of analyzing practice, or both" (Thomas et al, 2007). The authors call for the notion to be taken into account by other research fields such as "e-learning and education" among others, and to be put into practice in empirical studies. Here, we deal with transliteracy as a horizon, a way of seeing, a clearly exploratory inductive approach likely to "give meaning" to raw data (Blais & Martineau, 2006). We ask here the question about its validity to guide our observations and to characterize the observed uses.

The participants of our study obviously do not speak of "transliteracy". This term does not appear as such, either in the instructions or in the pedagogical documents. Moreover, the high school where our investigation took place does not completely correspond to the norm in France. However, this distinctiveness does not totally prevent our results from questioning what happens more widely at school. Our findings are in fact complementary with those established

by researchers who have featured different theoretical and methodological frameworks. In particular the recent work on high-schools coordinated by Philippe Cottier and François Burban (Cottier & Burban, 2016): these authors underscore that core skills in terms of organization of work and project management are not equally mastered by the students nor taught as such at school.

Digital tools are ubiquitous in this high school and integrated into the overall educational school project, but they do not replace traditional media. Analysis of the collected research material illustrates significant elements of transliteracy as we defined it above: firstly, the necessary and challenging management of the many tools and media available. Also and above all the primacy of digital tools and media in school work and their complex and permanent articulation with other media and resources: in the smallest details of the creative process, in the distribution of work beyond what is visible, in the collective dimension of the executed work. Thus we have observed learning and teaching situations that both in practice and symbolically refer to transliteracy, that is the ability to use different media being considered here as a key learning goal and an assessable ability. In the areas of information seeking, collective organization and production, students use a multitude of media, resources and tools, in both school and personal contexts which link to and expand each other. These transliteracy-related skills are thus the subject of a requirement formulated by teachers in terms of instructions and evaluation criteria. They are also to a large extent tacitly implemented within the invisible part of student work, mostly outside class hours and mediated by digital tools such as SNS. We must therefore clearly distinguish between transliteracy as a potentially achievable and observable requirement and the everyday life transliteracy into action, hard to see, uncertain and ubiquitous. These all come under the pupils' remit, sometimes time-consuming with different materials, different formats and several tools at their disposal. It is especially in these blind spots that the educational stakes of transliteracy, as well as the mediation that they imply, are played out. In this way, in the students' and their teachers' practices and in what they say about those practices, we can perceive a real tension between expertise as a goal and everyday life tactics. At the core of the academic demands as well as pupils' endeavor, we discern this willingness to investigate the media and information field, to build an individual and collective learning path and to become aware of it: to genuinely choose this or that media, a particular tool, a particular resource according to specific objectives and motivations, to be able to acknowledge their complementarity and not only merely multiply them. The required and demanding time for reflection, planning and metacognition is not fully included in the working time provided within school and hence tends to transfer to the personal part of the students' life.

Our results also illustrate the collective dimension of media and information practices in school situations and, more broadly, the collective dimension of learning in the current media landscape. Founding models of IL such as those elaborated by Kuhlthau have recently tended to include this collective dimension of IL and think of IL as an individual and collective inquiry process (Kuhlthau, Maniotes, & Caspari, 2012). But this collective dimension of media and information uses has still largely yet to be described for young people of school age as Chris Leeder and Chirag Shah demonstrate (Leeder & Shah, 2016). Existing literature still focuses on students' information seeking behavior as individual activities even though group work is a learning requirement at school. Leeder and Shah's works show that achievement of school tasks articulates both individual and collective strategies, and that the simple use of tools especially designed for collaboration or the mere distribution of pupils by groups will not necessarily result in productive group interactions and learning outcomes.

A transliteracy based approach contributes to a better understanding of teenagers' media and information uses and how they expand in school situations. Transliteracy considers digital media along with other existing media. Regarding France, this position seems to us quite relevant and truly useful from an educational point of view. It can actually help to reduce the supremacy of digital material within the debate about the role that technologies should have in education today. Furthermore, conjecturing technology as being able to impact positively or negatively on learning and teaching practices is still very usual. Pascal Plantard uses the expression "magical tablet effect" to refer to the massive provision of French schools with the latest technology as a response to educational problems which go beyond even the question of technologies (Plantard, 2015). This idea fails to take into account the many factors, including the technological environment, which together contribute to the transformation or not of teaching practices and learning (Amadiou & Tricot, 2014, Perez-Sanagustín et al., 2016). A transliteracy based approach and its dissemination can contribute to considering digital media in both historical (intellectual technologies) and social (role of interactions, matching between digital and social divides) perspectives.

Sue Thomas and colleagues depict transliteracy by a picture of Al Gore in his office surrounded by a mountain of media. They thus demonstrate the omnipresence of information devices but above all the intellectual virtuosity required to master simultaneously their multiple affordances. But what transliteracy is all about is also what is absent from the picture, what is

outside the frame: the sound of a possible radio channel, those with whom Al Gore interacts remotely, what he will continue to work on when he leaves his office etc. The dichotomy between digital and traditional media prevents the perception of the abundance and the complexity of practices that are mixed and built both online and offline. In this sense, methodological and epistemological initiatives critiqued how Internet and digital tools had been understood as distinctly specific (Leander & McKim, 2003; Pastinelli, 2011). And from a methodological point of view, one of the main issues of an ethnographic observation is the difficulty of perceiving what exists before and after the observed situation. Methodological solutions have been suggested, for instance in the field of organizational communication such as Sylvie Grosjean's work on micro and multi-located ethnography (Grosjean, 2013). Regarding teenagers' information uses which we are interested in here, uses are not to be understood solely from the point of view of their digital habits but in a continuum of interwoven uses. This has been demonstrated regarding their social uses by danah boyd's findings about the correlation between friendships at school, largely defined by race, gender and grade level, in line with interactions and communities on SNS (boyd, 2014). This has also been demonstrated with respect to SNS for they play a great role in youth sociability but can also include academic purposes (Lamp et al., 2011; Aillerie & McNicol, 2016). Teenagers' information and writing practices, more traditionally recognized by schools, are also distributed in a very complex way between different media and contexts (Schneider, 2013). Digital technology does not determine practices, interactions or ways of working on its own. Similarly, online and offline practices are interlinked and school uses are not just those that are observed in the classroom. Learning dimensions, very directly linked to crucial competences such as collective organization, research and information processing, remain still very implicit. This kind of analysis is far from being entirely new, but what is unseen by the teacher as well as the researcher are the constituent tasks of the information, production and collaboration processing. We consider that a transliteracy based approach can help to take into account this complexity. In this perspective, transliteracy meets simultaneous proposals, such as metaliteracy and MML mentioned above, as well as the emerging socio-critical approach aiming to study the relationship between socio-cultural backgrounds of pupils and their ability to learn with and benefit from digital media (Nelwyn, 2010; Collin, Guichon & Ntébutsé, 2015). Scholars aim once again to move away from the possible direct "impact" of technologies on education.

Lastly, the aspect of pupils' skills and proficiency has not been addressed as such in this article. The question according to which transliteracy could be also useful to characterize these uses in terms of skills, and therefore would contribute to the revision of information literacy guidelines, remains to be explored. From that perspective, it would be necessary to undertake more field work which could form the basis of a future paper.

Conclusion

In light of our findings, transliteracy is valuable as a means to capture teenagers' daily uses in different contexts, to grasp the observable but also the hidden part of their uses and of academic requirements. Our results contribute in turn to enrich the notion of transliteracy itself. Information literacy, known as the internationally recognized Information and Media Literacy (Moscow declaration, 2012), is now at the heart of the requirements defined by educational systems. At the same time, according to 21st century skills, there is an institutional and social imperative to use media and digital tools at school. These challenges call for a new approach able to take into account the reality of teachers' and pupils' practices, on the ground. This question is as valid for decision-makers and for trainers as it is for researchers, because the precise understanding of real uses requires an in-depth epistemological and methodological study, for which transliteracy is able to contribute.

Bibliographie

Agosto, D. E. & Hughes-Hassell, S. (2006). Toward a Model of the Everyday Life Information Needs of Urban Teenagers, Part 1: Theoretical Model. *Journal of the American Society for Information Science*, 57(10), 1394-1403.

Aillerie, K. & McNicol, S. (2016). Are Social Networking Sites information sources: Informational purposes of high-school students in using SNS?. *Journal of Librarianship & Information Science*. 1(12), 2-12.

Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Retz.

American Library Association. (2013). Digital literacy, libraries, and public policy: Report of the Office for Information Technology Policy's Digital Literacy Task Force. Janvier http://www.districtdispatch.org/wp-content/uploads/2013/01/2012_OITP_digilitreport_1_22_13.pdf

Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

boyd, d. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teenagers*. New Haven & London: Yale University Press.

Broadbent, S. (2015) *Intimacy at Work: How Digital Media Bring Private Life to the Workplace*. Walnut Creek: Left Coast Press Inc.

Cailly, L. (2007). Capital spatial, stratégies résidentielles et processus d'individualisation. *Annales de géographie*, 2(654), 169-187.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.

Collin, S., Guichon, N. & Ntébutsé, J.G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation, *Sticef*, 22, 89-117.

Cottier, P. & Burban, F. (Eds) (2016). *Le Lycée en régime numérique : Usages et recomposition des acteurs*. Toulouse : Octares

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

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons.

Grosjean, S. (2013). Une approche microethnographique et multi-située en organisation : Double mouvement de « zoom avant/arrière » sur l'activité d'arpentage. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, Supplément (HS), 155-177.

Ipri, T. (2010). Introducing Transliteracy: What does it mean to academic libraries? *College and Research Libraries News*, November: 532-567.

Jenkins, J. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press.

Kuhlthau, C, Maniotes, L. & Caspari, K. (2012). *Guided Inquiry Design: A Framework for Inquiry in Your School*. Libraries Unlimited.

Lampe, C., Wohn, D. Y., Vitak, J., & Ellison, N. & Wash, R. (2011). Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(3), 329-347.

Leander, K.M. & McKim, K. (2003). Tracing the Everyday 'Sittings' of Adolescents on the Internet: a strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. *Education, Communication & Information*, 3(2), 212-240

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 3(2). <http://www.erudit.org/revue/memoires/2012/v3/n2/index.html>

Leeder, C. & Shah, C. (2016). Strategies, obstacles, and attitudes: student collaboration in information seeking and synthesis projects. *Information Research*, 21(3).

Liu, A. (2012). Translittératies : le big bang de la lecture en ligne. In Frau-Meigs, D., Bruillard, E. & Delamotte, E. (Eds). L'éducation aux cultures de l'information. *E-dossiers de l'audiovisuel* <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/translittératies-le-big-bang-de-la-lecture-en-ligne.html>

Liquète, V. (2012). Can one speak of an "Information Transliteracy"?. Paper presented at the Conference Media and Information Literacy for knowledge societies, Moscow <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00841948/document>

Mackey, M. (2007). *Literacies Across Media: Playing the Text*. London, Routledge.

Mackey, T. P. & Jacobson, T. E. (2014). *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. Chicago: Neal-Schuman Publishers.

Megwalu, A. (2014). Transliteracy: A Holistic and Purposeful Learning. *The Reference Librarian*, 55(4), 381-384.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2000). *Literacy in the Information Age: final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD Publications

Pastinelli, M. (2011). Pour en finir avec l'ethnographie du virtuel ! Des enjeux méthodologiques de l'enquête de terrain en ligne. *Anthropologie et Sociétés*, 35(1-2), 35-52.

Pérez-Sanagustín, M., Nussbaum, M., Hilliger, I., Alario-Hoyos, C., Heller, R. S., Twining, P. & Tsai, C.-C. (2017). Research on ICT in K-12 schools: a review of experimental and survey-based studies in Computers & Education 2011 to 2015. *Computers & Education*, 104, A1-A15.

Peters, M. & Gervais, S. (2016). Littératies et créacollage numérique. *Language and Literacy*, 18(2), 62-78.

Plantard, P. (2015). Contre la « fracture numérique », pas de coup de tablette magique !. *Revue Projet*, 2(345), 23-30.

Robinson, L. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582.

Savolainen, R. (1995). Everyday life information seeking: Approaching information seeking in the context of "way of life". *Library & information science research*, 17(3), 259-294.

Schneider E. (2013). Paysage scriptural adolescent, du papier au numérique. *Éducation et formation*, 5, 68-76.

Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73

Shah, C. (2014). Collaborative information seeking. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(2), 215-236.

Sukovic, S. (2017). *Transliteracy in Complex Information Environments*. Chandos Publishing

Thomas, S, Joseph, C., Lacetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S. & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, (12)3
<http://firstmonday.org/article/view/2060/1908>

Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frame-works for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

Écrire l'information : la translittéracie, un levier pour (ré-)concilier formes sociales et formes scolaires

Anne CORDIER

Introduction

Si écrire la recherche d'information est fondamentalement une pratique académique, laquelle s'illustre dans l'imaginaire collectif par le traditionnel exposé, parfois accompagné de le non moins traditionnelle « affiche », l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans le processus d'écriture favorise de nouvelles formes d'écriture ou de ré-écriture, bousculant les traditions intellectuelles. Chercheuse en Sciences de l'Information et de la communication, impliquée successivement dans deux groupes de recherche ayant travaillé la notion de translittéracie⁴, nous avons pu mesurer, au sein des terrains investigués, la portée à la fois sociale et éducative de cette notion. La translittéracie n'est pas seulement la capacité à « lire, écrire et interagir à travers une variété de plateformes »⁵ (Thomas et al 2007), elle implique aussi – nous allons le voir plus loin – une vision socioconstructiviste de l'apprentissage et permet de considérer pleinement l'élève non comme un apprenant mais comme un être social aux prises avec des réalités quotidiennes et académiques complexes.

Dans cette contribution, nous souhaitons documenter le rapport à l'écriture de la recherche d'information que l'école développe, en lien avec les formes sociales d'écriture qui sont quotidiennement celles éprouvées par les adolescents. Comment se redessinent les contours du processus d'écriture de l'information aujourd'hui ?

⁴ Projet AIR 2012 nommé « TRANS-I (pour « Translittéracie Informationnelle : Vers une nouvelle grammaire de l'information »), dirigé par Vincent Liquète, financé par l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS. Présentation du projet : <http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1706>

Projet ANR TRANSLIT (« La translittéracie comme horizon de convergence des littératies médiatiques, info-documentaires et informatiques ») : <http://www.agence-nationale-recherche.fr/?Projet=ANR-12-CULT-0004>

⁵ Voici la définition complète de la translittéracie proposée par Sue Thomas et ses collègues en 2007 : « *Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks* ». Thomas, Sue et al. « Transliteracy: Crossing divides ». [En ligne]. 3 Décembre 2007, Vol. 12, n° 12, Disponible sur : <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

Dans un premier temps, nous présenterons les contextes épistémologique et méthodologique de notre réflexion. Dans un second temps, nous montrerons combien le processus d'écriture de la recherche d'information apparaît aujourd'hui ré-agencé et enrichi sous l'influence double de formes sociales et de dispositifs institutionnels. Enfin, nous analyserons les nouvelles compétences scripturales qu'il nous semble important de développer à l'heure de la translittéracie lorsqu'il s'agit de penser ensemble écriture et activité informationnelle.

Contextes épistémologique et méthodologique

Ce que la notion de translittératie apporte à la dialectique SIC/Écriture

Si la notion de translittératie, définie par l'équipe de la chercheuse britannique Sue Thomas en 2007 comme une capacité à exploiter à des fins de lecture, d'écriture et de communication, une variété d'outils et de supports (Thomas et al. 2007), a attiré l'attention des chercheurs français en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), c'est avant tout parce qu'elle a pointé la convergence médiatique à l'œuvre dans notre société.

Une convergence qui est aussi, dans le cadre du système éducatif français, une convergence des littératies, permettant de penser les liens et interrelations entre trois domaines principaux relevant de la considération des types d'information : la culture de l'information, la culture médiatique, et l'informatique (Serres 2012). Les chercheurs en SIC mais aussi les professionnels de l'Information-Documentation (professeurs documentalistes dans l'enseignement secondaire, particulièrement, mais aussi bibliothécaires) y ont vu l'opportunité de repenser les formations des élèves et des usagers pour une appréhension davantage sociale de l'activité informationnelle. Ainsi la définition de la translittératie a connu un enrichissement très important en France, notamment à travers les projets Trans-I et TransLit, qui ont travaillé cette notion à la fois sur le plan épistémologique et sur le plan méthodologique et empirique.

Plus encore, à nos yeux, la translittératie porte une vision résolument constructiviste de l'apprentissage, amenant à s'intéresser aux transferts entre domaines d'apprentissage formels (académiques) et non formels (non validés par l'institution scolaire, sphère domestique et familiale), ainsi qu'aux ponts à la fois cognitifs et de pratiques entre les cadres d'usages des acteurs.

La translittératie invite à analyser ce qui se joue précisément entre les individus dans certaines situations et/ou avec certains dispositifs, la manière dont se construisent des savoirs dans la relation sociale, par la négociation et la co-construction d'activités. Elle est donc tout à la fois, comme le préfixe « trans » le laisse entendre, transversalité de compétences et connaissances communes aux contextes info-communicationnels, transformation des situations

informationnelles par des pratiques et processus personnels, transition de la vision d'une connaissance individuelle à une connaissance partagée, collective, et transgression des normes/standards académiques (Liquète 2012).

Méthodologie de recherche

Notre perspective est celle d'une approche écologique des pratiques informationnelles dans l'organisation scolaire, attentive au rôle du contexte et à l'influence des positionnements des acteurs sociaux au sein de la situation observée. Concrètement, nous avons mené des investigations de terrain⁶ dans un lycée public français, situé dans l'Académie de Lille, au sein d'un réseau urbain économiquement peu favorisé. Nous avons suivi durant une année (18 semaines de séances de 2h hebdomadaires et passages oraux) le dispositif institutionnel Travaux Personnels Encadrés (TPE) tel que mis en place auprès d'une classe de 36 élèves de Première Section Économique et Sociales (SES), ainsi qu'un projet déployé en classe de Seconde (31 élèves) au sein de l'option Littérature et Société (2h par semaine pendant un trimestre), amenant les élèves à travailler autour du mythe de Babel à travers les arts. Puis l'année suivante, notre attention s'est portée sur un projet Anglais-Information-Documentation (1h par demi-groupe, de septembre à fin avril), au sein duquel les élèves scolarisés en Terminale Littéraire (au nombre de 36) ont été engagés à réaliser, en groupe, un carnet de voyage numérique.

Pour chacune de ces investigations, nous avons adopté le même protocole. Dans un premier temps, nous nous sommes immergée pleinement dans les situations info-communicationnelles mises en place, et avons procédé à un recueil de données reposant sur une combinaison de techniques qualitatives, à savoir observation distanciée des séances et des activités engagées par les groupes d'élèves pris pour étude, au moyen d'une grille définie, et captation photographique de « moments forts », de traces de l'organisation de l'activité. Pendant ces observations, équipée d'un dictaphone numérique enregistrant la totalité de la séance, nous avons mené ponctuellement des entretiens d'explicitations individuels ou collectifs avec les élèves, ou les enseignants, lorsqu'un élément retenait particulièrement notre attention. Faire appel à cette « prise de parole impliquée ou incarnée » (Vermersch 1996) permet de dégager des logiques d'action aux yeux des acteurs, en faisant référence directement à une situation en train d'être vécue et agencée. Dans un second temps, nous avons mené des entretiens semi-directifs, individuels ou collectifs, avec les acteurs observés (enseignants et lycéens).

⁶ Nous tenons à préciser que les données dont il est fait état ici ont été recueillies par nous-même dans le cadre d'un protocole collectivement élaboré.

De nouvelles formes scolaires pour écrire l'information

Morgan, 16 ans, élève en classe de Seconde est catégorique : « Clairement, les recherches d'info, souvent c'est écrire ce que t'as lu, mais en trouvant d'autres mots. Alors, tu fouilles dans le dico des synonymes pour dire de pas être étiqueté « copieur devant l'Éternel ! ». Le jeune lycéen dénonce ici la tradition académique de la recherche d'information, qui est faite de règles de ré-écriture formalisées (elle constitue une étape de l'activité de recherche documentaire, telle que formalisée dans les référentiels de compétences documentaires, qui modélisent et décomposent l'activité de recherche documentaire de manière extrêmement linéaire⁷).

L'influence de formes sociales

Rompre avec cette tradition n'est pas aisé car est liée à l'acte de ré-écriture l'évaluation de la compréhension de l'information soumise à reformulation. Les enseignants se trouvent sans cesse en posture de vigilance et de contrôle, afin de déterminer ce qui, dans le travail produit par l'élève, relève d'un « véritable travail » (Pr-Let) de réécriture et d'appropriation des contenus. Une forte crispation est observable autour des pratiques d'écriture de la recherche d'information, au premier rang desquels la pratique du copié-collé, qui traverse les discours agacés des enseignants.

Si cette pratique du copié-collé est sans conteste décuplée avec les outils informatiques, qui la rendent plus facile et plus rapide, pour autant la réduire à une simple manipulation technique nous semble erroné. Les travaux de Nicole Boubée sur l'activité de recherche d'information en ligne chez des collégiens et lycéens démontrent que le copié-collé fait partie intégrante de l'effectuation de l'activité informationnelle, la chercheuse insistant sur le rôle cognitif de cette activité (Boubée 2007).

La stigmatisation dont fait l'objet cette technique du copié-collé dans le monde social est mal comprise par les élèves eux-mêmes. Beaucoup éprouvent avant tout de réelles difficultés à percevoir « le mal » : « Être fidèle, ce n'est pas copier », affirme Amélie, 1^{ère} ES. Au-delà, l'opposition entre un acte d'écriture-réécriture devenu monnaie courante sur les réseaux sociaux par exemple et un acte de reformulation académiquement exigé crée une

⁷ FADBEN (1997). *Compétences en Information-Documentation : référentiel*. Paris : FADBEN-CDI, 28p. (Médiadoc / Les dossiers).

véritable ligne de tension entre les acteurs dans l'école. Nous avons pu noter une nette différenciation des usages de copié-collé selon les sphères de pratiques considérées. Prenons à titre d'exemple Thomas, élève en 1^{ère} ES, qui nous explique devoir prendre garde à ne pas copier-coller lors de sa recherche d'information menée au cours de la séance TPE, et justifie ainsi : « Là, c'est pas pareil, c'est pour le lycée (...) C'est ce qu'on attend de nous ». On notera ce « on » dans « ce qu'on attend de nous », qui est particulièrement intéressant ici. En effet, ce « on » fait moins référence aux enseignants encadrant le dispositif, notamment le professeur documentaliste qui a d'ailleurs des pratiques plutôt souples et ne tient pas de discours prescriptif fort sur la manière d'effectuer une recherche d'information, que à la présence d'une « instance-tiers », pour reprendre le concept de Patrick Charaudeau. Cette « instance-tiers » médiatise la conversation, selon la théorie pragmatique des actes de langage : ce Tiers, absent, symbolique, confirme que « parler, [c'est] toujours parler sous couvert de discours de référence implicites, d'imaginaires qui font office de norme sociale, au nom desquels les énoncés prennent leur valeur sémantique » (Charaudeau 2004 : 30). Thomas énonce ainsi dans cette situation observée une *doxa* qui lui paraît applicable à toutes situations scolaires, formulant une norme véhiculée, intériorisée, voire même un discours attendu.

Les lycéens apparaissent ainsi pris entre des logiques institutionnelles, qui se heurtent aux logiques individuelles et sociales de pratiques de l'information. Le risque d'une telle dichotomie est de provoquer de nettes différenciations entre les sphères formelles et non formelles... et donc de ne pas donner à l'enseignant la possibilité réellement d'agir avec efficacité sur ces pratiques, puisqu'elles sont rendues invisibles. C'est pourquoi il apparaît pertinent d'exploiter le copié-collé comme ressource pour repenser les formes scolaires d'écriture de l'information, en lien avec les pratiques multimédiatiques des acteurs.

En dehors du monde scolaire se développent des pratiques très riches appuyées sur la technique du copié-collé, telles que celle du *mash-up*, genre hybride – musical à ses origines – qui consiste à assembler plusieurs extraits de créations pour donner naissance à une création originale. *Mash-up* et multimédia s'associent d'ailleurs pleinement depuis 2011 et l'instauration d'un Festival du Mashup Film qui met à l'honneur des créations associant plusieurs morceaux de musique ou fragments cinématographiques pour composer un objet artistique hybride⁸. Nous avons pu assister à des projets pédagogiques favorisant cette exploitation des formes sociales de restitution/production de l'information. Parmi ces projets, la réalisation de vidéos associant textes, images et sons, dans le cadre d'une séquence de l'option Littérature et Société

⁸ Site du Mashup Film Festival : <http://www.mashupfilmfestival.fr/presentation/>

intitulée « Racontez-nous votre Babel », ou encore la réalisation d'un carnet de voyage numérique exigeant des élèves de Terminale le croisement entre musiques, textes (en anglais) et photos prises par eux-mêmes. Des projets jugés très favorablement par les élèves, à l'instar de Zoé, scolarisée en Terminale : « On dit toujours que ce qu'on fait avec le numérique, c'est nul ou que ça sert à rien. Ben là, la preuve que si, si ça peut servir à quelque chose, même si c'est pas grand-chose ! ». Réaliser cette production info-communicationnelle scénarisée, appuyée sur des compétences développées hors l'école et des techniques de réécriture de l'information socialement éprouvées, a engendré aussi chez ces lycéens un fort sentiment de personnalisation du travail de recherche d'information : « J'ai adoré faire ça, il y avait de vrais morceaux de moi dans ce travail ! », confie Morgan, 16 ans, qui souligne aussi le plaisir ressenti dans cette activité académique pourtant souvent anxiogène pour les jeunes.

L'influence de dispositifs institutionnels

Il ne faudrait cependant pas croire que les nouvelles formes scolaires émergeant pour écrire l'information ne sont pas aussi destinées à nourrir les pratiques sociales. S'impose en effet pour ces jeunes acteurs inscrits dans un milieu informationnel sans cesse enrichi la nécessité de discriminer au sein des ressources à leur disposition et de conscientiser leur activité informationnelle.

Développer des compétences d'écriture réflexive de la démarche de recherche d'information est un enjeu majeur pour le professeur documentaliste du lycée où nous avons enquêté, qui s'appuie sur le carnet de bord dans le cadre des TPE : « C'est important d'avoir une réflexion sur ce qu'on fait, d'essayer de comprendre pourquoi on fait telle chose, comment on s'y prend, de ne pas fonctionner au petit bonheur la chance, c'est un outil de structuration de la pensée, vraiment, et de la démarche de recherche par conséquent ».

La mise en place du carnet de bord, comme outil de soutien à la démarche réflexive, nous semble renforcer la vision d'un « individu-plus » tel que pensé par Perkins (Perkins, 1995). Il est véritablement un document-action, au sens où l'entendent Sylvie Dalbin et Brigitte Guyot (Dalbin, Guyot, 2007), parce que c'est l'action qui est engagée ou visée dans la production ou l'exploitation du document. Il s'agit de penser son action propre dans l'organisation, à la fois au sens large et au sens plus restreint de la mini-organisation constituée par le groupe de travail.

Dans cette perspective, nous enjoignons à focaliser l'activité informationnelle sur le processus d'écriture réflexive, opérant ainsi un changement de paradigme : c'est en effet se départir d'une vision souvent trop restrictive dans le monde de l'enseignement de la recherche d'information, laquelle est souvent considérée comme un simple moyen de parvenir à une production sujette à évaluation. Il s'agirait alors de penser la réalisation de la production comme reflétant non pas

le « résultat de la recherche », mais le processus informationnel en lui-même. En quelque sorte, il s'agirait de penser une écriture de son propre processus informationnel, à travers la construction d'un parcours réflexif documenté.

Nouvelles compétences scripturales à l'ère de la Translittératie

On le voit, à l'ère de la translittératie où les frontières entre modes d'écriture sociales et scolaires sont poreuses, notamment, de nouvelles compétences scripturales émergent. Et les acteurs, tous statuts confondus, sont unanimes, effectuant strictement le même constat : « C'est beaucoup plus difficile » (Pr-Doc, Pr-Let, Pr-Ang, Morgan, Amélie, Flavien).

« Digital natives », à vos souris !

Si c'est « beaucoup plus difficile », pour les élèves en tout cas, c'est d'abord parce que parmi ces compétences scripturales, beaucoup sont implicitement considérées comme maîtrisées aux yeux des enseignants. En effet, ces derniers ne manquent pas lors des entretiens de souligner les compétences développées par leurs élèves en matière de technique numérique. Cela les conduit souvent à ne pas percevoir précisément leur rôle dans l'accompagnement de l'activité informationnelle qui est de fait fortement instrumentée de nos jours. Sont ainsi mis à jour des imaginaires des pratiques numériques adolescentes qui biaisent complètement l'appréhension par les enseignants des compétences et connaissances effectives de leur public (Cordier, 2015).

La croyance d'une dextérité homogène a la vie dure dans le corps enseignant, comme dans l'ensemble de la société d'ailleurs. Nous avons pourtant observé plusieurs jeunes, filles et garçons, en butte à de sérieuses déconvenues face aux exigences techniques que requiert l'activité informationnelle. Parmi ces jeunes, Armelle, 17 ans : « 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 ».

Une autre croyance persiste, celle qui consiste à penser que les adolescents « maîtrisent » pleinement, alors que leurs pratiques sont majoritairement situées, dépendantes d'un contexte sociotechnique précis. Mégane se souvient avoir été « angoissée » – c'est son mot – au début du projet Anglais-Documentation, lorsque les enseignants ont exigé un carnet de voyage numérique : « Je me demandais vraiment comment on allait s'en sortir, parce que à la maison des petits albums pour le plaisir, oui je sais faire, mais aller plus loin, et pour le lycée, c'est autre chose ».

Une complexification cognitive du processus d'écriture de l'information

A l'ère de la translittératie, on assiste à une complexification cognitive du processus d'écriture de l'information. Les compétences cognitives convoquées pour mener à bien les projets pédagogiques observés en classe sont nombreuses et particulièrement exigeantes pour les jeunes chercheurs-producteurs d'information : décentration cognitive et métacognition, notamment, sont requises tout au long du processus.

La maîtrise de la langue sous-tendue par cette conception translittéracique de l'écriture informationnelle – du langage pour soi au langage partagé, notamment – est également beaucoup plus ambitieuse. Élise, élève en 1^{ère} ES, le confirme : « Le truc, c'est que d'habitude, tu cherches juste à remplacer un mot par un autre, pour coller le plus au texte de départ, et être certain de pas te tromper. Là, si tu n'as pas compris un truc, ça se voit tout de suite ! Il faut donc être plus vigilant, et c'est un travail qui est dur, parce qu'il faut avoir le vocabulaire qui va avec ». N'oublions pas que ce « langage » n'est de surcroît pas que scriptural, mais est aussi celui de l'image, fixe et animée, du son... l'ensemble devant être conjugué pour former un tout informationnel cohérent et maîtrisé.

Enfin, sortir de l'imitation, de ce mimétisme informationnel traditionnel, suppose aussi de faire véritablement preuve de créativité, enjeu social contemporain lié à la capacité à être dans le monde et à agir dans ce monde, individuellement ou collectivement (Sahlberg, 2011), mais aussi à sortir des sentiers battus, faire œuvre de création de soi en se situant dans le monde (Cordier, 2016). Les lycéens rencontrés durant ces trois projets pédagogiques apprécient d'être moins « passifs » dans le travail d'écriture de l'information, faisant la part belle à l'initiative et l'engagement, mais ils reconnaissent aussi que cela sollicite leur capacité à faire preuve d'imagination, mais aussi d'implication: « *Tu dois être beaucoup plus concerné, c'est ce qu'on attend de toi* » (Guillaume, 17 ans, Terminale).

Conclusion : « Libérer le geste d'écriture » !

Ainsi, nos recherches contribuent à mettre à jour des processus d'écriture en tensions, lycéens et enseignants (re)négociant des pratiques info-communicationnelles en raison des influences translittéraciques. Ces constats nous conduisent ainsi à penser autrement les compétences d'écriture de la recherche d'information.

Placer les élèves en situation non plus de lecteurs-régurgiteurs d'information mais en situation de lecteurs-producteurs de l'information constitue un enjeu tant éducatif que social à l'heure où la compétence de publication relève non plus d'une compétence scolaire strictement encadrée mais d'une compétence de culture générale, incluant vies quotidienne et

professionnelle. Conscientiser ses processus d'écriture et les transferts potentiels de compétence et de connaissances est une impérieuse nécessité aujourd'hui, alors que les écosystèmes informationnels des acteurs se complexifient et que les formats éditoriaux en ligne sont porteurs de logiques économiques souvent invisibles. Il en va de l'émancipation de chacune au sein des dispositifs info-communicationnels. À ces seules conditions pouvons-nous espérer « libérer le geste d'écriture » (Jeanneret, Souchier, 2015).

Bibliographie

BOUBÉE, N. (2007). Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire. Thèse en SIC, Université Toulouse II.

CHARAUDEAU, P. (2004). Tiers, où es-tu ? à propos du tiers du discours. In P. Charaudeau, R. Montes, Rosa (dir.), *La voix cachée du tiers : des non-dits dans le discours* (pp. 20-41). Paris : L'Harmattan.

CORDIER, A. (2011). Formaliser l'activité de recherche d'information : les modèles et modélisations à l'épreuve des pratiques effectives. Colloque scientifique international du Réseau MUSSI. 15-17 juin, Toulouse.

CORDIER, A. (2011). Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6^{ème} et de professeurs documentalistes. Thèse en SIC, Université Lille 3. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf

CORDIER, A. (2015). *Grandir Connectés : Les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C & F Éditions.

CORDIER, A. (2016). Et pourtant ils créent... : Quand la créativité des pratiques informationnelles juvéniles enrichit les pratiques pédagogiques, et réciproquement. Colloque EntreLacer : Littérature, Arts et Culture des Jeunes, ACFAS, 9-10 mai, Montréal (Canada).

DALBIN, S., GUYOT, B. (2007). Documents en action dans une organisation : des négociations à plusieurs niveaux ». *Études de Communication*, 30, 55-70.

JEANNERET, Y., SOUCHIER, E. (2005). L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran. *Communication & Langages*, 145, 03-15.

LIQUÈTE, V. (2012). Can one speak of an "information transliteracy"? Colloque International "Media and Information Literacy for Knowledge Societies", Moscou (Russie).

PERKINS, D. N. (1995). L'individu-plus : une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. Revue Française de Pédagogie, 111, 57-71.

SAHLBERG, P. (2011). Creativity and innovation through lifelong learning. Lifelong Learning in Europe, 16.

SERRES, A. (2012). Repères sur la translittéracie. Séminaire du GRCDI. Disponible sur : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2012/09/Seminaire-GRCDI-2012_texte-A.Serres.pdf

THOMAS S. et al. (2007). Transliteracy: Crossing divides. First Monday, 12. Disponible sur : <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

VERMERSCH, P. (1996). L'entretien d'explicitation. 2^{ème} édition. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Affiliations numériques et postures enseignantes : vers une redéfinition de la communauté d'apprentissage ?

Anne CORDIER et Anne LEHMANS

Introduction

Parce que l'adolescence est une période de la vie marquée par la négociation permanente entre différentes sphères d'appartenance (famille, amis, école) et caractérisée par la recherche paradoxale d'un positionnement par rapport à une norme établie (Pasquier, 2005, Balleys, 2010, Galland, 2011), les questions de sociabilités et d'affiliations sont particulièrement étudiées chez les jeunes. C'est beaucoup moins le cas lorsqu'il s'agit de considérer la construction identitaire professionnelle et les pratiques des enseignants, ainsi que leur place dans les processus d'affiliation à l'œuvre à l'école. La question de l'affiliation ne semble pas se poser pour eux. Et pourtant, les investigations que nous avons menées dans le cadre du protocole collectif de recherche déployé au sein de l'ANR Translit mettent en lumière la complexité et la richesse des processus d'affiliations chez les professeurs. Les processus en question concernent leur positionnement professionnel dans leurs relations aux autres enseignants et aux adultes de l'établissement, mais aussi leur positionnement éducatif dans la perception qu'ils ont de leur rôle comme créateurs de liens, facilitateurs d'apprentissages entre pairs, et enfin leur positionnement personnel dans la relation d'affiliation qu'ils peuvent tisser avec les élèves dans le cadre pédagogique. Ce dernier processus peut jouer dans les deux sens : ils accompagnent certains élèves, ils sont aussi parfois accompagnés. Le constat de cette réciprocité possible, de l'existence d'une communauté de pratique dans laquelle élèves et enseignants peuvent co-construire, à travers des processus de transfert, de transition, de transaction, a déjà été repéré dans le projet Translit (Cordier, Lehmans, 2015).

Problématisation

A travers l'analyse des entretiens et observations centrés spécifiquement sur les enseignants du second degré, se pose la question de la classe et de l'établissement scolaire comme organisations apprenantes, entendues comme des organisations "où les gens apprennent continuellement à apprendre ensemble" (Senge, 1997). Une telle conception nous semble liée aux postures enseignantes à l'œuvre, vis-à-vis du statut social de l'enseignant tel qu'il est porté par l'institution, mais aussi vis-à-vis des apprenants, et de l'ensemble de l'écosystème de

formation. Par “posture enseignante”, nous entendons les modes d’ajustement de gestes professionnels à la situation. La posture suppose un processus à prendre en compte, reliant le corps (le positionnement physique dans le monde), l’action - qui s’opère dans l’interaction -, et la réalisation dans des situations professionnelles. Plus précisément, considérant la posture enseignante au sein de l’acte d’enseignement-apprentissage dans le cadre de la formation pour adultes, Guy Le Bouëdec (2007) distingue quatre types de postures éducatives, qui correspondent, selon lui, à l’expression du rôle que le professeur entend assumer : la posture d’autorité (l’enseignant endosse alors un statut de “professionnel”, “au-dessus” des apprenants) ; la posture contractuelle (le professeur se situe “derrière” les apprenants, adoptant la figure de “l’enseignant”) ; la posture d’animation (dans laquelle le professeur, “au milieu” des apprenants assume davantage une fonction de formateur) ; et enfin la posture d’accompagnement (le professeur assure un rôle d’éducateur “aux côtés de” l’apprenant). La posture enseignante engage également la dimension des “gestes professionnels”, tels que définis, qualifiés et catégorisés par Anne Jorro (2006) : gestes langagiers, de mise en scène, d’ajustement, et éthiques, se déploient en fonction de la situation de classe. La chercheuse en Sciences de l’éducation attire notre attention sur le fait que ces gestes professionnels dépassent largement le cadre procédural. Leur portée est aussi émotive et symbolique, car se joue avec eux la transmission de valeurs éducatives.

Entrer dans la problématique des affiliations numériques par l’analyse des postures des enseignants permet de mettre en lumière les contraintes et ressources dont ceux-ci disposent, consciemment ou non, pour agir dans le cadre institutionnel, et accomplir les missions qui sont les leurs auprès des élèves. Le concept d’affiliation, en ce qu’il sous-tend la volonté, émanant d’un individu, d’adopter une norme partagée par un groupe (Coulon, 1999), est fécond pour donner à voir les imaginaires collectifs auxquels se rallient les acteurs rencontrés, soucieux de rejoindre un système de valeur et les habitus d’un groupe (Giust-Desparis, 2003). L’acteur s’engageant dans une démarche d’affiliation est à la recherche d’un gain, lequel se traduit diversement : intégration, reconnaissance, développement d’expertise, place dans le monde. Quoi qu’il en soit, ce gain est non négligeable, et il est clairement exprimé par les acteurs.

Méthodologie de recherche

Concrètement, après avoir observé des projets pédagogiques interdisciplinaires engageant le numérique, nous avons mené des entretiens semi-directifs individuels avec les enseignants concernés par ces projets. Ces entretiens portaient sur leur regard sur le projet, mais aussi plus largement sur leur relation au numérique, à la fois en tant qu’enseignants et êtres sociaux, leur sentiment d’expertise et leurs pratiques pédagogiques. Précisons que les enseignants de notre étude, s’ils ont été engagés dans des projets incluant le numérique – à des degrés extrêmement

divers –, ne sont pas pour autant nécessairement rompus aux technologies numériques (« *Faut bien faire avec, même si je suis pas au point* », confie une enseignante d'Anglais), ni même favorables spontanément (« *Avec Pr-Doc D [le professeur documentaliste] j'ai pas trop le choix* », exprime un professeur de sciences économiques et sociales). Le tableau ci-dessous, présentant les enseignants interrogés pour cette étude, montre que toutes les générations sont représentées, et les disciplines scientifiques comme humanistes. Certains enseignants se déclarent à l'aise dans le monde numérique, d'autres pas du tout.

Nous avons exploité les données issues d'observations et entretiens menés auprès de 10 enseignants de 3 lycées différents, dont les caractéristiques générales sont reportées dans le tableau ci-dessous.

« Nom »	Discipline	Genre	Age	Ancienneté Profession	Formation initiale
Pr-Let D	Lettres Modernes	Femme	44 ans	18 ans	Maîtrise Lettres Modernes
Pr-Hist D	Histoire-Géographie	Homme	28 ans	6 ans	Licence Histoire Option Géographie
Pr-Doc D	Info-Documentation	Homme	37 ans	12 ans	Maîtrise Sciences de l'Information et du Document
Pr-SES D	Sciences Eco.	Femme	32 ans	8 ans	Master Sciences Economiques
Pr-Ang D	Anglais	Femme	52 ans	26 ans	Maîtrise Anglais
Pr-Let E	Lettres Modernes	Femme	60 ans	32 ans	Maîtrise Lettres Modernes CAPES
Pr-Hist E	Histoire-Géographie	Homme	34 ans	10 ans	Agrégation Histoire

Pr-Doc E	Info-Documentation	Femme	59 ans	23 ans	DUT Doc DEA Anthropo FLE
Pr-Phys F	Sciences Physiques	Homme	60 ans	34 ans	
Pr-SVT F	SVT	Femme	33 ans	08 ans	Agrégation

Tableau 1

Pour cette contribution, nous verrons dans quelle mesure les enseignants s’auto-instituent dans la relation d’affiliation, le rôle que l’institution scolaire les incite à jouer - selon eux - dans cette relation, et dans quelle mesure l’irruption du numérique dans l’organisation facilite ou freine l’émergence de phénomènes de collaboration implicite. En effet, le concept d’affiliation relève, certes, de l’institution et de ses injonctions (l’inscription sociale), mais aussi et surtout de la relation que les individus s’autorisent ou pas à créer, entretenir et développer (la construction identitaire).

1. Les compétences numériques comme injonctions

“Être prof aujourd’hui...” : cette expression est récurrente dans les propos tenus par les enseignants que nous avons interrogés, témoignant ainsi d’une injonction intégrée. Les enseignants font part de compétences et pratiques pédagogiques qu’ils identifient comme indispensables désormais.

1.1. Des injonctions institutionnelles

Tous les enseignants insistent sur le fait que leur maîtrise disciplinaire, si elle constitue une base essentielle de leur savoir expert, est tout à fait insuffisante pour relever les missions qui leur incombent. Pr-Hist D, professeur 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* ». Cette conscience forte a entraîné chez chacun-e l’identification de compétences nécessaires, liées aux outils numériques, de la capacité à rechercher l’information à celle d’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* ».

C'est souvent sur le terrain de la discipline que beaucoup d'enseignants continuent de construire leur identité, y compris pour les compétences numériques. Dans nos entretiens, une différence apparaît entre les enseignants des humanités et des sciences expérimentales, l'appartenance disciplinaire ayant beaucoup plus de poids que la génération ; ainsi, Pr-Hist E, 34 ans, reconnaît : *"Il y aurait sûrement possibilité de faire cours différemment...mais je ne m'y connais pas assez en informatique... (...) je n'ai jamais fait...je suis resté, dans des formes plus classiques"*. Tout autant que Pr-Phys, 60 ans : *"Étant enseignant de Sciences Physiques, j'utilise des logiciels libres et qui sont affectés à la Physique et quand je fais cours, ou pour certains TP, j'utilise ces logiciels"*. Pour ce dernier, l'usage de l'informatique comme outil au service de son domaine scientifique et de sa discipline est constitutif de la culture professionnelle. Les enseignants de mathématiques ou de sciences et vie de la terre se sont également acculturés durant leurs études à l'informatique, qui n'est plus du tout un obstacle technique. Ce n'est pas le cas du professeur d'histoire-géographie, pourtant jeune, pour qui la "forme classique" de l'enseignement repose sur la lecture attentive et solitaire de documents dans des livres, tout autre mode d'entrée dans les apprentissages étant considéré comme parasite. Pr-Let E entrevoit les possibilités de travailler autrement avec le numérique, dans lequel elle voit une fenêtre sur le monde de la culture à l'intérieur d'un cours magistral, mais le bouleversement de ses pratiques enseignantes lui apparaît trop lourd à prendre en charge. Il faut cependant différencier informatique et numérique. L'aisance avec les outils informatiques liés à la discipline ne va pas nécessairement de pair avec une ouverture sur les pratiques socio-numériques par exemple.

Sur ce terrain des savoirs disciplinaires, la question de l'affiliation avec les élèves ne se pose pas, puisque la relation est d'ordre magistral le plus souvent. Le numérique peut alors être vécu comme perturbateur de l'ordre sur le territoire disciplinaire, et facteur de malaise parce que les enseignants perçoivent une possibilité de changement mais sont désarmés pour l'intégrer dans ce qu'ils ont appris de leur métier.

1.2. Des injonctions sociales

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, 2004) 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 ».

“Le numérique”, pour les enseignants, change non seulement leur propre rapport aux savoirs disciplinaires, mais aussi leur façon de penser la pédagogie, particulièrement dans la prise en compte de la dimension collective et sociale de la classe. Tous pointent les changements apportés par le numérique sur les effets de groupe. Pr-Phys E souligne par exemple l'importance de l'effet Pygmalion dans les groupes d'élèves, l'intrusion plus importante des parents ou des grands frères qui prêtent leurs outils, initient à leur usage, aident dans les recherches, réécrivent parfois les travaux. Pr-Let D raconte qu'elle a le sentiment que le *“travail personnel fourni par l'élève est en réalité un travail collaboratif... qu'(elle) n'a pas voulu comme tel”*, consciente que les adolescents soumettent les sujets donnés en classe sur des pages Facebook, notamment, pour obtenir de l'aide. Elle se souvient même d'une élève lui opposant à la note rendue devant la classe un argument qui l'a désarçonnée : *“J'ai demandé de l'aide sur un forum, et celle qui m'a aidée, c'est une étudiante en lettres, elle sait ce qu'elle dit”*, rapporte l'enseignante, encore marquée par cet échange. Un échange qui l'a conduite à *“penser autrement le travail personnel”*, et, selon ses propres dires, à *“accepter qu'(elle) n'étai(t) pas la seule à pouvoir apporter (son) savoir disciplinaire aux élèves”*. Pr-Let E note pareillement que ses élèves trouvent sur internet le corrigé d'un devoir qu'elle donne en classe et le recopient. Elle en déduit également qu'elle doit changer de stratégie.

Tout se passe comme si le numérique, par son intrusion dans l'espace scolaire, ouvrait une brèche dans l'ordonnancement des disciplines et contraignait les acteurs à repenser la relation pédagogique comme une expérience profondément sociale. Dans ce sens, s'il n'est pas une baguette magique, le numérique, en imposant des gestes professionnels en réponse à des comportements nouveaux des élèves, a un effet sur les modes d'appariement.

2. Affiliations et modes d'appariement

Les enseignants ont le sentiment, fortement ancré, de devoir répondre à des attentes nouvelles liées à leurs missions d'enseignement. On perçoit à travers leurs discours un véritable « habitus » social se constituer. Les processus d'affiliation qui se mettent en place font émerger une

nouvelle conception de la communauté d'apprentissage, dans laquelle le "pair" peut être un autre enseignant comme un élève.

2.1. Les cadres de l'affiliation

Interroger les enseignants, tous âges et toutes disciplines confondues, sur leur formation au numérique, nous a permis de dégager trois grands cadres des expériences et des processus d'affiliations qui sont les leurs.

Le premier cadre d'affiliation qu'ils évoquent, bien que fortement minoré dans les expériences relatées, est celui de l'institution, qui apparaît assez défailante, si l'on en croit leurs propos. Le regard porté par ces enseignants sur les formations au numérique, qui leur ont été dispensées dans leur formation initiale ou continue, est très critique. Pr-Doc D les qualifie même de « *nulles* », dénonçant « *un kit de montage, pas de réflexion pédagogique proprement dite, et surtout l'impression d'être formé toujours « en retard » sur ce qui se fait* ». Pr-Hist D, formé récemment, relate son expérience de formation initiale : « *J'ai eu une formation, d'une demi-journée, sur l'utilisation dite pédagogique d'un ordinateur. Une demi-journée, tu imagines ! Rien de contextualisé, et rien de concret pour nous* ». Il évoque en revanche, avec beaucoup de reconnaissance, le rôle joué dans sa formation initiale par son tuteur de terrain, qui a accompagné ses « *tâtonnements* », et l'a aidé à accepter ses achoppements pour avancer dans ses pratiques pédagogiques. La mise en place des programmes et des environnements numériques de travail (ENT) fait l'objet du même jugement, Pr-Phys E évoque le fait qu'il « *s'est un peu formé tout seul* ». Dans un autre lycée, l'outil existe mais la formation n'a jamais suivi, ou n'a pas eu d'effet. La cadre technique proposé par l'institution à travers l'ENT est donc tout à fait inefficace puisqu'inutilisé.

Lié au premier, le second cadre d'affiliation que ces professionnels avancent est la communauté de pairs. Certains, comme Pr-Ses D et Pr-Ang D, parlent de « *formation sauvage entre collègues* ». Le terme « *sauvage* » doit être ici compris relativement à la formation institutionnelle, académique, encadrée dans le temps et l'espace. Le caractère « *sauvage* » est décrit de manière souvent enthousiaste de la part de ces enseignants, qui reconnaissent toutefois que le volontariat individuel sur lequel il repose n'est pas propice à une généralisation de la formation enseignante. Pr-Let raconte longuement combien ses échanges avec sa nouvelle et « *jeune* » collègue de Lettres lui ouvrent quotidiennement des horizons dans sa pratique. Pr-Doc D, seul représentant de son champ d'enseignement dans l'établissement, insiste, quant à lui, sur la mutualisation avec les collègues de disciplines, considérant qu'il n'existe « *pas d'outil disciplinaire, (mais seulement) des outils qu'on met au service de nos différentes disciplines* ».

Prof Phys E, lui, recherche et exploite des ressources pédagogiques sur le web, se sentant ainsi appartenir à une communauté à laquelle il participe.

Enfin, il faut noter que, pour tous les enseignants rencontrés, l'affiliation est parfois complètement bloquée ou inexistante, car les apprentissages qu'ils construisent relèvent, de manière unanime, de l'auto-formation, troisième cadre d'expérience mis en avant par les enseignants interrogés. Lorsqu'ils évoquent la formation au numérique qui a été et est encore la leur, le terme qui revient le plus souvent dans leur bouche est « *seul-e* ». Pr-Doc D, très critique sur les formations institutionnelles au numérique, reconnaît en même temps : « *Le problème, c'est qu'il y a tellement d'outils numériques aussi qu'on ne peut pas non plus proposer une formation pour tous les outils. C'est pour ça, c'est aussi à nous de nous former nous-mêmes* ». A propos des nouveaux programmes, les enseignants de disciplines, de Pr-Ses D à Pr-Phys E, témoignent de la solitude dans laquelle l'institution les laisse.

Chacun est donc conscient de sa propre responsabilité dans ce processus de formation. Comme le dit Pr-Hist D : « *A nous de nous prendre en mains, chacun, avec nos besoins et nos envies* ». Cette responsabilité assumée l'est d'autant plus lorsqu'elle se transmet entre pairs, collègues enseignants ; Pr-Hist D reconnaît se sentir plus en sécurité lorsqu'il travaille en collaboration : « *Moi ce partenariat avec Pr-Doc D me permet d'oser, oser tenter, ça rassure, même si des fois on est à deux à pas savoir mieux s'y prendre !* ». Pr-Ang D reconnaît également que travailler avec son collègue enseignant documentaliste l'a « *dés-inhibée : ma pratique s'est affinée, je me suis détendue vis-à-vis de l'ordinateur* ».

2.2. Les contextes d'affiliation

Au-delà de cette affiliation entre enseignants, nos enquêtes ont mis en avant le rôle des élèves dans le processus d'affiliation des enseignants au numérique. C'est ainsi que, en situation d'enseignement-apprentissage engageant le numérique, les élèves eux-mêmes deviennent des pairs pour les enseignants. Un processus de rétro-socialisation (Le Douarin, 2014) est alors à l'œuvre. La rétro-socialisation, ou socialisation ascendante, désigne le changement qui peut se produire dans les processus de transmission intergénérationnels, et dans notre cas, dans la relation scolaire.

Le cadre spatial est un élément important pour favoriser ou freiner les postures d'affiliation. L'occupation de l'espace conditionne les postures physiques et reflète les positions symboliques et sociales. Pr-Ang D 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 de l'aménagement de l'espace au CDI qui lui permet, assise à la table des élèves

pour échanger, accompagnée souvent de Pr-Doc D, d'apprendre avec les élèves, dans une interaction spontanée et vécue « *d'égal à égal* ». Pr-Let D la rejoint sur ce point, affirmant que les élèves « *peuvent (lui) apprendre beaucoup* ». Pourquoi cette sensation ? Pr-Doc D a la réponse : « *Ils (les élèves) savent faire plein de choses, pour peu qu'on s'y intéresse, et qu'on les laisse s'exprimer. Moi je m'enrichis d'eux, énormément* ». C'est finalement un enrichissement mutuel dont font part ces enseignants, au point que Pr-Ang D en fait un principe de son positionnement pédagogique vis-à-vis des élèves, qui, considérés comme des pairs dans ce processus d'affiliation, sont dotés d'une image valorisante.

Cependant, plusieurs enseignants décrivent des phénomènes de désaffiliation (Castel, 1991) et d'éloignement entre l'enseignant et les élèves, qui questionnent leur autorité ou leur positionnement ; ils ne se sentent plus vraiment écoutés. Pr-Let E, par exemple, témoigne : « *Je ne sais pas, c'est curieux...alors, est-ce que c'est quelque chose qui est dans l'air du temps, je n'en sais rien...mais j'ai l'impression qu'ils se disent : « on peut, très bien, se débrouiller tout seuls, on n'a pas besoin du professeur*”.

Renoncer à la posture surplombante (ou “posture d'autorité” telle que la nomme Le Bouëdec, 2007) pour accepter l'affiliation n'est donc pas une évidence, et engage une évolution des postures des enseignants.

3. Les postures professionnelles de l'affiliation

La question de l'affiliation nous conduit à sortir du paradigme de la carte, du territoire et des réseaux pour nous intéresser aux interactions (Goffman, 1991), et à leur cadre, à la façon dont elles construisent ou pas du lien pour apprendre. Finalement, nos analyses nous permettent d'identifier des postures propices à des affiliations pour et en situation d'enseignement-apprentissage.

3.1. Une posture en représentations

La posture enseignante est toujours amenée à évoluer. Il est intéressant de constater que la thématique de l'expertise, la leur comme celle de leurs élèves, traverse le discours des enseignants relativement au numérique et aux évolutions de la façon d'enseigner avec le numérique. Le sentiment d'expertise en matière de pédagogie avec et par le numérique est fragile; plus encore est celui de l'expertise en matière de prise en charge du numérique comme objet d'enseignement. Les professeurs de disciplines de notre étude sont conscients de ne pas être à même de prendre en charge une éducation au numérique exigeante : « *Je pense maîtriser, mais de là à me sentir expert, non ! Je laisse ça à Pr-Doc D ! C'est pour ça que je travaille avec !* », explique Pr-Hist D. Dans cet établissement, le professeur documentaliste semble érigé en

expert de l'enseignement au numérique, comme objet info-communicationnel d'enseignement. Interrogé à ce sujet, le professeur documentaliste fait preuve d'une forme de certitude, en effet : « *Moi, j'ai des savoirs dans ma discipline, les Sciences de l'Information et de la Communication, et donc oui, je suis serein par rapport à ça. Je sais que je peux rebondir, je sais que les élèves ont besoin de moi pour atteindre un niveau de connaissance. Après, pour le reste, c'est un peu du bricolage généralisé (rires) »*. Dans le lycée E, même constat : le professeur documentaliste est vu à la fois comme un expert des systèmes d'information numérique et comme un spécialiste de l'évaluation de l'information. Pr-SVT E distingue clairement l'expertise dont il est détenteur avec ses collègues de disciplines et celle de la professeure documentaliste : « *Nous, on travaille à l'ancienne, je pense, et en fait, on ne sait pas les aiguiller, correctement (...) on ne sait pas les former correctement et là je pense que ça peut être le boulot de la documentaliste...* ».

Le « *bricolage généralisé* », évoqué par Pr-Doc D, c'est celui qui le conduit à déléguer certaines tâches à des élèves repérés comme plus experts (d'un logiciel, du montage vidéo, par exemple), au sein du groupe-classe. Une « *délégation de confiance informationnelle* » (Maurel, 2012) qui semble d'autant plus permise que les enseignants endossent un rôle un peu différent de celui qui consisterait à être seuls détenteurs de savoirs. Pr-Ang D en est convaincue : « *Par moment, je crois qu'on doit savoir s'effacer. C'est plus ça être prof aujourd'hui, je pense. Parce que c'est important aussi que les élèves ne soient pas toujours focalisés sur nous* ». La délégation de confiance est d'autant plus efficace quand les enseignants considèrent comme central l'apprentissage entre pairs. Voyons ce qu'en dit Pr-SVT F : « *Je trouve que quand ils s'expliquent entre pairs...c'est tellement plus percutant et pertinent...enfin je trouve que, parfois, ils s'expliquent, tellement mieux, que si moi je le faisais, et je fais juste une synthèse... à la fin* ». Pour autant, contrairement aux apparences, la présence active de l'enseignant est dans cette situation très forte : il a le souci de mettre en place un « *cadre instruit* » (Carette, 2008) qui permet à l'élève de comprendre le sens de l'action pédagogique, l'intention enseignante à l'œuvre, et favorise par cette démarche l'implication dans l'apprentissage tout autant que la motivation, et au-delà l'affiliation de l'apprenant au système de formation mis en place.

3.2. Une posture en actions

Dès lors, en actions, cette posture, outre la circulation sociale de l'expertise favorisée au sein de la classe, se traduit par un lien fort entre connaissance et action. Pour « *apprendre ensemble* » (Pr-Ang D), Pr-Hist D a à cœur, lors de la mise en place de projets pédagogiques, de « *rechercher l'activité, la connaissance qui se construit par la recherche, par l'interrogation sur le savoir* ». Ce regard réflexif porté sur ses propres connaissances suppose la considération, au sens philosophique du terme, des imaginaires et des pratiques non formelles des adolescents.

Pr-Doc D tient d'ailleurs à préciser, lorsqu'on l'interroge sur sa vision des pratiques numériques des adolescents : « *J'aime pas la focalisation sur les risques, ou même on parle de "bonnes pratiques". C'est quoi une "bonne pratique" ? Il n'y a pas de "bonne pratique", il y a des pratiques, et puis c'est tout. Je n'aime pas l'idée de morale qu'il y a derrière le terme de « bonne pratique. Il y a des pratiques, en fonction de ce qu'on est, et moi mon rôle c'est d'aider à optimiser ces pratiques, voilà* ». Dans cette perspective, le rapprochement entre les sphères non formelles et la sphère académique devient un credo pour ces enseignants. Pr-Let D est catégorique : « *J'utilise Facebook par exemple dans mes pratiques pédagogiques aujourd'hui parce que c'est là que les élèves sont et donc si tu veux faire des liens entre l'école et leur vie, il faut que tu sois là où ils sont* ». Impossible de ne pas penser ici, à travers les propos de Pr-Let D, au concept de reliance développé par Edgar Morin (1990), consistant à construire les conditions d'une culture des liens entre univers différents, nécessitant flexibilité cognitive et acceptation de la complexité.

Mais la question des liens, condition des affiliations, pose un problème quant aux principes structurants de l'école. Un enseignant du lycée E remarque que les élèves peuvent utiliser Facebook très efficacement pour faire circuler l'information qu'il donne. Il oppose ainsi l'inefficacité de l'ENT à l'efficacité de pratiques non scolaires, tout en affirmant que se reposer sur ces pratiques présente le risque de replacer les élèves dans les cadres familiaux, et donc dans une situation inégalitaire qui renforce le poids du contexte social. On voit ainsi, dans le discours enseignant, se dessiner une véritable contradiction entre une posture pédagogique et une position idéologique. La posture est centrée sur l'activité, la réalité des pratiques des élèves, et la tentation de l'affiliation sur cette base. La position idéologique fait de l'école un sanctuaire de l'égalité, indispensable dans les principes, mais dont la mise en oeuvre se révèle difficile, voire impossible dans le cadre socio-technique actuel.

C'est aussi une question de posture qui est sous-jacente à l'ensemble des discours et des pratiques ; Pr-Doc D décrit d'ailleurs sa posture avec des termes empruntés au vocabulaire du sport : « *Moi je me sens un peu comme un entraîneur avec mes 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 des groupes, et enfin comme des constructeurs de méta-compétences, de savoirs sur les savoirs. C'est à travers le prisme de leur expertise disciplinaire mais aussi leur bienveillance, qu'ils opèrent ces formes de médiations.

Voilà donc une « *posture valorisante* », que d'être un expert qui ne détient pas le savoir de manière exclusive, mais qui est capable de faire du lien entre sa discipline et 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).

Conclusion

Pour conclure, il est important de souligner que la mise en place de processus d'affiliations se fait au sein d'une communauté d'apprentissage, une communauté non pas constituée seulement d'enseignants, mais d'enseignants et d'élèves ensemble, réunis dans un même écosystème de formation. Enseignants et élèves deviennent, confrontés au numérique comme moyen et objet d'enseignement-apprentissage, des pairs, négociant des éléments de référence et de langage communs, des actions coordonnées, et œuvrant pour la réalisation d'un projet partagé (Wenger, 2005). Le plaisir a sa place, réelle et exprimée, pour chacun des acteurs au sein de cette communauté de pratique, car le sentiment d'appartenance réduit l'anxiété, et développe confiance en soi, estime de soi, et sensation de tenir une place effective au sein d'un groupe. Pour autant, la question de l'expertise de l'enseignant n'est en aucun cas remise en cause ; tout juste est-elle autrement envisagée, et affirmée. L'autorité et la reconnaissance liées au statut d'enseignant apparaissent confortées chez ces professeurs capables d'accueillir l'inconnu, l'imprévisible, déviant de leurs « cadres », et s'adaptant, au gré des impondérables situationnels mais aussi des besoins et envies des élèves, rendus visibles à travers des projets (Cordier, 2014). Car la dimension du projet comme cadre opératoire (Stalder, Cordier, 2015) requiert plus que jamais, nous semble-t-il, notre attention : l'objectif commun à atteindre est véritablement facteur de négociations entre les différents acteurs, amenés à coordonner leurs actions pour le réaliser, et reconfigurant alors leurs propres états de savoirs. Le projet est souvent lié au sentiment d'appartenance à une communauté - de pratique, ou épistémique -, cette communauté qui ne peut fonctionner sans les mécanismes d'affiliation. Il permet de faire émerger des formes de "créativité" dans le sens où les acteurs rusent ensemble au sein des contraintes institutionnelles pour donner sens à leur action et en définir les contours selon leurs besoins et leurs désirs.

Bibliographie

Balleys, Claire, *Grandir entre adolescents : A l'école et sur internet*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2015.

Carette, Vincent, Les caractéristiques des enseignants efficaces en question, *Revue Française de Pédagogie*, n°162, janvier-mars 2008, p. 81-93.

Castel, Robert, De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation, In Donzelot, Jacques (dir.), *Face à l'exclusion, le modèle français*. Paris, Éditions Esprit, 1991, p. 137-168.

Charaudeau, Patrick, Tiers, où es-tu ? à propos du tiers du discours, In Charaudeau, Patrick, Montes, Rosa (dir.), *La voix cachée du tiers : des non-dits dans le discours*, Paris , L'Harmattan, p. 20-41, 2004.

Cordier, Anne, Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ?, *Communication & Organisation*, n°42, août 2012, p. 49-60. Disponible en ligne : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/80/30/91/PDF/CORDIER_Et_si_on_enseignait_l'incertitude.pdf.

Cordier, Anne, Pratiques info-communicationnelles des jeunes et pratiques pédagogiques : le temps de la (ré-)conciliation », *Communication à la Journée Inter-Académique, ADBEN Versailles-Paris-Créteil*, Paris, 02 avril 2014. Disponible en ligne : <http://adben-versailles.fr/spip.php?article20>.

Cordier, Anne, Lehmanns, Anne, Organisation apprenante et durabilité : Pour un management dynamique d'accompagnement de circulation des savoirs, *Colloque International Spécialisé en Sciences de l'Information (COSSI)*, Montréal, Canada, 10-12 juin 2015. Disponible en ligne <http://www.revue-cossi.info/index.php/numeros/1-2015-communication-information-et-savoir-quel-management-pour-une-organisation-durable/472-2015-revue-cordier-lehmans>

Cordier, Anne, Stalder, Angèle, La didactique professionnelle : un cadre pour penser la durabilité des apprentissages info-communicationnels, 3^{ème} Colloque IDEKI « *Didactiques, métier de l'humain, intelligence collective* », Colmar, France, 3-4 décembre 2015. A paraître.

Coulon, Alain, Un instrument d'affiliation intellectuelle : L'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1999, n° 44 tome 1, p. 36-42.

Galland, Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, 4^{ème} édition, Paris, Armand Colin, 2011.

Giust-Desprairies, Florence, *L'imaginaire collectif*. Paris, Érés, 2003.

Goffman, Erving, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1991.

Jorro, Anne, L'agir professionnel de l'enseignant, *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation*, CNAM, Février 2006. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>

Le Bouëdec, Guy, Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel, In Boutinet, Jean-Pierre (dir.), *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transitions, rebonds*, Paris, PUF, 2007, p.169-188.

Le Douarin Laurence, Usages des nouvelles technologies en famille, *Informations sociales*, 1, 2014, n° 181, p. 62-71.

Maurel, Dominique, La perception de la confiance informationnelle, *Communication & Organisations*, n°42, décembre 2012, p. 73-90.

Morin, Edgar, Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF, 1990.

Pasquier, Dominique, *Cultures lycéennes, la Tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

Senge, Peter, The fifth discipline: The art and practice of the learning organization, *Measuring Business Excellence*, 1997, vol. 1, no 3, p. 46-51.

Wenger, Étienne, *La théorie des communautés de pratique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005.

La translittératie, un facteur de réagencement de l'organisation scolaire ?

Anne CORDIER, Vincent LIQUETE

Introduction

Depuis plusieurs années se multiplient des recherches pointant la dichotomie entre les pratiques informationnelles "formelles", et les pratiques informationnelles "ordinaires", voire non formelles, au sein de l'organisation scolaire (Béguin, 2006 ; Boubée, 2007 ; Cordier, 2011 ; Liquète, 2012). Par l'entrée en son sein de pratiques issues de sphères sociales extérieures, auxquelles le numérique n'est pas étranger, l'organisation scolaire se trouve questionnée, dans ses fondements structurels comme dans ses modalités de communication, de formation et d'accompagnement des jeunes. Cette dialectique entre logiques individuelles et sociales est d'autant plus prégnante avec l'émergence de dispositifs d'information-documentation incitant au déploiement de compétences translittératiques⁹.

Nous proposons d'analyser les modalités selon lesquelles la translittératie nous semble un facteur de réagencement de l'organisation scolaire. Nous nous appuyerons sur des données recueillies dans le cadre d'un projet de recherche¹⁰ que nous menons sur les compétences translittératiques au sein des lycées. Nous observons un ensemble de lycéens de classe de 1^{ère} réalisant leurs Travaux Personnels Encadrés (TPE) et d'autres en lycée professionnel réalisant leurs Projets Personnels à Caractère Professionnel (PPCP) : nous cherchons à caractériser des postures translittératiques au sein d'activités cognitivement distribuées et situées. Ce projet a pour ambition de pré-repérer des « *potentiels d'évolution organisationnelle* » (Vacher, 2009), et de fournir des pistes susceptibles de conduire à une reconfiguration de l'organisation.

Rappelons, au sein de ce colloque international, le principe des dispositifs info-documentaires que sont les TPE et les PPCP en France. Mis en place fin des années 1990, les Travaux Personnels Encadrés, en lycée général, et les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, sont des

⁹ Pour cet exposé, nous reprendrons la définition de la Translittératie proposée par Sue Thomas: « *Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks* ». Thomas, Sue et al. « Transliteracy: Crossing divides ». [En ligne]. 3 Décembre 2007, Vol. 12, n° 12, Disponible sur : <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

¹⁰ Projet AIR 2012 nommé « Trans-I (pour Translittératie Informationnelle), financé par l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS. Présentation de la recherche sur <http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1706>

dispositifs mettant en lien deux disciplines scolaires traditionnelles et l'Information-Documentation, représentée dans le système éducatif français par les professeurs documentalistes. Durant plusieurs semaines (12 semaines pour les TPE, durée plus courte et variable pour les PPCP selon les établissements), les lycéens, constitués en groupes, réalisent une recherche documentaire, en vue d'une production personnelle et d'un oral, lesquels sont évalués dans le cadre des épreuves du Baccalauréat.

Dans un premier temps, nous exposerons notre protocole de recherche, reflétant une approche écologique des pratiques informationnelles dans l'organisation, centrée sur l'éco-construction des savoirs par les individus.

Dans un second temps, nous verrons combien ces dispositifs d'information-communication (TPE, PPCP) reconvoquent les modes d'organisation et d'agencement de l'institution scolaire.

Dans un troisième temps, nous analyserons le rôle joué par le "carnet de bord" des TPE, véritable « *document en action* » (Dalbin, Guyot, 2007), symbolique de la dialectique entre pouvoir stratégique de l'organisation et négociation tactique de l'individu.

1. Un protocole reflétant une approche écologique des pratiques informationnelles dans l'organisation

1.1. Objectifs

A travers notre recherche, nous poursuivons 3 grands objectifs :

1^{er} objectif : Mettre à jour des situations de transferts, de tuitages, d'une littératie à une autre.

2^{ème} objectif : Analyser le processus de recherche d'information, sous l'angle translittéracique. Autrement dit : comment l'environnement à disposition est-il exploité ? (ressources matérielles, mais aussi offre numérique, outils et services, etc.) Qu'en est-il du brassage de l'information mass média (lien avec l'actualité et l'évènementiel), compétences informatiques (opératoires et culture technique/computation), et démarche info-documentaire (recherche, sélection, analyse et confrontation des sources, réécriture) lors de l'activité observée ?

3^{ème} objectif : La prise en compte de la dimension groupale, des interactions, car il s'agit de dégager des attitudes entre prescriptions fortes et non prescriptions. Comment un élève articule ces différentes littératies, en relation avec les autres, avec lesquels il a engagé une activité, les éventuelles répartitions et organisations des tâches, et en relation avec les prescriptions enseignantes et les éducateurs pédagogiques ?

Cette construction impose la nécessité de voir tous les temps de **transferts**, l'ensemble du process retenu, que ce soit d'un environnement à un autre (recherche/ Ré-écriture / Copié-collé enrichi...), ou temps de régulation au sein du groupe, ou encore transfert d'un outil à un autre, etc.

Dès lors, notre protocole doit permettre de mettre à jour des moments de « rupture », de passage d'une littératie à une autre, ainsi que des moments d'hybridation, de cohabitation entre les littératies.

1.1.1. Le repérage de situations communicationnelles fortes et de logiques d'usage partagées

Notre observation anthropologique du terrain vise à repérer des situations communicationnelles fortes, et à identifier des « *logiques d'usage* » (Perriault, 1989) partagées, ce en mettant l'accent sur des activités sociales distribuées. Cognition et intelligence étant également constituées par de multiples interactions que l'individu entretient avec son environnement.

1.1.2. La mise en lumière de nouvelles formes de grammaire de l'information

Notre travail permet la mise 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. On peut observer cela en termes d'action en plan (éléments de structuration du travail en fonction des différents supports et types d'activités liées aux supports).

1.2. Méthodologie d'investigation

Pour mener à bien nos observations, et éprouver par là-même nos hypothèses de recherche, nous avons choisi d'effectuer nos enquêtes de terrains au sein de dispositifs d'information-documentation incitant au déploiement de compétences translittéraciques, à savoir les TPE (Travaux Personnels Encadrés) en Lycée général, et les PPCP (Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel) en Lycée Professionnel.

1.2.1. Présentation du protocole

Notre protocole se déroule en 2 temps.

Le premier temps, en cours de finalisation, consiste en une observation distanciée des séances de TPE/PCCP. Nous y observons un groupe sur lequel notre attention est focalisée. Cette observation est une observation armée, réalisée au moyen d'une grille d'observations. Pendant cette observation, nous sommes équipés d'un dictaphone numérique qui enregistre la totalité de la séance observée. Ainsi, au cours de l'action, dès que nous décelons des éléments qui nous intriguent, qui nous paraissent importants au regard de notre recherche, nous faisons verbaliser par l'élève ou les élèves l'action en cours en tentant de dégager des logiques, des schémas logiques aux yeux des acteurs observés. Nous recueillons ainsi ce que Vermersch nomme « la prise de parole impliquée ou incarnée », c'est-à-dire que nous interrogerons les individus à propos d'une situation précise, une situation qu'ils revivent, par la mise en mots, dans son déroulement et sa réalisation.

Dans un second temps, à venir, nous souhaitons mener un entretien individuel, semi-directif, dans un espace de l'établissement le moins marqué possible de formalité (exemple : maison des lycéens). Il s'agira de permettre à l'élève de nous montrer des éléments prégnants, des pratiques visibles, etc.

1.2.2. Les composantes translittéraciques recherchées

Concrètement, nous nous attachons à analyser les éléments suivants :

- la séquence de travail collaborative/collective
- la division/répartition du travail
- le passage d'un support à un autre
- le rôle du contexte, lequel est à bien spécifier
- les valeurs accordées aux actes et aux supports
- les modes d'écriture et de réécriture engagés.

Parallèlement nous cherchons à voir comment est instillée l'analyse de la grammaire en construction dans ce travail de recherche : à quels moments de la progression, sous quelles formes, partagée par tous ou par certains groupes d'élèves, relativement explicite ou plutôt implicite, etc.

2. Des dispositifs (TPE, PCCP) d'information-communication qui reconvoquent les modes d'organisation et d'agencement de l'institution scolaire

Ces dispositifs sont générateurs de nouvelles formes de l'organisation, dans le sens où ils ne distribuent plus les rôles communicationnels des uns et des autres de la même manière : l'apprenant devient producteur de contenu, et est engagé dans une démarche, dite autonome, où il lui revient de construire son propre parcours de recherche, développant ainsi des « *arts de faire* » (Certeau, 2004) bien au delà du temps de classe et du temps scolaire. Il organise ses tâches et son processus de travail, sollicitant l'organisation scolaire selon ses propres temporalités et systèmes d'intentions. Le rapport « espace-temps » s'en trouve sensiblement modifié. En effet, le déroulement d'un TPE ordinaire s'effectue au sein de l'établissement en divers lieux (salle de la classe, espace technologique, CDI, ...), hors de celui-ci (notamment lors des temps d'investigation et de recherche d'information), temporellement, lors des regroupements classe inscrits dans le planning des élèves, mais également, selon un calendrier et des séances de travail planifiées et autogérées à l'échelle du groupe. L'organisation conventionnelle des enseignements s'en trouve sensiblement modifiée, puisqu'une grande part du travail mené par les élèves échappe au suivi et à la régulation du corps enseignant.

2.1. Une autre répartition des rôles communicationnels

Au niveau des terrains d'observation que nous avons sélectionnés, nous avons constaté autant du côté des enseignants que de celui des élèves, une organisation et un partage des tâches fortement négociés entre les pairs, où finalement chaque acteur doit remplir un ensemble d'activités afin de nourrir l'objectif de réalisation du TPE. La plupart des séances observées ne constitue pas à proprement parler des temps privilégiés de travail, mais plutôt un moment de communication privilégiée où les élèves croisent entre eux leurs résultats et données recueillies, où les adultes régulent entre eux leurs niveaux d'exigence et de suivi des projets engagés (Etévé, 2001).

2.1.1. Une distribution rationnelle du travail

Les élèves de notre enquête organisent leur TPE au sein d'un groupe dont la forme la plus commune est d'associer trois élèves. En les observant lors des séances de travail, il ressort que la plupart des groupes d'élèves a fait le choix, dès le début du TPE, de se répartir précisément les tâches, en élaborant une distribution très précise « *de qui fait quoi* ¹¹ ». Cette organisation collégiale du travail, face aux difficultés rencontrées en cours de travail ou face à la mauvaise appréciation du volume de travail à fournir, n'en reste pas moins renégociée

¹¹ Expression empruntée à un trinôme que nous avons suivi pendant 6 semaines dans un lycée de Bordeaux.

ponctuellement au cours de la phase de recherche d'information et de collecte des données notamment.

Les questions que nous avons posées aux groupes, en cours d'observation des séances de travail, ont confirmé cette division du travail. Les élèves nous expliquant les logiques qui avaient prédisposées à de tels partages. Trois intentions semblent prédominer : d'une part, les supposées « compétences et habiletés techniques » de certains élèves par rapport aux autres membres du groupe. Pour la plupart des groupes observés, un voire deux élèves de chaque trinôme est appelé au fur et à mesure à assurer la conception finale de la production TPE, tant pour la mise en forme du document que dans la conception initiale de celui-ci, d'autant plus que la production peut être sous forme informatique, ou vidéo, ou de produit documentaire, etc. Ainsi, au sein de chaque groupe, un à deux élèves remplit une fonction d'intégrateur des contenus, principalement fourni par les autres, et alimente peu à peu le résultat des recherches du collectif. D'autre part, la disponibilité de certains élèves à pouvoir se déplacer et se rendre sur les lieux fournisseurs d'information, extérieurs de l'établissement. Cette démarche de collecte d'informations auprès de diverses structures et organisations, nécessite un temps de sélection, de prise de contacts à distance, de déplacement physique *in situ*, pour récupérer de la documentation, qui sera ultérieurement retravaillée en groupe¹². Enfin, la capacité de synthèse et de qualité rédactionnelle de certains élèves¹³. Pour les deux tiers des groupes observés, les tâches d'élaboration du plan de la production, de la réécriture de contenus recueillis, d'enrichissement des données sélectionnées, de comparaison des contenus récoltés, sont prises en charge par un « élève-leader » à qui incombe cette mission. Nous évoquons le vocable de leader, car nous avons noté que ce type d'élève organise et régule la vie du groupe, en fixant à chaque séance une feuille de route, une répartition des charges de travail, en planifiant et en distribuant les tâches à chaque membre. La plupart des « élèves-leaders » utilisent moins que les autres l'ingénierie technologique mise à disposition par les enseignants responsables du TPE, se qualifiant même parfois de « technophobes ». Dans certains cas, nous avons également observé qu'il incombe à ce type d'élèves, de rencontrer, de dialoguer et d'échanger avec le professeur référent TPE au nom du groupe qu'il est alors appelé à représenter. Le principal argument énoncé par les élèves pour expliquer ces modes d'organisation du travail et de la communication est la recherche de la meilleure efficacité du

¹² Parmi les groupes observés, certains élèves ont été appelés de Bordeaux à se rendre à Paris, à l'occasion d'un séjour familial/de loisir, pour consulter et récupérer dans des centres de documentation de fondations de la littérature explicative spécialisée : ex. : sur l'autisme, ou sur l'espéranto.

¹³ La capacité de synthèse et de rédaction d'un élève étant la plupart du temps dédiée au « meilleur » élève du groupe, plus exactement celui étant considéré par les pairs comme le plus performant au niveau de cursus.

fonctionnement du groupe, pour répondre aux attentes et objectifs des TPE, en cherchant plutôt à s'appuyer sur les maîtrises et compétences de chaque membre du groupe, plutôt de compenser les lacunes des uns et des autres à l'occasion d'un tel dispositif.

2.1.2. L'apprenant, producteur de contenu

Comme nous l'avons évoqué en première partie, l'apprenant, dans ce type de dispositif de travail et de production, est appelé non plus à recevoir, s'approprier puis restituer des contenus, dans une démarche essentiellement personnelle et individuelle d'acquisition de connaissances, mais à rechercher, sélectionner, organiser et réécrire des informations, tout en mettant à la réflexion son cheminement, son parcours, ses écueils, par le biais d'un carnet de bord. Force est de constater, que lors des TPE ou PPCP, de très nombreuses activités cognitives sont mobilisées, comme la lecture en survol, ou encore le prélèvement des extraits de documents qui seront ensuite ou pas, retenus pour une rédaction finale,... ; on assiste ainsi à des contenus, réécrits plus ou moins partiellement et à des formes d'hybridation de ceux-ci, rendant la tâche de l'enseignant (tuteur, en cours de projet, ou examinateur, en fin lors des soutenances notamment) extrêmement complexe.

La principale incidence que nous avons repérée est une prise de conscience forte de la part des enseignants, de résister à la qualité des conceptions et des mises en page des productions des élèves pour tenter tout au long des séances de travail de repérer le véritable travail de réécriture et d'appropriations par ceux-ci. Cet aspect peut sembler à première vue anodin, mais il occasionne pourtant un profond repositionnement de l'équipe enseignante tout au long du projet et nécessite de leur part, une forte vigilance.

Une autre incidence de ce dispositif pédagogique est que ces écrits progressifs nécessitent la mise à disposition d'un environnement numérique de travail stable et fonctionnel, appelé à être utilisé dans et hors de l'établissement, au fur et à mesure de l'avancée du travail. A l'observation des répertoires et des dossiers des groupes d'élèves, nous avons noté en moyenne, jusqu'à cinq versions différentes, pour un même document, avec de multiples versions réécrites et ajustées tout au long du projet. La principale incidence sur un plan communicationnel et fonctionnel est que nous avons noté de nombreux malentendus entre les versions et formes de documents corrigées par l'équipe enseignante et la « véritable » dernière version en possession des élèves, rendant parfois le dialogue pédagogique difficile, car les

acteurs, lors de temps de rencontre et de régulation, n'évoquent et ne font pas appel au même contenu¹⁴.

2.1.3. L'enseignant médiateur des savoirs

Ces « nouveaux dispositifs »¹⁵ que constituent les TPE ou les PPCP ont comme vocation de ne pas centrer l'organisation de savoirs autour d'un mode pédagogique transmissif, ni de considérer que les choix de thématiques et de productions soient imposés par l'enseignant. Ainsi, dès la création de ces dispositifs de travail, avons-nous vu poindre un repositionnement de l'enseignant de discipline, et une entrée en scène du professeur documentaliste. Toutefois, avec le recul de quelques années de fonctionnement, et selon de possibles interprétations du dispositif originel par les acteurs, comment se situent l'enseignant de discipline et le professeur documentaliste en termes de transmission de savoirs et de positionnement communicationnel dans l'institution ?

Notre protocole de recherche s'est également orienté autour des repérages des interactions entre élèves et adultes, en cherchant également à caractériser celles entre les enseignants de discipline et le professeur documentaliste. La première caractéristique est que les situations de communication entre élèves semblent extrêmement variables d'un établissement à l'autre, et d'un groupe classe à un autre. Nous avons notamment identifié que parfois le professeur documentaliste était quasiment absent de la situation TPE, n'assurant que des tâches d'accueil et ponctuellement de soutien logistique, alors que dans d'autres établissements qui était non seulement à l'interface de l'organisation didactique et ingénierique des savoirs, mais également à la régulation complexe des activités. Une part de ses activités consistait justement à adopter une posture de médiation, au sens d'un effacement (Liquète, 2010) au cœur des activités, bien qu'il y ait de sa part une organisation et une orchestration de celles-ci en amont.

Du côté des enseignants de discipline, nous avons repéré une répartition des tâches et des investissements extrêmement variables selon les équipes pédagogiques. Toutefois, à la différence des professeurs documentalistes, les situations d'échange, de conseils, d'analyse des productions et des recherches d'information avec les élèves restent plus fréquentes, mieux formalisées et organisées. Les pics de suivi pédagogique se situent à l'occasion de la stabilisation de la problématique, de la validation du plan et de l'identification des orientations des

¹⁴ Ce fut particulièrement le cas lors de l'observation de la séance 2 d'un PPCP dans un lycée professionnel de la banlieue bordelaise.

¹⁵ Appellation choisie alors à l'époque de leur création au début des années 2000.

contenus. *A contrario*, nous avons constaté que souvent une partie du contenu, des sources repérées par les élèves, échappaient aux enseignants, rendant leur positionnement plus sous forme d'accompagnement et de conseil, que de véritables transmetteurs de savoirs.

Ainsi, les repositionnements des documentalistes et des professeurs de discipline, davantage effacés et à l'arbitrage des moments clefs de la construction de connaissances par les élèves, les obligent semblerait-il à concevoir en amont les actions et les dispositifs médiés. Nous avons observé à plusieurs reprises que les activités des uns et des autres s'entremêlaient à un tel point que les enseignants de discipline (en SES, en histoire, pour les TPE, ou en logistique pour les PPCP) accomplissaient des tâches de documentalistes (recherche avec les élèves dans les salles d'archives à accès pourtant réservé, installation physique à la banque de prêt du CDI pour interroger le catalogue BCDI,...), ou *a contrario*, les documentalistes assuraient des tâches d'enseignant (comme réécriture et commentaire de la problématique, élaboration négociée avec les élèves des parties et sous-parties de la production, validation de définition d'objets disciplinaires ou d'éléments d'actualité professionnelle (en PPCP),...). Dès lors, nous voyons poindre un réagencement progressif de l'organisation scolaire, jusqu'alors organisé en partie autour d'une division par discipline d'enseignement scolaire des savoirs et de temps segmentés d'organisation et de planification des activités.

2.2. Une externalisation des produits scolaires : vers un schéma complexe de productions des ressources

Les trois quarts de groupes d'élèves observés, en TPE, procèdent par voie de communication externalisée à l'environnement technique dédié de l'établissement scolaire. Les principaux arguments de ces choix sont l'austérité des environnements mis à leur disposition, certaines limites de fonctionnalités, et surtout, l'impossibilité de fermer leurs pages personnelles à la lecture des enseignants. Certains élèves utilisent d'ailleurs le vocable de « contrôle à distance » des enseignants.

Dès lors, nous avons repéré un ensemble de stratégies parallèles aux activités visibles depuis l'établissement ; trois formes semblent prédominer. D'une part, l'usage des Facebooks personnels. Faisant attention de ne pas rendre visibles leurs pages, la plupart des lycéens stocke sur leurs pages Facebook les informations, données et documents, repérés lors des séances de travail dans l'établissement, pour ensuite y revenir, hors temps scolaire, les lire, les annoter, les compléter et mettre en alerte les camarades membres du même groupe ; rares sont ceux qui partagent leurs données avec d'autres groupes de la classe. Le second usage consiste sur des pages personnelles, voire des blogs, à enrichir les liens repérés, par la production de résumés et de diverses indications justifiant de la sélection et de l'intérêt porté à la ressource

sélectionnée : essentiellement sous forme de condensation et d'indexation à partir de mots-clés en langage naturel. Enfin, le troisième usage est celui de la messagerie personnelle jouant le rôle d'alerteur pour des documents repérés par un élève lors de navigations web. Pour la plupart des élèves observés/interrogés, nous avons lu un ensemble de courriels, où les messages laconiques alertent leurs pairs du repérage de sites ou de documents en ligne en phase avec leur construction du sujet. Ces trois usages révèlent, nous semble-t-il, un ensemble de dispositifs sémio-techniques qui échappent à la lecture des enseignants, sur lesquels aucune régulation ou apprentissage ne peut se greffer, et ne pouvant être pris en considération dans l'appréciation des process engagés par les élèves.

On soulignera également, le fait que certaines activités info-documentaires sont exportées dans des logiciels traditionnels qui n'ont pourtant pas vocation première à gérer ce type de démarche. Nous citerons l'exemple de la gestion des divers signets liés au TPE ou PPCP, qui la plupart du temps est administrée par un document sous Word, dont le nom de fichier la plupart du temps est « Signets ».

3. Analyse d'un « document en action » : le carnet de bord des TPE

Les textes officiels de cadrage du dispositif TPE préconisent que chaque élève se dote, durant les semaines de TPE, d'un « carnet de bord ». Ce carnet, présenté sous forme papier, doit recueillir un compte-rendu personnel, effectué par l'élève, de son activité informationnelle, de ses relations au groupe, et plus généralement conduit l'élève à verbaliser son avancée dans le travail de recherche. Ce carnet de bord, dès l'origine des TPE, a été fortement soutenu par les enseignants militants de l'autonomie du travail scolaire (Pantanella, 2000).

Lorsque l'on interroge le professeur documentaliste encadrant les TPE sur le carnet de bord, sa réponse fuse : « 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 ».

3.1. Le carnet de bord : logique d'organisation vs logique des acteurs

Évalué pour l'épreuve de Baccalauréat, au même titre que l'exposé oral présenté en fin de TPE par les élèves, le carnet de bord est à la fois comme un produit lié à une forte prescription de l'organisation, et un outil de soutien d'une démarche réflexive individuelle. La conciliation de ces deux dimensions paraît, au vu de notre étude, complexe à maintenir pour les différents acteurs de l'organisation.

3.1.1. Un document pour l'institution...

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 ».

C'est ainsi que les enseignants encadrant les TPE insistent beaucoup auprès des élèves sur la présentation de ce document, le soin qui doit lui être apporté. Le professeur documentaliste exhorte les élèves à « décorer » leur carnet de bord, témoignage d'un investissement personnel. Mais cette décoration doit revêtir les contours qui conviennent à l'institution : Aurore et Cynthia, qui ont personnalisé leur carnet de bord avec beaucoup de couleurs et de fioritures, se voient conseiller de refaire leur carnet pour « qu'il soit pris au sérieux par le jury » (Professeur de Lettres). Cette mise en conformité avec les règles de l'organisation semble de manière générale assimilée par les élèves : comme beaucoup, Julie et Anaïs confient qu'elles vont avant l'oral du bac refaire totalement leur carnet de bord pour qu'il soit évalué positivement par le jury.

3.1.2. Un outil individuel de cognition distribuée

Le carnet de bord a comme objectif annoncé par l'organisation de favoriser un regard réflexif sur sa démarche de recherche. Ce que souligne le professeur documentaliste : « C'est important d'avoir une réflexion sur ce qu'on fait, d'essayer de comprendre pourquoi on fait telle chose, comment on s'y prend, de ne pas fonctionner au petit bonheur la chance, c'est un outil de structuration de la pensée, vraiment, et de la démarche de recherche par conséquent ».

Dès lors, le carnet de bord représente un investissement cognitif considérable (Jacob, 1997) dans une banque de mémoire organisée. La trace laissée par la pensée se retrouve certes dans l'esprit même de l'individu qui apprend et recherche l'information, mais elle trouve incarnation également dans l'organisation de l'environnement. La mise en place du carnet de bord, comme outil de soutien à la démarche réflexive, nous semble renforcer la vision d'un « individu-plus » tel que pensé par Perkins (Perkins, 1995). Le carnet de bord permet en effet de considérer l'élève au-delà de sa seule personne épistémique, et de considérer son environnement physique et social comme déterminant dans le développement de son activité informationnelle, son appréhension des outils de recherche, ou encore des lieux d'information. Il témoigne de la capacité de l'individu à mobiliser des ressources, des outils, des situations pour faire face à des obstacles.

3.1.3. Un document pour se penser soi, en relation avec l'autre et dans l'organisation

Quoi qu'il en soit, le carnet de bord est un document-action, au sens où l'entend Brigitte Guyot, parce que c'est l'action qui est engagée ou visée dans la production ou l'exploitation du document. Il s'agit de penser son action propre dans l'organisation, à la fois au sens large et au sens plus restreint de la mini-organisation constituée par le groupe de travail.

Le professeur documentaliste explique à Julie comment le carnet de bord doit refléter à la fois son action individuelle et son action pour le collectif de travail que leur duo constitue : « C'est un travail de groupe, et si le groupe fonctionne bien, comme c'est le cas pour vous a priori, on doit voir que vous vous répartissez les tâches, que tu fais telle chose parce que ta camarade fait telle chose, etc. Et le carnet de bord, c'est individuel, en même temps. Donc tu développes un peu plus ta partie personnelle, mais tu dis en même temps ce que ta copine a fait. Ça montre votre travail de groupe ». Julie explique ainsi dans son carnet de bord qu'elle s'est chargée d'une recherche de statistiques récents sur le sujet, cependant qu'Anaïs avait engagé une recherche de définitions, ces deux actions convergeant vers le traitement d'une partie de leur dossier documentaire.

C'est aussi la prise en compte de l'autre qui est évoquée dans les carnets de bord. Amélie y souligne par exemple qu'elle s'est chargée de la lecture d'articles de presse papier dans la mesure où Thomas apprécie peu ce mode de lecture et préfère se tourner vers la lecture sur écran.

Enfin, le carnet de bord reflète aussi la nécessité pour l'individu d'être en phase avec les temps de l'organisation, ce qui n'est pas toujours le cas. Ainsi, lors d'une séance menée sur les bases de données en ligne, deux groupes d'élèves ont relevé dans leur carnet de bord qu'ils n'avaient

pas projeté d'effectuer ce travail de recherche d'information, mais étaient en train de réfléchir au plan de leur dossier. Ce décalage entre les objectifs collectifs de l'organisation et les objectifs du groupe est intéressant à connaître, car il pointe la difficulté pour l'organisation de mettre en place un dispositif à la fois englobant et individualisé, incitant l'organisation à plus de souplesse, posant même la question de l'adaptation non de l'individu à l'organisation, mais de cette dernière au temps des individus.

3.2. Le carnet de bord : un document révélant une hybridation des pratiques et approprié par les élèves pour agir dans/sur l'organisation

La lecture du carnet de bord, et l'observation de sa co-élaboration par les acteurs, sont riches d'enseignement pour les chercheurs travaillant sur l'organisation, et les environnements travail.

3.2.1. Un outil qui bouscule les acteurs de l'organisation

Avant tout, le carnet de bord bouscule les acteurs de l'organisation en raison de la difficulté nouvelle importante que sa tenue pose aux apprenants, peu habitués à ce type d'« exercice » au sein de l'organisation scolaire. Le professeur documentaliste encadrant les TPE reconnaît sans peine le caractère ardu de la tâche : « C'est assez frustrant quelque part, les carnets de bord, mais je dis en même temps c'est normal, puisque c'est la première fois qu'on leur demande de faire ça. Et c'est très dur en fait de se dire « concrètement qu'est-ce que j'ai fait ? qu'a fait mon copain ? Que doit-on faire désormais ? ». C'est vraiment un exercice très difficile.... ».

En conséquence, les enseignants voient leur rôle évoluer, par la présence de ce document au sein du dispositif info-documentaire. C'est tout particulièrement le cas du professeur documentaliste, qui s'affirme comme un médiateur cognitif auprès des jeunes chercheurs d'information. Une fonction que le professionnel de l'information-documentation revêt avec plaisir, y voyant à la fois une légitimation de son champ d'expertise et une affirmation de sa spécificité au sein de l'organisation : « Ça fait partie des compétences documentaires à développer, la réflexivité sur la démarche de recherche c'est important pour nous, en tant qu'enseignants documentalistes. On est moins focalisés sur le contenu disciplinaire pur que nos collègues de disciplines, forcément. Je pense que quand on est enseignant documentaliste, on est conscient que pour réaliser un travail, il y a des étapes, et puis il y a des p'tits coups d'accélérateur et à l'inverse des obstacles. C'est une réflexion sur soi-même, sur un sujet, sur comment on fait pour traiter ce sujet, pour se l'approprier, alors que l'enseignant de disciplines il est plus dans sa logique, peut-être, objectifs de connaissances de la discipline ». Le carnet de

bord incite ainsi les enseignants au sein de l'organisation à se repositionner les uns par rapport aux autres, révélant des tensions, mais aussi faisant « bouger des frontières » en quelque sorte.

En plus de témoigner de cette redistribution des rôles enseignants au sein du dispositif info-documentaire, le carnet de bord témoigne de pratiques informationnelles enrichies, que nous nommons des pratiques translittéraciques. Les élèves sont en effet incités à recourir à de multiples supports pour mener à bien le travail de recherche, mais aussi le travail de communication de leur recherche. Le discours du professeur documentaliste à ce sujet est clair : « Voici l'exemple d'un très bon TPE : vous voyez, là, il y a plein de supports différents qui sont exploités, il y a de la musique, de la vidéo, du chant, des déplacements dans l'espace, de la mise en scène, et du dialogue. Bref, il y a de tout ! [...] Je le sais, vous savez faire plein de choses, avec des logiciels, avec des applications, etc., eh bien n'hésitez pas, éclatez-vous ! ». On le voit, le professionnel valorise les « arts de faire » (Certeau, 2004) des élèves, et les carnets de bord reflètent leur utilisation de plusieurs outils de recherche et de communication, et les compétences translittéraciques convoquées : Flavien, 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 Flavien 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.

3.2.2. Un "document-messenger" à destination de l'organisation

Le carnet de bord apparaît ainsi approprié par les élèves pour agir dans l'organisation, mais également *sur* l'organisation. Un aspect que nos observations ont révélé.

En effet, nous avons pu remarquer que les élèves développent au sein de l'organisation des tactiques pour parvenir à inclure, au sein du carnet de bord, des éléments à destination de l'organisation elle-même. Le carnet de bord devient alors un "document-messenger, duquel émanent ce que Coraline appelle « des messages subliminaux ». Parmi ces messages, des remarques portées par les élèves sur le dispositif lui-même : « Les TPE prennent beaucoup de temps alors que nous avons déjà en première un programme très chargé, avec en plus les épreuves anticipées du bac », souligne Amélie dans son carnet de bord ; « La problématique est difficile à trouver. On ne sait pas comment il faut faire, et les professeurs ne sont pas toujours d'accord entre eux », écrit Léonie.

Le carnet de bord est également employé par certains élèves pour souligner le rôle des professeurs encadrant, et particulièrement mettre l'accent sur la fonction affirmée du professeur documentaliste dans ce dispositif : « Grâce à Pr-Doc, nous avons bien avancé dans notre recherche, il a passé beaucoup de temps avec nous pour nous aider à trouver la problématique », reconnaît Julie. « Je ne savais pas comment trouver des documents sur notre sujet, Pr-Doc m'a montré un site très intéressant qui m'a beaucoup aidée », explique Élise.

C'est d'ailleurs en évoquant le rôle du professeur documentaliste comme soutien de leur activité informationnelle que plusieurs groupes souhaitent évoquer la « liberté » (Flavien ; Caroline ; Amélie) accordée pour effectuer leurs recherches au CDI, ainsi que la possibilité de faire appel à leurs savoir-faire numériques. Flavien pointe d'ailleurs le sentiment d'une opportunité privilégiée au sein de l'organisation scolaire : « Pendant les séances, Pr-Doc nous laisse travailler comme on en a l'habitude chez nous. Du coup, je peux faire mes recherches en écoutant de la musique à partir de ma clé USB. J'ai demandé à Pr-Doc si pour l'oral je pouvais faire des montages photos, il est d'accord, il dit que c'est intéressant ».

Conclusion générale : quelques pistes

Notre travail de recueil de données au sein de dispositifs d'information-communication en milieu scolaire met en lumière combien sont reconvoqués les modes d'organisation et d'agencement de l'institution scolaire. Cela passe par une distribution différente des rôles communicationnels des acteurs engagés dans l'organisation, mais également par une complexification importante du schéma de production des ressources dans l'organisation. Celle-ci est appelée à questionner sa propre logique, en même que celle des acteurs, à travers la mise en place d'un « document en action » tel que le carnet de bord de TPE, outil individuel de cognition distribuée, témoin d'une forte hybridation des pratiques liée à la mise en œuvre de compétences translittéraciques, mais également – contre toute attente pour l'institution – outil de communication pour agir dans et sur l'organisation elle-même.

Néanmoins nos observations nous conduisent à aller plus loin dans nos réflexions et à penser des leviers pour une évolution organisationnelle efficiente. Nous retiendrons ici deux éléments majeurs :

D'une part, que les TPE ou les PPCP ne soient pas le supplément d'âme de la formation à l'information-communication dans le cursus des élèves, et ne constituent pas le seul moment privilégié du temps scolaire où les pratiques translittéraciques sont encouragées à se mettre en lumière, et à être l'objet d'une valorisation par l'organisation.

D'autre part, la difficulté d'appropriation par les élèves de l'objet carnet de bord, liée au fait que l'exercice cognitif réalisé n'est pas habituel pour les acteurs, que ce soit les élèves ou les enseignants, invite à penser bien en amont dans la scolarité la démarche métacognitive, et la réflexivité sur son travail pour habituer les élèves à opérer ces processus cognitifs, sources de restructuration cognitive, de réaménagement de la tâche, et d'une appréhension enrichie d'un environnement informationnel complexe.

Bibliographie

BOUBÉE, Nicole (2007). *Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication sous la direction de Viviane Couzinet et André Tricot. Université Toulouse II, 2007. 334p.

BOYER, Max (2002). La réforme des lycées : les TPE, un enjeu à saisir. *Inter-CDI*, 176, p.8-14.

CERTEAU, Michel de (2004). *L'invention du quotidien. 1 : Arts de faire*. 2^{ème} édition. Paris : Gallimard, 349p. (Folio Essais).

CHERVEL, André (1981). *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

CORDIER, Anne (2011). *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6^{ème} et de professeurs documentalistes*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de Éric Delamotte et Vincent Liquète, Lille 3, 2011. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf

DALBIN, Sylvie, GUYOT, Brigitte (2007). « Documents en action dans une organisation : des négociations à plusieurs niveaux ». *Études de Communication*, n°30, p.55-70.

ETEVE, Christiane (2001). *Education à l'information ou recomposition disciplinaire dans les lycées : le cas des TPE*. Congrès international AECSE, septembre, Lille.

ETEVE, Christiane (2001). Les TPE : une occasion de repenser l'éducation à l'information. *Argos*, avril, p. 48-51.

FAYET-SCRIBE, Sylvie (1996). La passion de l'organisation des connaissances : entretien avec Eric de Grolier. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 33, 6.

JACOB, E. (1997). Context and cognition : implications for educational innovators and anthropologists. *Anthropology and Education Quarterly*, march, vol. 28, 1, p. 3-21.

LIQUETE, Vincent (2010). *Médiations*. Paris : Edition du CNRS. (Essentiels). 171 p.

LIQUETE, Vincent (coord.) (2012). Pratiques informelles et non-formelles d'information des jeunes : comment les considérer dans les structures documentaires et bibliothéconomiques ? *Les cahiers d'Esquisse*, n°2, mars, 116 p.

PANTANELLA, Raoul (2000). *Les Tpe, vers une autre pédagogie*. Amiens : CRDP.

PERRIAULT, Jacques (1989). *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion, 253p.

PERRIAULT, Jacques (2002). *Education et nouvelles technologies. Théories et pratiques*. Paris : Nathan université. (128).

PERKINS, David N. (1995). L'individu-plus : une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, vol.111, avril-mai-juin1995, p.57-71.

VACHER, Béatrice (2009). Articulation entre information, communication et organisation en SIC. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 2009/1, p.119-143.

VERBRUGGE, Annette (2006). *Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ?* Communication au colloque CIVIIC « Histoire et savoirs », Rouen, mai 2006.

Conditions for a Sustainable Information Transculture

Anne LEHMANS, Vincent LIQUETE

The chapter is supported by the ANR Research *Translit*

A research project on French high school pupils' *Information information transliteracy* is held being conducted in France in order to study the information practices and construction of media and information culture among young people. The concept of transliteracy points outrefers to the ability to use and produce a large variety of multimedia layout, with a large variety of skills – reading, writing, counting and computing – and the capacity to adapt information processing to its knowledge and social context. Part of the project aims to identify skills, meta-skills and practices to characterize elements of transliteracy, through situated activities as well as individual and social representations. Researchers are observing, recording and interviewing numerous pupils, in groups and individually, during information searching collecting and project project-based activities in at different various general and vocational high-schools. Some of the researchers are working onexamining non-academic, leisure situations. A large quantitative survey is also being conducted in order to identify practices and representations on a large scale.

At school, how do students behave when faced with task-solving or problem-questioning in a digital and media-convergence environment? What practices are employed? What bridges do students build between digital culture, formal and/or informal skills, and schoolwork through the digital readout? Is it possible to identify dynamics of appropriation and learning elements? These elements require the integration of information, linking cognitive functions and practices with reading and writing formats as well as action strategies of knowledge organization. We are trying to look at transliteracy from an ecological perspective and define conditions for the culture of information to be sustainable. The proposed approach entails research on three dimensions: structural (information, document, media and communication); strategic and action-oriented (procedures for operating content); and semio-cultural (individual and social perceptions) (Liquète & Delamotte, 2012). It operates in school by joining the academic and scientific content, individual practices, and school forms. Transliteracy is thus the articulation of three main areas – information literacy, media literacy, and computer/digital literacy – which make up complex ecosystems. The underlying question is to understand the extent to which the multiplicity of digital and information practices may build a cultural relation to knowledge. This culture may be regarded together with the symbolic goals of major social institutions, while

aiming for not a hegemonic universal culture but consideration for the diversity of cultures, languages, practices and collective representations in contemporary societies. Moreover, questions of training being supplemented by human and technical mediation, critical analysis of information through education, and cultural diversity are major concerns.

Transliteracy as a Cultural Question

The project Translit (Information Transliteracy) is being led by several research teams. Our team is working on the observation of 16-year-old students in various school situations of information searching and project-based learning with digital production. The aims of this research are to update literacy-transfer situations, the bridges between information, digital and media literacies, taking into account the social and cultural dimensions of learning, and to highlight possible new forms of grammatization of information.

Objectives

We are examining the process of searching and reading different types of information, and identifying specific skills, the role of the group, and the process of implicit rule-building. Therefore, our protocol is intended to uncover moments of split as well as moments of hybridization – cohabitation between literacies – through four main goals:

- Detect situations of transfer from one type of literacy to another;
- Analyze the process of finding and using information, considering the way the environment (material resources, digital tools and services, spaces, social relations, etc.) is used. Our focus is on the mixing of mass media information (news and events), computer skills (operating and technical/computing literacy), and information approach (research, selection, analysis and comparison of sources, rewriting);
- Take into account social interactions. How does a student articulate different literacies in relation to other students he or she is working with? We are observing distributions and organizations in relation to teachers and educators;
- Optionally, highlight new forms of grammar of information (Chervel, 1981) allowing for the integration of socially fragmented (scattered, disparate, non-conscientized) and academically restored knowledge.

Our research helps highlight what Certeau (1980) has called *the art of doing* for individuals; that is, the ability to tinker, arranging devices in order to create their own information environment, or develop what Perriault called the *logic of practice* (2008). Through our observations, we can

describe a number of trends that seem decisive in the relationship between global information practices in a school situation and the construction of knowledge.

Investigation Methodology: Analysis of Practices, Cultures, Techniques, Representations

Information literacy is often focused mainly on the technological and methodological skills, and less on the attitudes and personal approaches, that form part of lifelong culture of media and information based on the capacity to use, criticize and create information. To consider students' information practices, we have adopted a qualitative ecological approach from ethnomethodology to observe pupils' transliterate practices on the one hand, and the training practices of teachers and educators on the other. Our willingness to take into account the "social thickness of the practice building" (Davallon et al., 2003, p. 32) of mainstream contexts requires a protocol combining several methods of data collection. Thus, we have used several techniques for qualitative surveys in our investigation.

During brief and regular visits, we have sat with groups of three to four pupils and made direct observations, recorded their exchanges with a digital voice recorder, taken notes and memos using an observation grid, and held unstructured interviews with the pupils. When we have noticed changes, or important or intriguing elements in the pupils' actions, we have asked them to explain the reason for and interpretation of what they have done: when a pupil leaves the group, when there is a change in activity, when a new negotiation among pupils starts, when a teacher comes, or when they discuss their methods, practices, tools, etc. The pupils have been very cooperative, soon forgetting our long-term presence and growing used to seeing us settle among them with our recorders and notes. We have tried to be as discreet as possible so as not to interrupt their working process and exchanges. Finally, we have examined their production regarding the criteria for the quality, scientific content, and communication of primary information.

Transliteracy as a Cognitive Process

During our research, we have been able to evaluate the pupils' ability to organize their information environment and coordinate the work among the group members. There is a direct correlation between this ability and the success of the projects. Despite what is commonly said about youngsters' information practices, they possess an elaborate "art of practice" and a strong consciousness of their use and management of their personal information system. They tend to invent ways of doing things that are unorthodox according to what they have been

taught, but are nonetheless efficient and explicable thoughtful devices. Four levels of processes have to be considered in this context: social, technical, documentary and cultural.

Social Processes and Networks: The Situation of the Individual in the Group

In the situation we observed, students were forced to work in groups. The organization of the groups was relatively efficient, even without the interference of teachers, and the division of tasks was organized based on the abilities of each student. Unlike traditional work situations in France, this organization highlights talents rather than disabilities. The skills were highly heterogeneous: we observed a wide variety of attitudes, ranging from total rejection to an almost professional use of tools that allowed some students to be helpful to the teachers.

The reading styles were also heterogeneous: many students preferred paper and tended to look for books and buy or photocopy articles, while others, less frequently, read more easily from the screen using images and links. Digital reading focuses on the link between text and readers. Hypertext reading allows navigation between fragments of texts, to construct meaning through the links, which Alexandra Saemmer (2011) tells us work in a knowledge framework which has to be deconstructed and explained. A collective reading is helpful for sharing the work between people and constructing meaning through social ties.

Technical Process: The Use of Devices

A sociological study of the behavior of students at a university library (Roselli & Perrenoud, 2011) has shown very clearly that for young generations, technology has totally overtaken the practices of librarians, with the Internet being the only medium of information for the vast majority of students, which however does not prevent the librarians from encouraging students to read on paper. For the sociologists conducting the investigation, the conclusion is clear: librarians often ignore the practices of young people who attend their libraries, and in the absence of empathic listening, conflict is inevitable between these two conceptions of legitimate knowledge and culture.

If we consider the spaces, brackets, machines, and devices that help us find and process information, we can say that students use a wide range of tools that allow them to vary their access to information. The choice of tools depends on what is available within one's family and greater social environment.

Regarding "machines" in our study, social constraints weigh less heavily as all or at least most students are equipped with a mobile phone and home computer, and often a smartphone. They prefer Facebook to e-mail for sharing information, and use the USB key they carry as an

enriched, personalized workbook: the key is often full of music files students can listen to while working, as well as images they can show to each other. They often create a closed Facebook page for their project, while some create a blog or website. They absolutely abandon the institutional tools that usually do not work well or are too restrictive, and allow teachers to monitor their work. Their use of a logbook is systematic when this is requested by the teacher. When it is not mandatory, very few students adopt it as a tool for storing and organizing work; but when it is used, it is organized efficiently with a system of color codes, and is often used to store references to documents and key ideas to be used in their writing. As we will see later, the logbook sometimes becomes, at the initiative of the teacher-librarian, a true cognitive and didactic training tool.

The use of the tools remains classical: a paper file from a text file, and more seldom a slideshow presentation, blog or website video. Some groups have used a video or the website when a member is an expert in the use of dedicated tools. The fear of using unconventional tools is expressed by students who have a closed representation of what is legitimate in the academic sphere.

Information Process: Documentarization

According to Manuel Zacklad, documentarization can be defined as a “work consisting in providing permanent attributes to a device that facilitates its movement in space, time and interpretive communities” (Zacklad, 2007, p. 35). This work is particularly relevant in documents that are shared, collectively annotated text files, e-mail messages, annotated images, and papers. They are “perennial, fragmented and evolving media, facilitating the development of creative transactions despite the distribution of situations of activities within a transaction flow” (ibid., p. 45).

We propose the idea that within a working group, annotation allows information to flow through voluntary exchange systems that require the establishment of both norms of behavior and relationships based on trust, supported by non-hierarchical communication architecture (Cohendet & Diani, 2003). In the context we have observed, the reading is more or less enriched with a number of annotations: attentional annotations; associative annotations indicating links to other documents or performing clusters; and contributory annotations creating new documents from the original document, such as abstract rewriting. These operations can be grouped according to the functions they perform for the group’s work:

- Evaluation functions to select documents: the records are arranged in groups according to their degree of reliability, a careful shared reading being postponed when doubts exist.
- Analytical functions of description and indexing to process documents: translation, writing reviews, summaries, tagging, quotes, links to other documents, illustration. Text markup allows sharing reading and orientation within the document.
- Classification functions with prioritization and storage, to find the documents in the context of collective management, through markup techniques and guidance: adding semantic markup (tags), using color codes, highlighting passages, establishing folders and subfolders.
- Sharing functions. This final operation concerns the collective, and calls for the use of social networks to achieve the rewriting of notes and finally the writing of a new document. Collective writing using tools, like wikis or Google Drive, were rarely observed.

Cultural Processes: Conflicts of Legitimacy and Diversity of Knowledge Formats

The project offers an opportunity to point out conflicting systems of legitimacy, and in this sense, we can speak of transliteracy and grammatization by awareness and building rules from the meeting of informal practices with formal requests and legitimate cultural constructions. Thus, students share the idea that information on paper is reliable *a priori* while information on digital media is unreliable *a priori*. Among the paper media, the book is glorified, often read in its entirety while short, quick practices of diagonal reading are very rare in high school. The press is also valued as a source of reliable information, but the question of the status of discourse rarely refers to the status or political affiliation of the author (journalist, expert, etc.). When using a database, students see this as the source, not paying attention to the journal title, author or date. This shows that the competency to evaluate information is still incomplete in high school. Paradoxically, teachers play a delaying role in the building of this competency, with the teacher's recommendation often replacing any independent research and questioning of the value of the information.

Similarly, while students often find information based on images (via, e.g., Google Image or YouTube), they do not consider these legitimate sources of information: a fictional movie becomes a source of information only if the teacher insists on the legitimacy of such a function, and students involved in research using an audiovisual document unanimously express difficulties. Moreover, if the students have realized the importance of authorship in high school, as well as the need to cite sources, they do so only for the written sources. For images, questioning the author seems to disappear behind an informational, blurred status of image: images belong to the personal world of leisure and privacy, text to the world of school and knowledge. There is a gap between actual cognitive processes and the representation of legitimate knowledge. This shift is reinforced by the sense of a generational gap between the

“old, born with the passive website, and Generation Y, born in the digital world, rocked by the web and collaborative tools” (say two students). The authors of this quote are very comfortable with digital tools, manipulating software to produce high-quality graphics renderings, but do not cite any sources, and their research on the issue of “free on the web” does not point out the difference between Wikipedia and Daily Motion or Firefox. A certain innocence structures the representation of the informational web universe, moving and blurring compared to school formats of communication. Young people remain acutely aware of this dichotomy, and rarely dare to make a net bridge between formats and legitimacies: the paper is extremely widespread, with constraints that limit the links between sources of information. Bibliographies are often lists of URLs, of no use to the reader.

Looking back on the four factors listed earlier, transliteracy is facilitated by the working group and the proliferation of tools and information processing, but hampered by cultural constraints and representations of what is legitimate, expressed in choices of traditional knowledge formats. At this level of cultural construction, representations, and construction of meaning, the teacher’s role is essential.

Transliteracy as a Sustainable Process: Transculture

We use the term *grammatization of information* to characterize the process of creative learning, construction of knowledge, and competencies in information which leads to information culture or *transliteracy*. This *grammatization* process occurs when pupils are encouraged to think about their own practices and criticize them according to their social, academic and individual needs, constructing formal from informal knowledge about information, media and computers. This relies on three conditions:

- The existence of intuitive but nonetheless efficient information practices, commonly acquired in social situations;
- The mediation of an educator, in France usually the teacher-librarian, who nurtures awareness and control of the practices; and
- The use of adequate knowledge formats.

When one of these conditions is lacking, the process cannot be completed. This was the case in some of the situations we observed: when pupils had no or poor social experience of using media information, and when the teacher-librarian had little opportunity to interact with them, a strong difference was observed among pupils, which created inequality. In this case, transliteracy will mainly depend on social conditions and not on education. In other cases, when pupils’ social conditions are not favorable to transfers between personal and school information

practices or between different media, the role of the teacher-librarian is important in compensating for the lack or poverty of informal knowledge.

A Policy of Proactive, Global and Critical Training

We have examined the info-documentary layout as a process generated by the school to build a form of autonomy in information retrieval and use. Meanwhile, we have analyzed how the actors support this layout, especially teacher-librarians, who use the project as a significant learning device. A work schedule is distributed to students to help them plan tasks and verbalize the progress of their work. Similarly, at one of the schools, to support the informational activity, students receive instructions for bibliographic referencing related to their research. Furthermore, we have observed teachers becoming cognitive mediators for the young researchers: “Reflexivity in the research process is quite important for us”, as a teacher-librarian says. The project is a challenge for the teacher-librarians, who strongly support the organizational backrest. One of them is also the coordinator of the projects. As observed at this school, the teacher-librarians require that all students make a midterm record of their project. On the occasion of the project installation, training sessions are held, usually on an individual basis, using information concepts and documentation techniques: introduction to the library catalog and databases (group training, followed by individual training), and notions of source, bibliography, validity/reliability of a website, organizing a plan, etc. At another school, the teacher-librarians take a less prominent role and let the teachers of the various disciplines improvise the organization, simply providing the teachers and students with the facilities to access the information. No forced reflection on “work in progress” is required. In this case, knowledge and skills regarding the information acquired during the project are very short-lived. At vocational schools, the organization of work is done in pairs between teachers and teacher-librarian, with very tight control on the students and specific instructions for restitution. The work situations and positions of the teacher-librarians vary. They are generally careful, regardless of the environment, to take advantage of the institutional arrangement of the project to implement a policy for training students, even if it is very flexible and generally involves coaching the students. For instance, a teacher-librarian in our study started a long discussion with students about the use of social networks for carrying out an information project. They dealt not only with issues related to data protection, but also to their exchanges and communicative rules adjusted to these tools (*netiquette*). Projects are an opportunity for students to work on concepts that are not necessarily addressed in their daily work, for example reflecting on the sources of information and the need to vary them, the complementarity of information materials, and the validation process.

Another teacher-librarian in our study explained to students that the variety of exploited materials (music, video, voice, movement in space, staging, and dialogue) is interesting and valuable. This discourse encourages students to expand their regular practice and implement an effective information-communication approach. This discourse promotes non-formal practices and, combined with the teachings of info-documentary knowledge, leads students to share a sentiment of discovering new and important things while “having fun” with their schoolwork. The students’ remarks, combined with the observation of their final products, reflect the impact of education on information in contextualized areas identified not only by the teacher-librarian but also by the students themselves (in their logbooks, the students explain that they have worked on the concept of source, or the notion of publishing, including the use of databases and open archives). These students, having the appropriate info-documentary concepts embedded in a reasoned and conscious communication approach, are then able to demonstrate genuine informational creativity, freeing themselves from their technical chains and purely reproductive methodologies.

The fundamental role of the teacher-librarian guarantees the emancipation of the individual through an awareness and knowledge of products, allowing the use of essential educational contributions like an information professional (Cordier & Lehmans, 2012). This emancipatory function made it appear all the more essential that the cultural and cognitive “legacy” of students is unequal, depending on the geographical location and social composition of the school. The students at the vocational school have much greater difficulty than others constructing knowledge from information and from personal and informal practices. In this situation, digital tools make the social and cognitive gap wider, and education is essential. It seems to us that mediation is indispensable in ensuring everyone the development of information potential; that is, the ability of individuals to increase their skills, quantitatively or qualitatively, on a lifelong basis (Yoon, 2008). It is even more fundamental to build a culture of information that rests on a proactive vision of learning, determining the ability of the individual to adapt to future information and digital environments (Cordier, 2012).

The Production of Interactive Knowledge Formats

Knowledge is not confined solely to informational problems, but also includes strong communication aspects, questioning one’s own relationships with others, interaction strategies through the “machines of vision” (Baltz, 1998) in the social world, the constitution and use of memory, and digital identities. Therefore, it is no exaggeration to regard information transcultures as human-extending situations.

To include communication, the teacher-librarian relies heavily on distributed and situated cognition tools, such as the logbook, discussed as a tool for supporting the reflective process, reinforcing the vision of a “person-plus” (Perkins, 1995): “It’s important to have a discussion about what we do, to try to understand why there is such a thing, how we do it, not operate haphazardly; it’s a tool for structuring thought, really, and the research process for it” says one teacher. The logbook demonstrates the ability of the student to mobilize resources, tools and situations in order to deal with obstacles, allowing for a mutual enrichment of the student’s practices. Logbooks show quite a hybridization of practices, between monitoring academic prescription (standardized references as prescribed by the teacher-librarian) and communicative creativity and support in common research and communication practices. At the vocational school this process is complicated, either because non-formal information practices are poorly developed, mainly for entertainment, or because the school format is not mastered by the students: the passage from spontaneous information and communication practices to academic knowledge requires significant support from the teacher-librarian. Some mechanisms may still be unlocked later; for example, the students seek information from images, or Wikipedia, which then encourages them to link this information with their personal observations in the professional field, or with a collective reflection involved in the group through the teachers.

The knowledge formats enable the establishment of communicative conditions, and provide a framework to facilitate the emergence of transliterate skills and a grammatization process. A format is a “tangible and intangible knowledge organization model”, linking “logic of knowledge and dynamic of uses” (Morandi, 2013, p.179). This is the case with the logbook, often reduced to a formal and unnecessary requirement. Some teachers have transformed this requirement by describing it as an effective work storage and organization tool. When it is used, the logbook is strictly organized by some students through a system of color codes, and is often used to store and manage references to documents and key ideas for use in writing. Sometimes, at the initiative of the teacher-librarian, it becomes a true cognitive and didactic training tool. The logbook is a tool for storing, sharing and documentarizing information. A prescriptive blog may also be used as a knowledge format, to guide students in their choice of tools and bibliographic description. Finally, a specific communication format allows students to think of alternative ways of rendering a search and reduces the contradictions they perceive between non-formal multimedia arrangements formats and school prescriptions (e.g. written paper, PowerPoint presentation). This is the case with radio and video broadcasting on the blogs of some media classes, or with maps produced by a class using open data. These formats, designing information architecture through the production of content, can also be frames for reflecting on ways to

seek and grammatize uses, through not only procedures but also critical thinking; not just problem-solving but also “issue–discovering”.

Transliteracy, observed in educational and informational space, features a transformation of learning strategies and a porosity between academic skills and “intuitive” competencies, formal and informal. This transformation of the constitutive rules of schoolwork, and this redistribution of cognitive and social roles, skills and knowledge in building transliterate strategies, highlight the need to support formats of knowledge enhancing students’ information activities: they cannot discard their inhibitions toward technologies without support. Three integration factors are associated with transliterate scenarios: individual and collective strategies, instrumental skills using tools and devices, and pedagogical support. Dynamics of technical, social and cognitive mediation remain to be built, possibly using knowledge of intertextuality, architextuality (i.e., awareness of the fundamental semiotic structures of a single text), and hypertextuality (Genette, 1979). The transliteracy approach to information activity in education allows the emergence of an information maturity associated with the construction of knowledge, according to a grammar of usage. Awareness and rule creation from DIY crafts, supported in context by forms of pedagogical mediation, help link spontaneous informal practices with official requests and legitimate cultural constructions. In this process of appropriation, transliterate uses find their effectiveness.

The Support and Development of Non-formal and Diverse Practices and Languages

Finally, we believe that the role of educators facing the ever-changing information environments relies on their ability to draw from the non-formal practices of students a form of reflection which can be called metaliteracy. Our study shows how spontaneous and ordinary info-communication practices are levers for educational action. Moreover, teachers librarians met during our investigations tend to encourage and value these practices, which is rarely the case for teachers from traditional disciplines that tend to reproduce a closed discourse centered on prohibitions and restrictions.

By promoting the students’ “art of doing” (Certeau, 2004, page?) of students, while seeking for educational purposes, teacher librarianteacher-librarians encourage an overlap between the personal, social and academic spheres of practice and diverse cultures. Digital tools intimately mix the searching, reading and writing of information, which refer to a large cultural and language linguistic scale including technicstechnology. Social networks create shared and increased reading spaces, which can be used in a school situation context (mainly in projects),

for the development and arrangement of a public and common space for reading and expressing expression, space which the rules and structures of which have to be mastered by the future citizens.

Conclusion

The first initial results of our research underline the importance of the development of a structured information culture at in school, on an epistemological, temporal, socio-technical and didactic basis. Our research shows that it is now necessary now to think education on information in all its forms, based on the convergence of literacies, so that people can communicate information not only critically, but also creatively and in a committed way, on a lifelong and sustainable basis.

References

Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information? Position théorique, définition, enjeux, *Revue Documentaliste – Sciences de l'information*, 35(2), 72-82

Chervel, A. (1981). *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris: Payot

Cohendet, P., & Diani, M. (2003). L'organisation comme une communauté de communautés croyances collectives et culture d'entreprise, *Revue d'économie politique*, 113(5), 697–720

Cordier, A. (2012, August). Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information?. *Communication & Organisation*, 42, 49–60

Cordier, A., & Lehmans A. (2013). Information literacy, transliteracy and information culture development in France: What the teacher-librarian can change. *Worldwide Commonalities and Challenges In Information Literacy Research and Practice*

Communications In Computer and Information Science, 397, 478–484

Cottier, P. et Burban, F. (2014). *UsaTICE. Rapport de synthèse de la recherche sur les pratiques numériques des acteurs du lycée. Rapport Les pratiques numériques des acteurs du lycée.* Conseil régional des Pays de la Loire.

Davallon, J., Després-Lonnet, M., Jeanneret, Y., Le Marec, J., & Souchier, E. (2003). Introduction. In *Lire, écrire, récrire : Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Retrieved from <http://books.openedition.org/bibpompidou/407>

de Certeau, M. (1980). *L'Invention du quotidien*, 1. *Arts de faire*. Paris: Gallimard

Frau-Meigs, D. (2011, January). L'éducation aux médias est-elle nécessaire ? A quelles conditions ? *E-Dossiers de l'audiovisuel*. Retrieved from <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-qu-enseigne-l-image-qu-enseigner-par-l-image/l-education-aux-medias-est-elle-necessaire-a-quelles-conditions.html>

Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris: Seuil

Giffard, A. (2011). Critique de la lecture numérique. *Bulletin des bibliothèques de France*, 5. Retrieved from <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0071-013>

Grosjean, S. (2013). Une approche microethnographique et multi-située en organisation : Double mouvement de « zoom avant/arrière » sur l'activité d'arpentage. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, Supplément (HS), pp. 155-177 DOI 10.3917/rips1.hs01.0155

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

Delamotte, E., & Liquète, V. (2010). La translittéracie informationnelle. Éléments de réflexion autour de la notion de compétence info-communicationnelle scolaire et privée des jeunes. *Recherches en Communication*, 33, 17–34

Morandi, F. (2013). Classer et «encyclopéder» aujourd'hui: la reconfiguration des formats de connaissances. *Hermès, La Revue*, 2(66), 139–146

Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 111, 57–71

Perriault, J. (2008). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris: Éd. L'Harmattan

Roselli, M., & Perrenoud, M. (2010). *Du lecteur à l'utilisateur, enquête ethnographique en bibliothèque universitaire*, Toulouse: PUM

Saemmer, A. (2011). Penser la (dé-)cohérence. *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 5, <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0040-007>

Suchman, L. (2007). *Human-machine reconfigurations: Plans and situated actions*. Cambridge Ma: Cambridge University Press

Yoon, B. (2008). Uninvited guests: The influence of teachers' roles and pedagogies on the positioning of English language learners in regular classrooms. *American Educational Research Journal*, 45(2), 495–522

Zacklad, M. (2007). Annotation: attention, association, contribution. In P. Salembier & M. Zacklad (eds.). *Annotations dans les Documents pour l'Action*. Paris: Lavoisier

Mutations et permanences des usages numériques personnels chez les jeunes lycéens : quelle(s) réalité(s) en 2014 ?

Nathalie PINEDE et Véronique LESPINET-NAJIB

1 Introduction

Les bouleversements liés au numérique ne cessent de susciter interrogations et projections, depuis un certain nombre d'années, désormais, et notamment en ce qui concerne cette fameuse nouvelle génération de ceux qui sont nés avec ces outils et dispositifs, ceux que d'aucuns appellent les "digital natives". Néanmoins, au-delà des imaginaires (utopies, craintes ou fascinations) suscités par ces moments forts d'évolution et par l'illusion d'un "inné" des usages pour cette génération, il est nécessaire de pouvoir s'appuyer sur des éléments concrets afin de pouvoir saisir la réalité des pratiques. En l'occurrence, quels supports sont mobilisés par les jeunes de quinze ans ? Quels rapports aux lieux entretiennent-ils via les outils et dispositifs ? Comment s'informent-ils, sur l'actualité ou sur leurs centres d'intérêt personnels ? Quelles modalités de partage, dématérialisés, présentiel, voire traditionnels, utilisent-ils ?

Les éléments de réponse que nous proposons ici sont issus d'une enquête massive par questionnaire diffusée auprès des élèves de Seconde de lycées généraux, technologiques et professionnels, du secteur public et privé. De façon plus large, cette enquête participe des méthodes d'investigation déployées dans le cadre d'un programme de recherche ANR intitulé "TRANSLIT - La translittératie : vers une transformation de la culture de l'information"¹⁶. L'objectif de ce programme de recherche est d'explorer tant au plan épistémologique que pragmatique les manifestations, émergences et reconfigurations liées à cette convergence de l'éducation aux médias, de l'information et du recours aux outils numériques qui fonde les principes mêmes de la translittératie. Cela suppose un recueil de données multidimensionnel, tant au niveau macro qu'au niveau micro, tant de façon ethnographique que de façon quantitative à grande échelle. C'est sur cette phase d'investigation que nous nous appuyons ici

¹⁶ <http://www.translit.fr>

pour nous interroger, à travers les usages numériques personnels et scolaires d'une cohorte d'élèves de seconde, sur les permanences et mutations principales dans le recours aux médias et supports pour cette génération de jeunes d'une quinzaine d'années. Nous ne traiterons ici que de la sphère personnelle.

Dans un premier temps, nous donnerons quelques éléments de positionnement théorique par rapport aux objectifs de notre enquête. Dans un deuxième temps, nous présenterons de façon plus approfondie notre méthodologie d'enquête, avant de présenter quelques résultats significatifs et de les discuter au regard d'enquêtes similaires précédemment réalisées.

2 Éléments de cadrage théorique

Nombre de fantasmes émaillent depuis plusieurs décennies désormais les discours autour de l'articulation entre technique et société, et ces fantasmes sont renforcés par les imaginaires associés à ces publics de jeunes, immergés dans un environnement numérique à facettes multiples depuis leur plus tendre enfance. Il semble néanmoins indispensable d'insister sur l'illusion de la "naturalité" : les technologies ne portent pas en elles de façon intrinsèque et innée un quelconque pouvoir, auto-suffisant et auto-prescripteur de bonnes pratiques. Par illusion de la « naturalité », nous entendons cet implicite (erroné) d'une évidence dans les usages et dispositifs numériques. Ce « naturel », qui n'est évidemment pas éloigné de la « transparence », tendrait dès lors à notre regard le miroir limpide et sans fard des réponses à nos attentes, à nos désirs. Or, « les médias ont une épaisseur qui fait que ce qu'ils produisent n'est jamais le simple produit de ce qu'ils reçoivent. Tout média est à quelque titre une mise à distance, si bien que nous devons comprendre son opacité propre plutôt que de la mesurer à une impossible transparence » (Jeanneret, 2002). Nombre d'auteurs ont montré la complexité des médiations (humaine, sociale, culturelle, etc.) auxquelles étaient associées les outils et dispositifs techniques. « Il faut redonner aux dispositifs techniques leur épaisseur, ce qui en fait des médiateurs et non de simples instruments ou encore, pour reprendre les termes de Simondon, ce qui en eux-mêmes peut être décrit comme un mixte stable d'humain et de naturel, de social et de matériel ; il faut montrer comment se constituent conjointement les techniques et leur environnement social et naturel [...] » (Akrich, 1993).

On peut même parler de « double médiation » : Josiane Jouët précise qu'elle « est à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique mais la médiation est aussi sociale car les mobiles, les formes d'usages et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social » (Jouët, in Beaud et alii, 1997). Ainsi, la sphère technique et la sphère sociale se trouvent-elles en interactions et interrelations permanentes. On peut donc, à la suite de Bernard Miège,

accepter que « l'avancée – incontestable- des TIC procède moins de sauts, de ruptures et d'innovations que de la poursuite de procès complexes et engagés de longue date » (Miège, 2007). D'où la notion d'« ancrage social » pour les technologies, afin d'illustrer au mieux les médiations et stratégies sous-jacentes aux croisements des sphères techniques et sociales.

Il est donc capital de s'appuyer sur des données empiriques, afin d'évaluer de façon bien plus objective la réalité des logiques à l'oeuvre et qui permettent façonner des corpus de pratiques et d'usages, à travers les interactions entre individus et objets techniques. Le public de lycéens qui a constitué notre terrain d'investigation est un public aux "habitus" de longue date, que ceux-ci viennent des sphères privées, sociales, médiatiques ou scolaires. L'étroit entrelacement de ces dynamiques multiples, faisant écho (ou pas) les unes ou autres, se renforçant (ou pas) les unes avec les autres, contribue à tisser un faisceau dense de pratiques informationnelles, de comportements et de compétences, non pas lisses et homogènes, mais bel et bien contrastés et diversifiés. Par « pratiques informationnelles », nous entendons, à la suite de M. Iahadjadene et S. Chaudiron, "la manière dont l'ensemble des dispositifs (techniques, comme les logiciels ou non, comme les bibliothèques), des sources (en particulier d'informations mais aussi les ressources humaines), des compétences cognitives et habilités informationnelles sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, et de traitement de l'information" (Iahadjadene, Chaudiron, 2009).

Nous nous attacherons donc à mettre en évidence quelques caractéristiques phares de ces pratiques en matière d'information et de numérique, pratiques reflétant pour partie les multiples logiques sous-jacentes en matière de rapport à la technique pour notre public de jeunes lycéens.

3 Matériel & Méthode

De multiples moyens peuvent être mobilisés dans cette quête nécessaire de données empiriques : observation, recueil ethnographique d'éléments signifiants dans une situation donnée, entretiens semi-directifs, etc. En l'occurrence, le choix d'une enquête par questionnaire permet de faire émerger les traits saillants en matière de pratiques autour du numérique, sans pouvoir bien entendu dessiner les singularités fines, si ce n'est celles captées au travers des verbatims recueillis à travers les questions ouvertes.

L'objectif de notre enquête massive est double : d'une part, déterminer l'état des usages et des pratiques numériques déclarés ; d'autre part, mettre en évidence les représentations en jeu autour de ces questions. Ce double objectif s'inscrit à la fois au plan des logiques sociales et des logiques scolaires. D'autre part, il s'agit de garder en tête la perspective translittéracique dans laquelle s'inscrit cette démarche, et donc, de travailler notre questionnaire à l'intersection de ses trois sphères fondatrices, soit les médias (dimension événementielle), les outils (compétences numériques) et l'information (pratiques et méthodes).

Sur la base de ces principes, nous avons finalement organisé notre questionnaire autour de deux grands mouvements (chez soi / au lycée) plus "parlants" selon nous pour l'élève répondant. A l'intérieur de chacun de ces mouvements, nous avons pu décliner les éléments constitutifs de l'approche translittéracique, notamment à travers les thématiques suivantes :

- recherche d'informations concernant l'actualité (quels thèmes, par quels moyens de recherche, quels modes de partage)
- outils numériques personnels / scolaires (lesquels, pour quel usage et où)
- centres d'intérêts (quels thèmes, par quels moyens de recherche, quels modes de partages).

Une troisième partie, à travers des questions ouvertes, nous permet de recueillir du discours autour de la porosité des pratiques d'un univers à l'autre. Enfin, une partie identification nous donne quelques éléments de caractérisation pour le profil des élèves interrogés.

Pour des raisons de diffusion à large échelle, nous avons diffusé cette enquête par questionnaire en ligne par l'intermédiaire des proviseurs de lycée. Le mode de diffusion a été effectué à l'aide de la plateforme Sphinx et la campagne de diffusion s'est étalée d'avril à juin 2014. Quatre académies ont été visées : l'académie de Bordeaux, l'académie de Besançon, l'académie de Poitiers et l'académie de Lyon. Ainsi que nous l'avons dit précédemment, la cible était les secondes générales et technologiques ainsi que les secondes professionnelles. Les lycées pouvaient être publics ou privé sous contrat. Le choix du public des lycéens de seconde, nous permettra de réaliser une étude longitudinale, en réitérant cette enquête dans deux ans, auprès de la même cohorte de jeunes, qui se trouvera alors en terminale. Nous nous trouvons donc à chaque fois à deux noeuds charnières de la scolarité :

- en seconde, insertion dans la culture lycéenne
- en terminale, fin de cursus du secondaire et transition vers l'enseignement supérieur ou l'insertion professionnelle.

Nous nous intéresserons plus particulièrement ici aux éléments de résultats relatifs aux supports, usages et pratiques de partage identifiables principalement dans la sphère personnelle, en laissant de côté les usages prescrits par la sphère scolaire.

4 Résultats

4.1 Description de notre échantillon

A travers les 4 académies visées un total de 631 établissements ont été ciblées. 201 établissements différents ont répondu à notre enquête. Au total, 6090 élèves de seconde ont répondu à notre questionnaire, soit en moyenne 30 élèves de seconde par établissement ayant participé. Après avoir supprimé les sujets présentant des données manquantes, il reste 5913 questionnaires exploitables. Parmi ces 5913 réponses, 55,5 % sont de sexe masculin et 44,5 % de sexe féminin. La moyenne d'âge est de 16 ans (minimum : 14 ans et maximum : 46 ans).

Ainsi, notre échantillon est constitué majoritairement d'élèves de seconde issus de lycées publics (71% contre 29% dans un établissement dans le privé sous contrat). Il y a une répartition des élèves en faveur des secondes générales par rapport au seconde professionnelle (62 % contre 38 %). Il est certain que notre échantillon peut sembler restreint par rapport à l'ensemble des élèves de seconde en France en 2013-2014 (soit environ 1,8 millions d'élèves en seconde). Néanmoins, notre échantillon est représentatif de la population générale des élèves de seconde : 78 % d'élèves en seconde sont dans des établissements publics (dans notre échantillon nous sommes à 71%) / 62,6 % des élèves en seconde sont dans un lycée général et technologique (dans notre échantillon nous sommes à 62%). [Source : MENESR-DEPP, Repères et références statistiques – Les élèves du second degré, 2014].

4.2 Résultats en terme d'usages

Les résultats ont été analysés à l'aide des logiciels Sphinx et Xlstat. Ils seront présentés selon 3 axes : la recherche d'informations sur l'actualité, les usages au plan des outils numériques et la recherche d'informations sur leurs centres d'intérêts.

- Actualités -

Les élèves déclarent s'informer sur l'actualité : tous les jours pour 42 % d'entre eux ; 1 à 2 fois par semaine pour 33 % ; 1 à 3 fois par mois pour 14 % et jamais pour 11 %.

Les moyens d'accès pour s'informer sur l'actualité sont par ordre décroissant d'importance : la télévision (85%) ; Facebook (65%); la famille (63%); les copains (54%); sites de partages de

	Chambre	Salon	Ailleurs dans la maison	dans les transports (bus, voiture, etc.	au lycée
Ordinateur fixe	15%	26%	22%	1%	31%
Ordinateur portable	67%	48%	29%	4%	4%
Smartphone	86%	75%	74%	79%	74%
tablette numérique	36%	36%	25%	7%	4%

La somme des pourcentages est différente de 100% du fait des réponses multiples.

Tableau 1. Répartition des outils et de leurs usages en fonction des lieux

Pour chaque usage numérique, un support sera privilégié. Ainsi, pour communiquer le smartphone suivi de l'ordinateur portable seront privilégiés. Pour rechercher de l'information, les supports privilégiés sont l'ordinateur fixe ou portable.. Pour créer des contenus numériques (photos, vidéos, etc.) le smartphone sera privilégié suivi de l'ordinateur portable et de la tablette.

Nous nous sommes également intéressés à la fréquence dans la vie personnelle de certains scénarios d'usage (ie. envoyer des mails, tenir un blog, chatter, discuter en direct par vidéo, twitter, publier sur les réseaux sociaux, faire son travail scolaire, regarder ou télécharger des vidéos et/ou musique, jouer à des jeux, faire des achats, utiliser des logiciels de création et d'édition de contenus et faire des recherches sur internet). Pour simplifier la lecture complexe de ces résultats, nous ne présenterons que les comportements situés aux extrêmes, à savoir les scénarios d'usages qui sont soit majoritairement quotidiens soit qui ne sont jamais réalisés.

En usage quotidien, on retrouve majoritairement (ie. par plus 50% des répondants) : chatter et regarder ou télécharger de la vidéo et/ou musique.

Par contre, les activités qui ne sont que très rarement citées sont : "twitter" et tenir un blog.

- Centres d'intérêts -

Les adolescents recherchent des informations sur leurs centres d'intérêts de façon quotidienne pour 39 % d'entre eux, 1 à 2 fois par semaine pour 38% d'entre eux, 1 à 3 fois par mois pour 16% d'entre eux et jamais pour 7%.

Les supports utilisés pour effectuer ces recherches d'informations sur leurs centres d'intérêts sont par ordre d'importance : les moteurs de recherche (79%), les copains (66%), la recherche

réponses (dont 5913 exploitables) et permet d'obtenir une vision pertinente en 2014 sur les usages numériques dans la sphère privée des *"digital natives"* (Prensky, 2001).

Lorsque l'on s'intéresse à la pratique informationnelle sur les thèmes d'actualités plusieurs points importants apparaissent. Ainsi, la télévision reste le média privilégié par 85 % suivi de facebook (65%) et des relations familiales (63) et sociales (54%). Les réseaux sociaux qu'ils soient dématérialisés, via facebook, ou réels sont très importants pour les adolescents. Il apparaît clairement comme l'avait déjà souligné Aillerie (2011) qu'*"il peut sembler bien difficile en même temps qu'artificiel de départager les pratiques informationnelles des pratiques socialisantes, communicationnelles ou ludiques qui, entrelacées, constituent le quotidien des jeunes"*. Il est à noter que pour recherche de l'information sur les thèmes d'actualité, la presse est peu usitée : 1 jeune sur 4 utilise la presse en ligne et seulement 1 jeune sur 10 la presse papier (gratuite ou payante).

Seuls 11 % déclarent ne pas s'informer sur l'actualité en déclarant *"rien ne m'intéresse"*, *"je m'en fous de l'actu"* (exemples de verbatims). Pour les autres, la pratique informationnelle est soit quotidienne (42%) soit hebdomadaire (33%) avec comme thèmes de prédilection : le sport, la politique et la musique. De plus, les jeunes partagent les informations dans leurs sphères privées (famille pour 75% et amis 71%).

Il ressort clairement que la pratique informationnelle ne se limite pas à la recherche d'information mais va jusqu'au partage, transmission de cette information et donc n'est pas dissociable des pratiques sociales.

En terme d'équipement, nous notons une très forte prépondérance de la place du smartphone (87% des répondants) suivi de près par l'ordinateur portable (61%). Ce taux d'équipement correspond tout à fait aux derniers chiffres publiés par le CREDOC (2013), qui montre que 90% de la tranche d'âge de 12-17 ans est équipé d'un téléphone portable. Ainsi, comme le souligne Guichon (2012), *"ce taux d'équipement permet donc une autonomie certaine quand à l'usage des ressources numériques"*. Il est intéressant de noter que le smartphone est indissociable de l'adolescent puisqu'il est utilisé indépendamment du contexte (chambre, salon, autres pièces, transport, lycée). Ce que nous enseigne nos résultats, c'est qu'il n'existe pas de lien unique entre pratique et support : par exemple, le smartphone est utilisé pour communiquer, pour rechercher de l'information, pour créer des contenus (vidéos, photos, etc.). Ce constat a déjà été mis en évidence par Mercklé & Octobre (2012) qui évoquent que *"ce nouvel âge médiatique est également caractérisé par une hybridation des usages qui traversent les frontières"*.

Concernant les pratiques sur les centres d'intérêts, là encore nos résultats mettent en exergue plusieurs points importants. La fréquence de ces pratiques informationnelles est quotidienne

pour 33% des répondants ou hebdomadaire (38%). Les supports utilisés sont multiples : moteurs de recherche, copains, Facebook, télévision, famille, etc. La presse écrite est là encore très peu utilisée comme support de recherche (16%).

Les centres d'intérêts sont culturels et sportifs et relationnels : musique, sport, danse, sorties, les amis. Il est à noter que le football est très souvent cité et ce constat peut aussi s'expliquer par une hypermédiatisation de l'actuelle Coupe du monde de football au Brésil.

On retrouve, comme pour l'actualité, des pratiques informationnelles qui ne se limitent pas à la recherche d'informations mais vont jusqu'au partage et à la transmission de ces informations en privilégiant le face à face ou le tchat et donc une transmission immédiate et simultanée.

6 Conclusion & perspectives

Ce travail ne se centrait que sur une seule partie de notre enquête, à savoir les usages numériques dans la sphère personnelle. Les perspectives à venir concernant l'analyse de nos résultats concernent bien sûr l'étude des usages au sein de la sphère scolaire et surtout les imbrications entre les deux sphères afin notamment de pouvoir aborder les flux de nature translittéracique. Nous ne pouvons proposer ici que des premiers éléments d'analyse, sur une enquête de taille conséquente et qui vient juste de se terminer. Nombre d'analyses, beaucoup plus fines et croisées de façon multidimensionnelle, sont à mener. Il sera important, en plus d'une analyse statistique plus fine, de confronter nos données obtenues à travers un questionnaire à celles obtenues lors d'entretiens et d'observations sur le terrain (familial et scolaire). Car un questionnaire a ses propres limites en se limitant surtout à une approche quantitative et en étant sur du déclaratif. Néanmoins, ce premier niveau de résultat permet d'ores et déjà de mettre en lumière des éléments intéressants. L'hybridation se retrouve sur tous les plans : hybridation des supports, des usages, des lieux, des sphères (sociales / familiales) mais aussi des thématiques (actualités et centres d'intérêt personnels venant souvent se superposer). On notera également la présence constante (rassurante?) de l'objet télévision, comme source d'information sur l'actualité et trait d'union familial. Hybridation, donc, maniée avec aisance par notre lycéen de 15 ans qui joue le chef d'orchestre de ses univers multiples médiatisés par les supports et dispositifs, entre permanences de certains repères et évolutions vers des logiques de flux entrelacés, dans cette perspective translittéracique.

7 Références bibliographiques

Akrich, M. (1993). Les formes de la médiation technique. *Réseaux*, n° 60, juillet-août 1993

Burban, F., Cottier, P. & Michaud, C. (2013). Les usages numériques des lycéens affectent-ils leur temps de travail personnel ? *Revue STICEF*, Volume 20, 2013, 1764-7223.

Credoc (2013). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*. Rapport de recherche (<http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R297.pdf>)

Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires, *Revue STICEF*, Volume 19, 1764-7223.

Ihadjane, M. & Chaudiron, S. (2009). Des processus aux pratiques: quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information dans un contexte professionnel ? In *Evolutions technologiques et informations professionnelle: pratiques, acteurs et documents*. GRESEC.

Jeanneret, Y. (2001). *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.

Jouët, J. (1997). Pratiques de communication et figures de la médiation. Des médias de masses aux technologies de l'information et de la communication. In Beaud P., Flichy P., Pasquier D. & Quéré L. *Sociologie de la communication*, Paris : Réseaux / CENT, p. 293.

Merckle, P. & Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *RESET*, p. 25-52.

Miege, B. (2007). *La société conquise par la communication. III. Les Tic entre innovation technique et ancrage social*. Grenoble : PUG, p. 11.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, vol. 9, n°5, p. 1-6.

Repérage de situations info-médiatiques de nature translittéracique

Vincent LIQUETE

Très longtemps a été considéré un ensemble de pratiques informationnelles dans la sphère scolaire sous des grilles de lecture et d'analyse extrêmement séparées. Ne voyait-on pas poindre dans l'institution scolaire, des acteurs voire des militants d'une éducation aux médias et à l'information-événementielle, depuis le début des années 1980 ? Avec principalement la création du CLEMI puis l'organisation de la sphère info-documentaire à travers notamment le renforcement des initiations et des formations en lien avec l'espace documentaire, le CDI, au sein de chaque établissement scolaire et la création parallèlement du corps des professeurs-documentalistes (dès la fin des années 80), le paysage de l'éducation à l'information s'est dessiné puis stabilisé. De concert, le périmètre de l'information-informatique autour des problématiques de compétences computationnelles et liées à la connaissance des langages informatiques, portés par plusieurs profils d'enseignants, dont ceux de technologie voyaient le jour, même si les dernières années ont progressivement délaissé ce volet de l'information-informatique dans les programmes du système éducatif français. Ainsi, cette approche segmentée de la culture de l'information en contexte scolaire, montra, depuis le début des années 1980, certes, la pluralité et la complémentarité des approches, mais sans forcément que l'on assiste à un tuilage des pratiques et des démarches engagées, alors même qu'un ensemble de travaux à l'échelon national (Dioni, 2008) voire international, nous montre progressivement un mixage et une convergence des pratiques autour du numérique et face à l'essor des techniques médiatiques numériques. Force est de constater depuis lors, de la volonté de nombreux chercheurs de penser la convergence (Jenkins, 2013) autour du numérique de ces trois périmètres de l'information contemporaine.

Notre propos s'organisera autour de trois principes. Dans un premier temps, nous ferons un court point sur les enjeux énoncés autour d'une culture de l'information qui tendrait progressivement vers une approche de nature translittéracique. Nous aborderons notamment les enjeux qui semblent s'encaster les uns dans les autres lors des premières observations que nous avons menées sur divers terrains éducatifs¹⁷. Dans un second temps, nous présenterons,

¹⁷ Recherche 2012-2013 TRANSI « [Translittératie informationnelle. Vers une nouvelle grammaire de l'information](http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1706) » (Projet AIR ISCC) (En ligne : <http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1706>), ou début d'une ANR TRANSLIT (2013-

plus que des compétences, un ensemble de postures à prendre en considération (Liquète, 2013), qui mériteraient d'être interrogées et prises en considération notamment dans le champ scolaire, d'une façon continue, tout au long du parcours d'apprentissage et/ou de travail. Pour finir, nous questionnerons la mise en œuvre à envisager et le nécessaire repositionnement d'une partie de l'organisation des apprentissages, reposant encore trop sur l'enseignement de certitudes en matière d'information (Cordier, 2012) et/ou sur la recherche de **bonnes pratiques** à transférer.

1- Des pratiques informationnelles aux cultures de l'information :

Les pratiques informationnelles, trop souvent centrées sur la seule maîtrise technologique et méthodologique de la recherche d'information, et beaucoup moins comme l'inscription d'attitudes et de démarches personnelles intégrées dans la durée et faisant sens **tout au long de la vie** de la personne, sorte de **savoirs de réserve** évoqués par Gilles Deleuze (1995). Nous revendiquons, ce que Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadène, dès 2010, présentaient comme un possible troisième paradigme accordant toute sa place aux interactions entre les acteurs inscrits dans un même système d'information en tentant notamment d'inscrire ces démarches dans la durée de l'organisation considérée (école, entreprise...) et tout au long de la vie de l'individu. En effet, tenter de comprendre les pratiques d'information ne peut se limiter aux seuls travaux d'analyse des accès, des recherches et des utilisations des environnements techniques et informationnels disponibles. Ainsi, les pratiques informationnelles sont parties intégrantes de la culture de l'information, sans pour autant se limiter qu'à elles. La première complexité de cette notion de culture de l'information est formée par les deux termes constituant un syntagme où s'articulent la notion de culture dans sa dimension sociale, intégrative, inscrite dans la durée et une forme d'atemporalité, et celle d'information, qui se veut plus transversale, aux multiples définitions selon les disciplines et sciences la définissant, s'appuyant sur une vision dynamique, instable, inscrite dans une courte temporalité. La question sous-jacente est bien de chercher à comprendre dans quelle mesure, la multiplicité des pratiques numériques, du web et plus largement de et autour de l'Internet, constitue des formes culturelles de relation aux savoirs, et comment, cette culture de l'information peut-elle être considérée, accompagnée et proposée par les grandes institutions sociales symboliques, tout en visant, non pas une culture universelle hégémonique, mais bien en renforçant et respectant la diversité des cultures, des langues, des pratiques et des représentations

2016 ; dir. D. Frau-Meigs) (résumé en ligne : http://www.agence-nationale-recherche.fr/projet-anr/?tx_lwmsuivibilan_pi2%5BCODE%5D=ANR-12-CULT-0004).

collectives des sociétés contemporaines. D'ailleurs, les questions de **l'accompagnement à**, de **la formation à** et de **l'analyse critique de** l'information constituent une préoccupation quasi universelle, quelle que soit les zones géographiques concernées et les niveaux d'équipements constatés. Ainsi, semble se dessiner progressivement 4 composantes de la culture de l'information.

- une composante épistémologique où la culture de l'information invite à travailler notamment sur les différences et les convergences entre les trois principales catégories de l'information : **l'info-data** des ordinateurs et des réseaux, **l'info-news** de la presse et des médias, **l'info-knowledge** de la connaissance. En considérant ces 3 niveaux, le système d'information personnel (SIP) est donc appelé à être de plus en plus plastique et modulable autour de ces 3 systèmes d'intention de l'acteur qu'il soit apprenant ou en activité professionnelle. Le SIP agrège un ensemble de données, des informations événementielles et un ensemble de connaissances.
- une composante sociotechnique et sociologique : il s'agit là de l'observation, de l'analyse et de la compréhension, des évolutions techniques et des nouveaux usages d'internet et des nouvelles pratiques informationnelles des usagers. Cette compréhension négociée avec les acteurs n'est pas là pour critiquer ou mettre en avant des **bonnes pratiques de référence**, mais pour inscrire une dimension critique et durable à la perception des environnements que chacun d'entre nous sollicite.
- une composante didactique/transmissive avec la réflexion et le travail à mener sur les contenus, les notions, les savoirs, les méthodologies... à transmettre et à faire co-construire, sur la progressivité des apprentissages, sur les outils et méthodes de travail en jeu, etc. L'observation dans la durée des pratiques d'information nous montre des modes de transmission et de partage systématiquement négociés entre les acteurs (élèves, salariés, ...) qui échappent aux personnes extérieures au groupe.
- enfin, une composante temporelle, puisqu'une culture de l'information doit non seulement s'inscrire dans une forme de durabilité, mais doit également permettre de stocker et d'organiser des éléments clefs du savoir, afin d'être en mesure de retrouver et d'améliorer sa base de connaissances dans la durée et de savoir transférer ses méthodes personnelles de travail à d'autres contextes.

Cette délimitation épistémologique ne doit pas nous faire oublier de bien distinguer culture de l'information de la culture informationnelle. La culture de l'information, consiste « à *comprendre l'information en tant que moyen de pouvoir et d'influence, d'intégration sociale et de positionnement* » (Couzinet, 2009). Elle permet à tout individu de décrypter et de comprendre l'environnement dans lequel il évolue ou auquel il doit faire face, qu'il soit dans un contexte à vocation professionnelle, culturelle, scolaire, sociale, ... La culture de l'information se démarque de la **culture informationnelle** qui se réfère davantage à des théories, aux diverses épistémologies disciplinaires et est souvent en prise directe avec des préoccupations de savoirs

disciplinaires académiques. Par conséquent, la culture de l'information est une forme de **méta-culture** qui, par certains côtés, dépasse les considérations locales, toutes formes de territorialisation, voire de spécificités séculières.

2- Les dimensions analytiques des cultures de l'information :

2.1- L'analyse info-communicationnelle :

Toute culture de l'information ne peut être réduite aux seules intentions et visées informationnelles des activités d'un individu, mais également, au repérage d'actes communicationnels où l'Autre, près de soi, ou à distance devient central, dans sa capacité à agir sur ses propres systèmes de représentations, les éléments langagiers et intellectuels, et *in fine* de rapprocher les individus entre eux. Ainsi, le questionnement communicationnel que nous évoquons, revient dans un contexte de construction des cultures de l'information, à dépasser la seule **approche orientée usage(r)s** (Le Coadic, 1997) pour questionner notamment les outils, dispositifs et technologies mis à disposition dans nos sociétés contemporaines, en tentant d'en repérer les logiques en jeu (Perriault, 1989) et les offres de contenu mis à disposition. Au-delà, l'approche info-communicationnelle nous invite à considérer les outils et les contenus mis en offre sur les réseaux et dans la sphère du web comme des **sémiophores informationnels** (Pomian, 1987) à savoir des objets qui ne présentent pas à proprement parler toujours une grande utilité mais sont dotés d'une forte signification sociale. Ainsi, ces sémiophores sont rarement utilisés à hauteur de leur potentiel fonctionnel, mais essentiellement appropriés pour s'exposer au regard des autres, en guise notamment d'une recherche de conformité à la communauté environnante ou à l'organisation à laquelle appartient l'acteur (école, université, entreprise, association...). Nous évoquerons pour illustration, l'outil Facebook, permettant le partage d'informations, de liens, de ressources co-produites,... devenant non seulement un **accélérateur relationnel** (Barbe, Delcroix, 2008) mais également un espace de mise en conformité de soi.

2.2- L'analyse cognitive :

Toute conception générationnelle, massive, globale de la culture de l'information¹⁸, créait artificiellement des sortes d'usagers et de pratiques type qui ne correspondent pas à la réalité

¹⁸ Digital génération, Internet génération, digital natives, etc..., autant d'appellations attractives sur un plan mass-médiatique mais qui ne renvoient à aucune forme de réalité sociale.

de la complexité sociale et des émiettements des usages informationnels observés sur les terrains. De même, toute culture de l'information ne peut être réduite à une vision individuelle et individualiste de la communication électronique et technique. Les approches cognitives sont là pour nous rappeler la nécessaire analyse des interactions sociales et culturelles autour du numérique et des réseaux pour comprendre la complexité des échanges, et les formes variées de cognition groupale en jeu. En 1994, des chercheurs évoquaient de la nécessité de s'appuyer sur un double paradigme, celui de la cognition située et celui de la cognition distribuée (Salomon, 1994). L'intelligence et la posture analytique face aux informations ne seraient pas dès lors, de la seule propriété de l'individu mais constituée par les multiples interactions que celui-ci entretient avec les environnements médiatiques et numériques. Cette approche privilégie dès lors, les activités sociales instrumentées, en situation scolaire ou professionnelle, où sont imbriquées les activités individuelles et collectives de recherche d'information, d'évaluation, de sélection, de réécriture voire de diffusion des informations (Serres, 2012). Ainsi, tout acteur montrerait une capacité d'apprendre qui relèverait d'une position tacite quant à la possibilité d'articuler la connaissance (**niveau du contenu**) et la recherche pertinente d'informations (accessibilité, validité, pertinence), à la représentation que se fait le sujet du savoir qu'il est appelé à construire : **l'individu plus** (Perkins, 1995). Dans l'approche **cognition située**, les contraintes du contexte sont consubstantielles aux apprentissages en situation, ce qui sous-tend qu'ils ne soient pas obligatoirement transférables (Legros, Crinon, 2002) à d'autres contextes, même si ceux-ci semblent relativement comparables. La cognition située nous invite alors à ne pas céder à la tentation de généraliser les observations et les éléments d'analyse recueillis d'un contexte d'observation. Chaque acte cognitif est lié à la situation dans laquelle il opère et le niveau intentionnel constitue l'étoffe de l'activité. Le **postulat cognitif** est que l'individu observé en situation informationnelle, lors de la réalisation d'activités, brasse une très forte hétérogénéité de contenus et de flux d'information ; ce qui rend indissociable les pratiques culturelles d'information des contextes de référence observés. Ainsi, la construction d'une culture de l'information s'inscrit à l'articulation de savoirs académiques et savants, avec un ensemble d'activités cognitives complexes de travail, reposant sur des méthodes, des arts de faire et un ensemble d'habiletés.

3- L'approche convergente de la translittératie :

Grâce à la translittératie, de nombreux chercheurs nationaux et internationaux cherchent à comprendre les démarches de convergence médiatique dans les pratiques formelles et moins formelles d'information (Delamotte *et al.*, 2014). Cette approche revient à dépasser l'entrée par

les seules compétences en reconnaissant l'existence de besoins d'information, d'identification de l'information adéquate à une situation de résolution de problèmes, de retrouvage, d'évaluation et d'exploitation en relation avec une situation donnée, dans une perspective de résolution de problème dans des contextes variés (scolaire, social et relationnel, professionnel, ...).

Ainsi, davantage qu'un concept unificateur (Thomas, 2012), la translittératie nous semble, à l'heure actuelle, être un concept en construction et un concept problème, dans le sens où il oblige les divers chercheurs en information-événementielle, en information-données et en information-documentaire à croiser leurs approches et leurs questionnements, et où il permet de poser des questions différentes sur les phénomènes observés et d'envisager un croisement des approches jusqu'alors qui s'ignoraient. Ainsi, nos diverses observations en contexte¹⁹ révèlent que les premières approches translittéraciques visent un triple niveau : épistémologique (avec les notions et les langages en jeu), cognitif (avec des formes d'apprentissage mutuel, où le collectif semble dépasser le niveau individuel) et technique, où les outils et les interfaces sont réappropriés et réutilisés selon des démarches et des stratégies extrêmement variées, allant jusqu'aux détournements des outils et la réappropriation des codes sources.

3.1- L'émergence de nouvelles méta-compétences :

En associant un ensemble de données recueillies lors de nos investigations de terrain, en universités, dans le monde scolaire (lycées principalement), nous voyons poindre progressivement quelques compétences qui semblent se dessiner et être parfois prises en charge par les acteurs eux-mêmes de manières plus ou moins intuitives et/ou spontanées. Les récits recueillis montrent également des **compétences en creux** conscientisées par les acteurs sans pour autant qu'elles soient mises en œuvre par les enseignants ou faisant l'objet de référentiels de compétences formalisés. Ainsi, 5 méta-compétences (lire MC par la suite) se détachent et pourraient devenir des voies à explorer dans les contextes professionnel et scolaire.

MC1 : les information knowledge : cette compétence vise à travailler les connaissances déclaratives liées aux informations, à leur diffusion et aux outils existants. L'enjeu de cette méta-compétence est d'être capable de posséder le vocabulaire d'expression, de dénomination

¹⁹ Divers contextes ont été et sont observés depuis déjà quelques mois : PPCP (Projets Personnels à Caractère Professionnel) en lycées professionnels, TPE (Travaux Personnels Encadrés) en lycée d'enseignement général, ateliers Education aux Médias, etc.

et les représentations liées au monde de l'information. Nos travaux montrent que des médias, des dispositifs techniques, des outils de traitement de l'information..., ne sont pas forcément dénommés de la même manière par les individus, notamment entre les acteurs de l'information (professeurs documentalistes, enseignants, chargés des technologies,...) et les apprenants ; ce qui entraîne indubitablement toute sorte d'incompréhensions, de malentendus et de décalage dans les intentions.

MC2 : la connaissance procédurale relative aux dispositifs techniques (ou **information application**) ; l'objectif est fondamentalement d'être en mesure d'utiliser efficacement les principaux outils techniques en vue de répondre à un besoin et de réaliser une tâche. La connaissance des capacités techniques des outils et des logiciels reste étroitement liée aux possibilités de l'individu de découvrir l'intégralité des offres et des fonctionnalités des systèmes et des environnements à sa disposition.

MC3 : la capacité à apprécier le potentiel informationnel de l'environnement ou de la technique utilisée (ou **information potential**). Force est de constater que les individus interrogés, supposent plus le potentiel qu'ils ne le testent véritablement, et découvrent souvent très tardivement ou par hasard les offres et les fonctionnalités à leur disposition. Renforcer l'usage et l'intégration des nouveautés techno-médiatiques passe par cette capacité à se projeter et à auto-expertiser par soi-même les environnements informationnels à disposition.

MC4 : Les stratégies « actionnelles » (**actional strategies**) orientées autour de l'organisation et de la pérennisation de sa mémoire personnelle de travail. La culture de l'information vise à adopter les procédures personnelles de traitement des contenus à des fins ultérieures de réutilisation et de transfert à de nouvelles situations professionnelles et/ou d'apprentissage. Derrière cette méta-compétence, sont concernées des modes de classement, d'indexation, de description des ressources et des documents, en visant à terme à être en mesure de réutiliser ceux-ci dans des contextes d'usages assimilables.

MC5 : enfin, la dernière méta-compétence est de nature anthropo-centrée (**anthropo centered metaskills**), consistant pour chacun à savoir identifier et caractériser ses propres styles cognitifs²⁰. En effet, l'acteur pour s'adapter aux divers environnements, devrait être en mesure de se connaître par lui-même, en sachant caractériser ces styles cognitifs dominants : serait-il plutôt hyper-réactif, plutôt dépendant du champ, considère-t-il comme réagissant plutôt par

²⁰ Nous pensons aux travaux d' H. Witkin, S. Paper, J. Kagan ou J. Bruner.

impulsivité ou réflexivité, etc... L'objectif à terme étant d'agir sur ses points faibles en cherchant à compenser ceux-ci.

3.2- Le repositionnement de l'institution scolaire :

Même si de nombreux dispositifs pluridisciplinaires ont fleuri au début des années 2000, comme les TPE ou les PPCP, plus tardivement comme les classes média, ceux-ci re-convoquent les modes d'organisation et ré-agencent l'institution scolaire. Effectivement, ces dispositifs sont générateurs et amplificateurs d'innovation, notamment en redistribuant les rôles communicationnels et de passeurs des savoirs des uns et des autres. L'apprenant devient un producteur de contenus, et est engagé dans une démarche, dite autonome, où il lui revient de construire son propre parcours de recherche, développant ainsi des **arts de faire** (Certeau, 2004) bien au-delà du temps de classe et du temps scolaire. Il organise ses tâches et son processus de travail, sollicitant l'organisation scolaire selon ses propres temporalités et systèmes d'intentions. Le déroulement d'un TPE ordinaire s'effectue au sein de l'établissement en divers lieux (salle de la classe, espace technologique, CDI, ...), hors de celui-ci (notamment lors des temps d'investigation et de recherche d'information), temporellement, lors des regroupements classe inscrits dans le planning des élèves, mais également, selon un calendrier et des séances de travail planifiées et autogérées à l'échelle du groupe. L'organisation conventionnelle des enseignements s'en trouve sensiblement modifiée, puisqu'une grande part du travail mené par les élèves échappe au suivi et à la régulation du corps enseignant, ayant ainsi repoussé le positionnement des enseignants de discipline.

3.3- Une autre répartition des rôles communicationnels

Au niveau des terrains d'observation que nous avons sélectionnés, nous avons constaté autant du côté des enseignants que de celui des élèves, une organisation et un partage des tâches fortement négociés entre les pairs, où finalement chaque acteur doit remplir un ensemble d'activités afin de nourrir l'objectif de réalisation du travail. La plupart des séances observées ne constitue pas à proprement parler des temps privilégiés de travail, mais plutôt un moment de communication privilégiée où les élèves croisent entre eux leurs résultats et données recueillies, où les adultes régulent entre eux leurs niveaux d'exigence et de suivi des projets engagés.

3.3.1- *La rationalité au cœur du travail translittéracique*

Les groupes observés en situation de travail nous montrent des systèmes de recherche de grande rationalité de la part des élèves. Ainsi, la plupart d'entre eux a fait le choix, dès le

début du TPE, par exemple, de se répartir précisément les tâches, en élaborant une distribution très précise **de qui fait quoi**²¹, notamment lors des temps forts que sont la recherche d'informations et le temps de la collecte et de la sélection des données. Cette organisation du travail repose essentiellement sur trois intentions : d'une part, les supposées **compétences et habiletés techniques** de certains élèves par rapport aux autres membres du groupe. D'autre part, la disponibilité de certains élèves à pouvoir se déplacer et se rendre sur les lieux fournisseurs d'information, extérieurs de l'établissement, jouant ainsi un rôle de capteurs d'informations non disponibles *via* les réseaux. Enfin, la capacité de synthèse et de qualité rédactionnelle de certains élèves, appelés à réorganiser et réécrire l'information en fonction des consignes de travail fixées préalablement.

3.3.2- L'apprenant, producteur de contenu

L'apprenant, dans ce type de dispositif de travail et de production, est appelé non plus à recevoir, s'approprier puis restituer des contenus, dans une démarche essentiellement personnelle et individuelle d'acquisition de connaissances, mais à rechercher, sélectionner, organiser et réécrire des informations, tout en mettant à la réflexion son cheminement, son parcours, ses écueils, par le biais d'un carnet de bord. Force est de constater, que lors des TPE ou PPCP, de très nombreuses activités cognitives sont mobilisées, comme la lecture en survol, ou encore le prélèvement des extraits de documents qui seront ensuite ou pas, retenus pour une rédaction finale,... associant de ce fait indifféremment des littératures sur support papier et d'autres de nature numérique. On assiste ainsi à des contenus, réécrits plus ou moins partiellement et à des formes d'hybridation de ceux-ci, rendant la tâche de l'enseignant (tuteur, en cours de projet, ou examinateur, en fin lors des soutenances notamment) extrêmement complexe, notamment pour qualifier la production originelle.

La principale incidence que nous avons repérée est une prise de conscience forte de la part des enseignants, de résister à la qualité des conceptions et des mises en page des productions des élèves pour tenter tout au long des séances de travail de repérer le véritable travail de réécriture et d'appropriations par ceux-ci, ainsi que d'apprécier les prises de décision pour les re-routages ou les réorientations dans les diverses bases à disposition (bibliographiques, de référencements, de documents, de ressources propres, de revues électroniques,...). Cet aspect peut sembler à première vue anodin, mais il occasionne pourtant un profond repositionnement de l'équipe enseignante tout au long du projet et nécessite de leur part, une forte vigilance et un suivi permanent.

²¹ Expression empruntée à un trinôme que nous avons suivi pendant 6 semaines dans un lycée de Bordeaux.

Une autre incidence de ce dispositif pédagogique est que ces écrits progressifs nécessitent la mise à disposition d'un environnement numérique de travail stable et fonctionnel, appelé à être utilisé dans et hors de l'établissement, au fur et à mesure de l'avancée du travail.

3.3.3- Une externalisation des produits scolaires : vers un schéma complexe de productions des ressources

Les trois quarts de groupes d'élèves observés, en TPE, procèdent par voie de communication externalisée à l'environnement technique dédié de l'établissement scolaire. Les principaux arguments de ces choix sont l'austérité des environnements mis à leur disposition, certaines limites de fonctionnalités, et surtout, l'impossibilité de fermer leurs pages personnelles à la lecture des enseignants. Certains élèves utilisent d'ailleurs le vocable de **contrôle à distance** des enseignants. Ainsi, quatre formes d'instrumentalisation semblent prédominer. D'une part, l'usage des Facebook personnels. Faisant attention de ne pas rendre visibles leurs pages, la plupart des lycéens stocke sur leurs pages personnelles Facebook les informations préalablement repérées lors des séances de travail en classe, pour ensuite y revenir, hors temps scolaire, les lire, les annoter, les compléter et mettre en alerte les camarades membres du même groupe. Le second usage consiste sur des pages personnelles, voire des blogs, à enrichir les liens repérés, par la production de résumés et de diverses indications justifiant de la sélection et de l'intérêt porté à la ressource sélectionnée. Le troisième usage est celui de la messagerie personnelle jouant le rôle d'alerteur pour des documents repérés par un élève lors de navigations web. Pour la plupart des élèves observés/interrogés, nous avons lu un ensemble de courriels, où les messages laconiques alertent leurs pairs du repérage de sites ou de documents en ligne en phase avec leur construction du sujet, montrant s'il le fallait une activité intellectuelle et méthodologique de veille informationnelle et de pré-expertise des contenus, sur des littératures spécialisées et de type médiatique de niveau **grand public**. Enfin, la mise en œuvre de système d'alerte et de messageries de type SMS ou MSN en guise d'alerte sur des faits, des événements, des situations sociales pouvant être mises en lien avec la production finale attendue. Ainsi, la production scolaire devient-elle un objet informationnel à l'articulation des littératies et des faits sociaux.

4- Quand l'enseignant renforce son positionnement de médiateur des savoirs

Force est de constater que ces **nouveaux dispositifs**²² ont comme vocation de ne pas centrer l'organisation de savoirs autour d'un mode pédagogique transmissif, ni de considérer que les choix de thématiques et de productions émanent des enseignants. Nous avons notamment identifié, au cours de nos observations, que le professeur documentaliste était quasiment absent de ces situations info-communicationnelles, n'assurant que des tâches d'accueil et ponctuellement de soutien logistique. Rares sont les établissements, où le documentaliste, voire les professeurs de discipline référents, jouent le rôle d'interface au sein de l'organisation didactique et ingénierique des savoirs, mais également en tant que régulateurs de situations informationnelles complexes. Une part conséquente de ses activités échappent donc aux enseignants, dans sa préparation, son déroulé et sa finalisation, repositionnant l'enseignant autour de temps spécifiques de régulation, où il joue alors la posture de l'enseignant-médiateur, reposant sur un effacement au cœur des activités, bien qu'il y ait de sa part une part d'organisation et d'orchestration de celles-ci en amont (Liquète, 2010). Du côté des enseignants de discipline, nous avons repéré une répartition des tâches et des investissements extrêmement variables selon les équipes pédagogiques. Cependant, les situations d'échange, de conseils, d'analyse des productions et des recherches d'information avec les élèves restent plus fréquentes, mieux formalisées et organisées. Les pics de suivi pédagogique se situent à l'occasion de la stabilisation de la problématique, de la validation du plan et de l'identification des orientations des contenus.

Ainsi, les repositionnements des documentalistes et des professeurs de discipline, davantage effacés et à l'arbitrage des moments clefs de la construction de connaissances par les élèves, les obligent à concevoir en amont les actions et les dispositifs à offrir. D'où un renforcement des fonctions ingénieriques et méthodologiques de l'enseignant. Dès lors, nous voyons poindre un réagencement progressif de l'organisation scolaire, jusqu'alors organisé en partie autour d'une division par discipline d'enseignement scolaire des savoirs et de temps segmentés d'organisation et de planification des activités, qui semblent s'étioler dans les démarches de nature translittéracique. De plus, pour les méta-compétences identifiées en activités, force est de constater que les équipes pédagogiques devront à terme imaginer des démarches d'accompagnement et de prise en charge de ces nouvelles intentions pédagogiques ; elles ne peuvent continuer d'être découvertes seulement par le fruit du hasard lors des navigations, démarches et activités d'information.

²² Appellation choisie alors à l'époque de leur création au début des années 2000.

5- Bibliographie :

Barbe Lionel, Delcroix Eric, « Emergence et appropriation des dispositifs socio-techniques : le cas de Facebook », In Viviane Couzinet, Stéphane Chaudiron, (dir.), *Organisation des connaissances à l'ère numérique, Sciences de la société*, 75, 2008, p. 115-126.

Chaudiron Stéphane, Ihadjadène Madjid, (dir.), « Pratiques informationnelles : questions de modèles et de méthodes », *Etudes de communication : langages, information, médiations*, 35, 2010.

Cordier Anne, « Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? », *Communication et organisation*, 42, 2012, p. 49-59.

Couzinet Viviane, « Complexité et document : l'hybridation des médiations dans les zones en rupture », *RECIIS : electronic journal of communication information & innovation in health*, 3 (3), septembre 2009, p. 97-103. [en ligne] www.reciis.icict.fiocruz.br

De Certeau Michel, *L'Invention du quotidien, 1. : Arts de faire et 2. : Habiter, cuisiner*, Gallimard, Paris, 2004 (rééd.).

Delamotte Eric, Liquète Vincent, Frau-Meigs Divina, « La translittératie à la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités », *Spirale*, 53, janvier 2014, p. 145-156.

Deleuze Gilles, *L'abécédaire de Gilles Deleuze : Entretiens filmés par Claire Parnet*, Editions Montparnasse, Paris, 1995.

Dioni Christine, *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*, INRP, Paris, 2008. [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/25/95/63/PDF/rapportrecherche0208.pdf>

Jenkins Henry, *La culture de la convergence. Des médias au transmédia*, Armand Colin : INA éditions, Paris, 2013 (trad.).

Le Coadic Yves-François, *Usages et usagers de l'information*, ADBS : Nathan, Paris, 1997.

Legros Dominique, Crinon Jacques, (coord.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, Paris, 2002.

Liquète Vincent, (dir.), *Médiations*, CNRS éditions, Paris, 2010.

Liquète Vincent, « Sustainability of informational practices and strengthening the culture of information », In *Conférence internationale ECIL 2013*, Istanbul (Turquie), 22-24 octobre 2013.

Perkins David N., « L'individu plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 111, avril-juin 1995, p. 57-72.

Perriault Jacques, *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*, Flammarion, Paris, 1989.

Pomian Kristof, *Collectionneurs, amateurs et curieux. Paris-Venise, XVI-XVIII siècle*, Gallimard, Paris, 1987.

Salomon Gavriel, *Interaction of media, cognition and learning*, Mahwah : Lawrence Erlbaum, (s.l.), 1994.

Serres Alexandre, *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*, C&F Editions, Caen, 2012.

Thomas Sue, « Translittéracie : un concept unificateur », In *Translittératies : enjeux de citoyenneté et de créativité*, 7-9 November 2012, STEF (ENS Cachan) et CREW (Sorbonne nouvelle Paris 3), France, 2012. [en ligne] http://www.stef.ens-cachan.fr/manifs/translit/Sue_Thomas_Tanslitteracie_French_2012_11_07.pdf

Le rôle du partage dans les pratiques numériques des lycéens

Nathalie PINEDE et Véronique LESPINET-NAJIB

1. QUESTIONNEMENT THEORIQUE

1.1. Ancrage social des pratiques numériques

C'est un pléonasme de rappeler l'omniprésence du numérique dans les vies connectées d'aujourd'hui. Objets nomades, polymorphes et multi-usages comme les smartphones coexistent avec des médias plus traditionnels comme la télévision et s'insèrent dans la palette des outils et techniques mobilisés, manipulés au quotidien, inscrits dans la matière du quotidien.

Au vu des multiples études sociocritiques menées depuis plus de trente ans sur le rapport des hommes aux techniques, il est également utile de rappeler, en dépassant toute tentation de déterminisme technologique, la complexité des médiations (humaine, sociale, culturelle, etc.) auxquelles sont associées les multiples déclinaisons technologiques. Les risques majeurs en l'occurrence seraient de surestimer la rationalité instrumentale (instrumentée) tout autant que de la sous-estimer.

M. Akrich parle d'*épaisseur* des dispositifs techniques (Akrich, 1993, page 90) : « il faut redonner aux dispositifs techniques leur épaisseur, ce qui en fait des médiateurs et non de simples instruments [...] ; il faut montrer comment se constituent conjointement les techniques et leur environnement social et naturel ». On peut parler également de « double médiation », « à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique mais [...] aussi sociale car les mobiles, les formes d'usages et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social » (Jouët, in Beaud *et alii*, 1997, page 293). Ainsi, la sphère technique et la sphère sociale se trouvent-elles en interactions et interrelations permanentes.

Parlant des TIC (technologies de l'information et de la communication), on peut, à la suite de Bernard Miège, accepter que « l'avancée – incontestable – des Tic procède moins de sauts, de ruptures et d'innovations que de la poursuite de procès complexes et engagés de longue date

» (Miège, 2007, page 17). D'où la notion d'*ancrage social* pour les TIC que l'auteur préfère à celle d'« insertion sociale », la première illustrant mieux les médiations et stratégies sous-jacentes aux croisements des sphères techniques et sociales. Les TIC ne prennent sens et fonctions que dans un processus de communication médiatisée et dans l'articulation avec un tissu social complexe.

Il s'agit donc de voir comment, autour et à partir de dispositifs techniques, s'organise, dans un contexte spatio-temporel identifié, un faisceau de prescriptions (implicites ou explicites), d'actions, de pratiques, participant de formes de négociation, en lien avec la construction de significations. Ainsi, des terrains d'entente sont en permanence négociés entre le poids de la technique et les dynamiques sociales et culturelles s'inscrivant dans un flux temporel constant. Patrice Flichy aborde la question de l'innovation en montrant qu'il existe de multiples manières pour les groupes sociaux de s'approprier une innovation dont l'origine peut être technique. L'auteur prône une anthropologie de la technique qui envisage la combinaison entre « cadre technique » et « cadre de fonctionnement ». Cela aboutit à la constitution d'un nouveau cadre socio-technique qui, loin d'éluider l'importance de l'imaginaire, inclut les représentations des outils techniques et de leurs usages tant chez les concepteurs que dans le public. Par voie de conséquence, la dynamique du changement ne peut que s'inscrire dans la durée : « une innovation devient stable à l'issue d'un processus long, lorsqu'il y a alliance entre le cadre de fonctionnement et le cadre d'usage » (Flichy, 1995, page 190).

Les usages et pratiques du numérique se construisent donc dans un tissu sociotechnique complexe, dense et hétérogène, face auquel nous ne sommes pas tous égaux.

1.2. Brève sociographie des jeunes et du numérique

La question du rapport des jeunes au numérique est évidemment une question fascinante à cet égard. Les « digital native » ou « natifs numériques », selon l'expression popularisée par M. Prensky (Prensky, 2001) au début des années 2000, provoquent nombre de projections et d'imaginaires (positifs ou négatifs), pouvant lisser tant des différences que des constantes dans leurs postures réelles face au numérique. Il s'agit dès lors de ne pas céder à deux types de tentation, celle d'une vision idéalisée reposant sur une forme d'« inné » des techniques dans leur appropriation par les jeunes, ou a contrario, celle d'un regard pessimiste dénonçant les irrémédiables méfaits potentiels (Carr, 2011) de cette immersion numérique, notamment chez les jeunes. La convergence numérique présentée par H. Jenkins (Jenkins, 2006), si elle s'intéresse à l'entrelacement des contenus et à ce que les utilisateurs font avec ces contenus et

technologies, reste dans une approche relativement idéalisée, qui passe sous silence certains éléments forts de différenciation, telle la capacité à trier, sélectionner les informations. Ce qui nous renvoie à la question des « pratiques informationnelles », soit la « manière dont l'ensemble des dispositifs (techniques, comme les logiciels, ou non, comme les bibliothèques), des sources (en particulier d'informations, mais aussi les ressources humaines), des compétences cognitives et habiletés informationnelles sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, et de traitement de l'information » (Ihadjadène et Chaudiron, 2009, page 2).

On reconnaîtra à cette génération de « jeunes » (terme très générique qui nécessite évidemment une discrimination importante) une exposition abondante à nombre de services et contenus numériques, dont ils sont des utilisateurs assidus. Néanmoins, tout « natifs numériques » qu'ils soient, il est nécessaire de différencier leurs registres de pratiques en fonction d'un certain nombre de facteurs, au rang desquels leurs compétences cognitives, techniques et méthodologiques, sans oublier les facteurs liés à leur milieu social. En effet, au-delà des chiffres d'utilisation massive des outils numériques, tels ordinateurs, smartphones, etc., les inégalités peuvent perdurer longtemps, voire se renforcer dans les pratiques informationnelles. Il est donc indispensable de s'appuyer sur des données de terrain, pour sortir d'effets de généralisation et de dichotomie trop faciles et observer de façon plus fine les interactions entre individus et objets techniques, au sein de sphères entrecroisées : celles du social, du familial et du scolaire.

En l'occurrence, le public de « jeunes » que nous avons étudié, est celui de jeunes lycéens en classe de seconde, soit ayant une quinzaine d'années. L'adolescence est notamment marquée « par une réorganisation des agendas culturels, qui prend une double forme : celle d'une redéfinition des répertoires de loisirs, et celle d'une modification des rythmes de chaque activité » (Mercklé et Octobre, 2012, page 28) Ces mêmes auteurs soulignent également différents points de bascule qui s'opèrent à ce moment-là, d'un contrôle (familial, scolaire) vers une autonomie de plus en plus grande dans le travail ou les loisirs, mais aussi d'un centre de gravité identitaire vers un autre, l'influence du cercle familial diminuant fortement au profit du cercle social et amical. Dans cette logique du passage à l'autonomie et de déplacement des sources d'influence, le numérique joue un rôle considérable, pouvant aller jusqu'à des formes d'accélération de ces processus (Mercklé et Octobre, *op. cit.*). Les lycéens de classes de seconde sont pleinement dans cette transition majeure, entre l'enfance et l'âge adulte, au coeur de trois sphères clefs : la sphère familiale, la sphère scolaire et la sphère sociale. En ce qui concerne les usages du numérique, chacune joue sa partition, avec des effets d'influence à différencier. On sait ainsi que la sphère scolaire mobilise deux logiques principales en la matière : une logique

d'imposition et une logique d'appropriation (Guichon, 2011). D'autres investigations ont fait émerger, entre 11 et 15 ans, la part décroissante de la transmission familiale au profit d'un accompagnement par les pairs.

Comment se déploient ces logiques multiples dans les usages du numérique ? Sont-elles contradictoires, complémentaires, inutiles pour certaines? Peut-on voir émerger des effets de métissage entre les différentes sphères ?

Nous allons nous appuyer sur les résultats d'une enquête par questionnaire diffusée à grande échelle auprès d'élèves de seconde dans plusieurs académies françaises pour faire émerger quelques réponses à ces questionnements.

2. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

2.1. Présentation de la démarche méthodologique adoptée

De multiples moyens peuvent être mobilisés dans cette quête nécessaire de données empiriques : observation, recueil ethnographique d'éléments signifiants dans une situation donnée, entretiens semi-directifs, etc. En l'occurrence, le choix d'une enquête par questionnaire permet de faire émerger les traits saillants en matière de pratiques autour du numérique, sans pouvoir bien entendu dessiner les singularités fines, hormis celles captées au travers des verbatims recueillis à travers les questions ouvertes.

L'objectif de notre enquête massive est double : d'une part, déterminer l'état des usages et des pratiques numériques déclarés ; d'autre part, mettre en évidence les représentations en jeu autour de ces questions. Ce double objectif s'inscrit à la fois au plan des logiques sociales et des logiques scolaires. D'autre part, il s'agit de garder en tête la perspective translittéracique dans laquelle s'inscrit cette démarche, et donc, de travailler notre questionnaire à l'intersection de ses trois sphères fondatrices, soit les médias (dimension événementielle), les outils (compétences numériques) et l'information (pratiques et méthodes).

Sur la base de ces principes, nous avons organisé notre questionnaire autour de deux grands mouvements (chez soi / au lycée), afin d'avoir un positionnement plus "parlant" pour l'élève répondant. A l'intérieur de chacun de ces mouvements, nous avons pu décliner les éléments constitutifs de l'approche translittéracique, notamment à travers les thématiques suivantes :

- recherche d'informations concernant l'actualité (quels thèmes, par quels moyens de recherche, quels modes de partage)
- outils numériques personnels / scolaires (lesquels, pour quel usage et où)
- centres d'intérêts (quels thèmes, par quels moyens de recherche, quels modes de partages).

Une troisième partie, à travers des questions ouvertes, nous permet de recueillir du discours autour de la porosité des pratiques d'un univers à l'autre. Enfin, une partie identification nous donne quelques éléments de caractérisation pour le profil des élèves interrogés.

Quatre académies ont été visées : l'académie de Bordeaux, l'académie de Besançon, l'académie de Poitiers et l'académie de Lyon. Ainsi que nous l'avons dit précédemment, la cible était les secondes générales et technologiques ainsi que les secondes professionnelles, tous lycées confondus (publics ou privés sous contrat). Après accord des rectorats concernés, nous avons diffusé cette enquête par questionnaire en ligne, via la plateforme Sphinx, en nous appuyant sur la médiation des proviseurs de lycées, des professeurs principaux des classes de seconde et des professeurs documentalistes. La campagne de diffusion s'est étalée d'avril à juin 2014. Le questionnaire est bien entendu totalement anonyme et la durée maximum de passation est de maximum 20 minutes.

Dans le cadre de cette présentation, et à partir des données de cette enquête, nous souhaitons apporter un éclairage particulier sur le rôle des relations familiales et/ou entre pairs autour des usages numériques des jeunes, en nous intéressant notamment aux dynamiques de partage des informations en lien avec les actualités et les loisirs.

2.2. Description de notre échantillon

Au total, 631 établissements ont été ciblés sur les quatre académies impliquées dans l'enquête (Bordeaux, Besançon, Poitiers et Lyon) et 201 établissements (sur les 631 ciblés au départ) ont répondu à notre enquête, soit $\frac{1}{3}$ des établissements. 6090 élèves de seconde ont répondu mais seuls 5715 questionnaires sont exploitables (certains présentaient des données incomplètes, farfelues, etc.).

Sur ces 5715 répondants retenus, 32 % sont issus de l'académie de Besançon, 27% de l'académie de Lyon, 21 % de l'académie de Poitiers et 20 % de l'académie de Bordeaux. 53,7 % des répondants sont de sexe féminin et donc 46,3 % de sexe masculin.

Comme illustré dans le Tableau 1, dans notre échantillon on retrouve une grande majorité de lycées publics et de seconde générales et technologiques. Notre répartition est représentative

des données nationales (MENESR-DEPP *Repères et références statistiques : Les élèves du second degré*, 2014).

	Type de Lycées		Type de Secondes	
	Lycée public	Lycée privé sous contrat	Seconde générale et technologique	Seconde professionnelle
Notre échantillon (n=5715)	89 %	11%	70 %	30%
Données nationales	78 %	22%	64 %	36 %

Tableau 1. Répartition de notre échantillon et des données nationales selon le type de lycée et selon le type de seconde.

3. RÉSULTATS

Nous présenterons certains éléments significatifs issus de notre enquête, en dissociant dans un premier temps les éléments liés à la sphère privée, c'est-à-dire aux usages du numérique hors cadre et lieu institutionnel, de ceux liés à la sphère scolaire, c'est-à-dire impulsés par ou en relation avec l'institution. Nous présenterons également quelques résultats issus de nos questions à propos des réinvestissements réciproques entre les sphères personnelle et scolaire.

3.1. Sphère privée

3.1.1. Résultats concernant les usages des outils numériques

Plusieurs questions portaient sur les usages d'outils numériques au sein de la sphère privée.

Ainsi, il apparaît que le smartphone est utilisé par 95 % des répondants, suivi de l'ordinateur portable (88%), de l'ordinateur fixe (67%), de la tablette numérique (57 %) et en dernier la console de jeux (41%).

Au-delà de ce déclaratif d'usage par outil numérique, il est intéressant de savoir quels outils appartiennent en propre aux lycéens. Or, il apparaît que les élèves de seconde sont sur-équipés personnellement puisque 87% disent avoir un smartphone qui leur appartient, 61% un ordinateur portable, 46% une console jeux, 30 % une tablette numérique, 20% un ordinateur fixe et seulement 2% des répondants disent n'avoir aucun équipement numérique personnel.

Il est également intéressant d'identifier dans quel(s) lieu(x) sont utilisés ces outils numériques, ce qu'illustre le Tableau 2. Le smartphone est largement utilisé partout, indépendamment du

lieu (chambre, salon, ailleurs dans la maison, dans les transports, au lycée), alors que la tablette numérique est utilisée essentiellement dans la chambre et le salon. Quant à l'ordinateur portable, il est utilisé majoritairement dans la chambre, l'ordinateur fixe consacrant plutôt pour sa part un usage au lycée.

	Chambre	Salon	Ailleurs dans la maison	Dans les transports	Au lycée
Ordinateur fixe	16%	26%	22%	0%	31%
Ordinateur portable	67%	48%	29%	4%	4%
Smartphone	86%	75%	74%	79%	74%
Tablette numérique	36%	36%	25%	7%	4%

Tableau 2. Répartition des réponses à la question “Dans quel(s) lieu(x) utilises-tu principalement ... ?”.

En ce qui concerne les usages associés à ces outils, ils correspondent à des finalités diversifiées et à des fréquences d'utilisation variées :

- les usages quotidiens sont essentiellement : chatter (pour 75% des répondants); faire son travail scolaire (44%); écouter de la musique et regarder des vidéos (44%), publier sur des réseaux sociaux (33%)
- les usages hebdomadaires sont par ordre décroissant d'importance : faire son travail scolaire (33%) et publier sur des réseaux sociaux (25%)
- quant aux usages plus marginaux, à une fréquence d'ordre mensuel, ils concernent les achats en ligne (51%), l'envoi de mails (31%) et la discussion en visio (27%).

Il est à noter que certains usages ne sont absolument pas plébiscités par les élèves de seconde : 90% disent ne jamais pratiquer l'activité de blog, 67% déclarent ne jamais avoir recours à Twitter, 41% n'utilisent pas d'outils de création de photo et enfin, 36% n'envoient jamais de mails.

3.1.2. Résultats concernant l'actualité

Un autre élément intéressant à faire valoir ici est le rapport à l'actualité. En l'occurrence, 41% des répondants disent s'informer sur l'actualité de façon quotidienne, 39% 1 à 2 fois par semaine, 14% de façon mensuelle et seulement 6 % jamais.

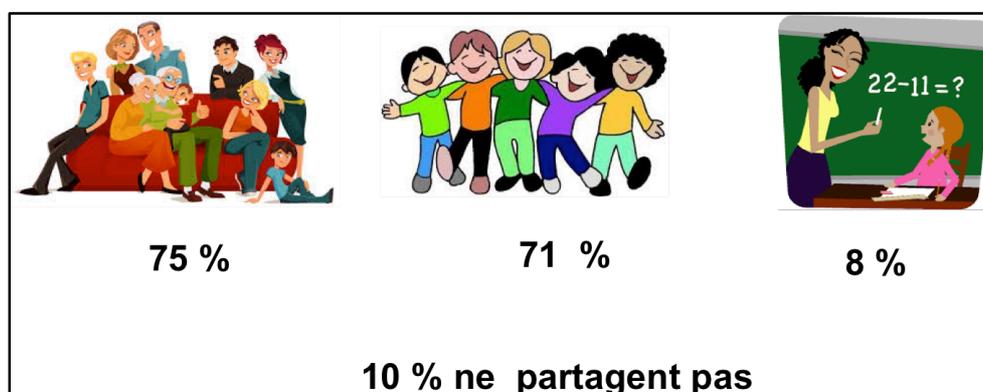


Figure 1. % de réponses à la question "Partages-tu ces informations avec ..."

Pour ceux qui disent s'informer sur l'actualité, 75 % partagent les informations avec leur famille, 71% avec leurs camarades, 8 % avec leurs professeurs, et 10% ne partagent ces informations (cf. Figure 1).

Le nuage de tags présenté Figure 2 illustre les thèmes d'actualité préférentiellement recherchés par ordre d'importance : le sport, la politique, la musique, l'actualité générale ainsi que celle relative à l'international se détachent largement.



Figure 2. Nuage de tags illustrant les thèmes d'actualité préférentiellement recherchés par les adolescents (généré à l'aide du site www.worldle.net)

3.1.3. Résultats concernant les centres d'intérêts

39% des répondants disent rechercher des informations par rapport à leurs centres d'intérêt de façon quotidienne, 39% 1 à 2 fois par semaine, 16% de façon mensuelle et seulement 6 % jamais.

Les moteurs de recherche (pour 79%) sont la manière privilégiée pour rechercher des informations sur leurs centres d'intérêts, suivi de la recherche de vidéos (66%), des copains (66%), facebook (63%), télévision (60%) et famille (58%), etc.

Pour partager ces informations, les adolescents privilégient largement soit le face à face (76%) soit les sms/mms (73%).

Le nuage de tags présenté Figure 3 illustre les centres d'intérêts par ordre décroissant d'importance : le sport, la culture, les relations sociales, les sciences et techniques, les loisirs créatifs, etc.

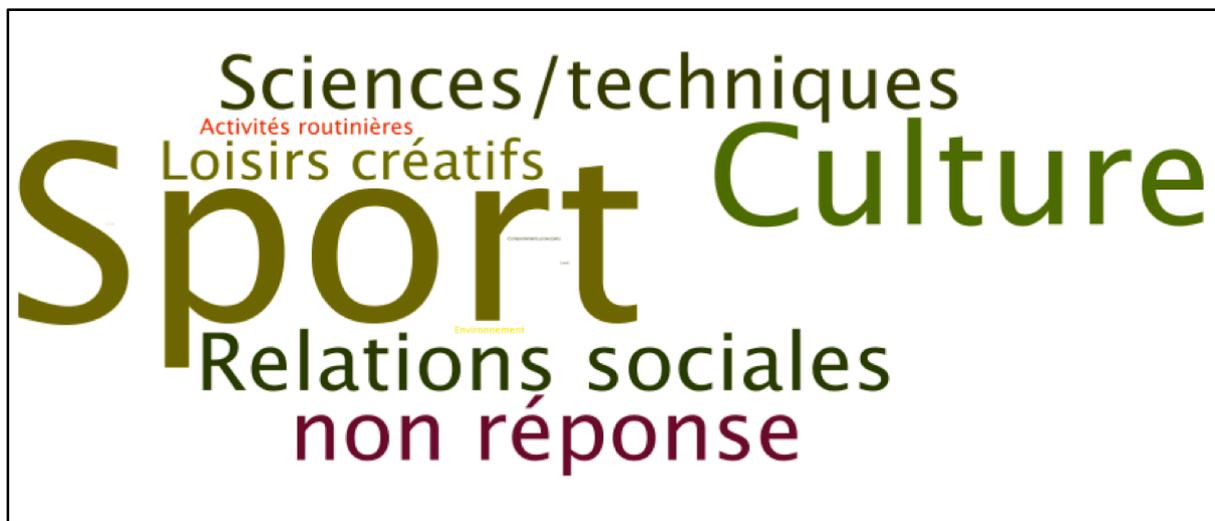


Figure 3. Nuage de tags illustrant les centres d'intérêts préférés des adolescents (généré à l'aide du site www.worldle.net)

3.2. Sphère scolaire

3.2.1. Résultats concernant l'actualité

Dans le cadre scolaire, seulement 26% des élèves estiment recevoir des conseils sur des revues, des sites web liés à l'actualité de la part de leurs enseignants, alors qu'un tiers d'entre eux considère ne recevoir aucun conseil de la part de leur enseignant. De façon largement majoritaire, 90 % des élèves répondants déclarent ne pas participer à des productions de type médias (blog, article, etc.), et ne sont donc pas mis en situation de participation active à la médiatisation de l'actualité.

Enfin, dernier élément significatif pour cette partie, 59 % des élèves ne vont jamais spontanément au CDI pour chercher des informations sur l'actualité. Seuls 8 % y vont seuls, 33% y allant avec des camarades.

3.2.2. Résultats concernant les équipements numériques

En ce qui concerne les équipements numériques accessibles aux élèves dans l'enceinte de l'établissement, 95 % déclarent que des ordinateurs fixes sont mis à leur disposition au sein de leur établissement, 12 % mentionnent des ordinateurs portables et seulement 10% d'autres types d'équipements (appareil photo numérique, tableau numérique interactif, enregistreur numérique, etc.). Ces équipements servent pour 63 % à préparer des exposés et 61 % faire des recherches. Enfin, 35% des répondants déclarent ne pas avoir reçu de formation à la recherche d'informations, contre 22 % déclarant en avoir reçu. Plutôt étonnant, 43 % ne savent pas s'ils ont reçu ce type de formation...

3.3. Métissage entre les sphères

Le métissage entre les sphères privée et scolaire a été abordé à travers deux questions permettant d'aborder le réinvestissement des acquis scolaires dans les pratiques personnelles, et vice-versa. Il est important de préciser que ces deux questions ont été difficiles à traiter par les élèves puisque quasiment 1 élève sur 2 n'a pas su répondre. On voit ici poindre les limites d'une enquête par questionnaire sur les usages du numérique par les jeunes, car il manque la dimension de l'interaction pour rendre abordable à tous un questionnement complexe. Néanmoins, la taille de notre échantillon est suffisante pour que celui-ci puisse absorber certaines limites inhérentes à l'instrument d'investigation.

3.3.1. De la sphère scolaire à la sphère privée...

Nous avons demandé aux élèves d'essayer de mettre en relation les deux sphères. Dans un premier temps, dans le sens de la sphère scolaire à la sphère privée à travers la question suivante : "Réutilises-tu dans ta vie personnelle, ce que tu as appris au lycée concernant le numérique?". Les résultats obtenus sont illustrés Figure 4. Ainsi, 1 élève sur 4 déclare réutiliser dans la sphère privée des éléments liés au numérique appris en contexte scolaire : il s'agit essentiellement des logiciels (comme Power-point, Excel, etc.). Quant aux autres répondants, soit ils ne savent pas comment se positionner par rapport à cette question, soit ils affirment clairement (à 28%) ne pas le faire car n'en ayant pas besoin.



Figure 4. Réponses en % obtenues à la question “Réutilises-tu dans ta vie personnelle, ce que tu as appris au lycée concernant le numérique ?”

3.3.2. De la sphère privée à la sphère scolaire...

Dans un second temps, dans le sens de la sphère privée à la sphère scolaire à travers la question suivante : « As-tu des pratiques numériques personnelles au sein de ton lycée ? ». Les résultats obtenus sont illustrés Figure 5. Ainsi, moins d’1 élève sur 4 déclare avoir une pratique personnelle numérique au sein de son établissement scolaire et cela concerne l’usage du smartphone à visée personnelle (sms-mms, etc.). Quasiment un tiers d’entre eux déclare ne pas utiliser d’outils numériques, notamment en raison d’interdiction d’usage.



Figure 5. Réponses en % obtenues à la question suivante “As-tu des pratiques numériques personnelles au sein de ton lycée ?”

4. DISCUSSION

Les objectifs de notre travail de recherche étaient la mise en évidence de logiques multiples dans les usages du numérique des adolescents et la compréhension de ces usages à travers les sphères scolaires et personnelles dans lesquelles gravitent les adolescents. Nous ne discuterons ici que des principaux résultats permettant de mieux cerner la réalité du numérique dans la vie des adolescents, notamment dans la perspective du partage. Ces résultats seront discutés selon d'une part la sphère privée et d'autre part, la sphère scolaire.

Au sein de la sphère privée, les résultats de notre enquête mettent en exergue plusieurs points importants.

Le premier concerne le rôle central du smartphone, cet outil numérique est omniprésent (partout et en tout lieu), correspond à un véritable prolongement du corps de l'adolescent quasi indissociable de sa personne. De plus il est omnipotent car son rôle est multiple : communiquer, rechercher, partager, etc. Ce constat confirme d'autres études menées dans d'autres pays comme le rapport James en 2014 effectué auprès des jeunes vivant en Suisse (Willense *et al.*, 2014). Le smartphone reste un outil de lien social fort permettant de communiquer et de partager des informations avec autrui (famille et amis).

Le deuxième point concerne les pratiques informationnelles autour de l'actualité et/ou les centres d'intérêts. Les adolescents ont majoritairement des pratiques informationnelles autour de ces deux thèmes (actualités et centres d'intérêts) non seulement ils recherchent des informations, et dans ce cadre là la télévision reste un média privilégié, mais en plus ils les partagent dans la sphère familiale et sociale. Deux points sont à relever : tout d'abord, à cet âge charnière de 15 ans, sphère familiale et sphère sociale sont des lieux d'ancrage complémentaires pour les pratiques numériques et le partage. D'autre part, à l'instar d'autres études, il faut insister sur le « comportement plurimédiatique » des adolescents (Amey, 2013). Certes, le smartphone apparaît comme objet unanimement partagé, bien au-delà de la population des lycéens étudiée ici (« nous partageons bien une chose commune, cette connexion à un dispositif, qui nous rassemble, mais séparément » (Boullier, 2011, p.44). Néanmoins, cette omniprésence connectée via le smartphone n'est pas synonyme d'exclusion d'autres médias et moyens d'accéder aux informations et actualités. Seul l'usage traditionnel de la presse papier comme média de pratique informationnelle apparaît très peu représenté voire quasi inexistant. Cet aspect est aussi lié à l'âge de la population interrogée (15 ans en moyenne), car les pratiques de lecture de presse (papier ou en ligne) tendent à augmenter ensuite, notamment vers l'âge de 18 ans (Amey, 2013).

Les thèmes d'actualités et de centres d'intérêts sont assez classiques : sport et politique pour l'actualité, sport et musique et sorties pour les centres d'intérêts. Mais ce qu'il est

particulièrement intéressant de souligner, c'est que les adolescents interrogés favorisent la recherche de l'autre pour partager les informations importantes, non seulement via une communication instrumentée (téléphone, réseaux sociaux) mais aussi via le face-à-face. Nous sommes donc bien dans des pratiques informationnelles numériques socialisées, inscrites dans une dynamique d'affiliations connectées.

Nous allons maintenant discuter des résultats au niveau de la sphère scolaire. Ainsi, si on s'intéresse aux pratiques autour des actualités et des médias, les élèves ne se sentent pas réellement soutenus par les enseignants en terme de conseil, de projet. Les seuls éléments qu'ils retiennent tournent autour de l'apprentissage des technologies (les logiciels, les applications). De plus, l'environnement technique est restreint et se limite essentiellement à la présence d'un ordinateur fixe, pas toujours en libre service. Le CDI n'est pas perçu comme un lieu accessible en dehors des projets scolaires, ce lieu est même vécu comme un lieu obligatoire, les élèves n'y vont pas de façon spontanée. La perception des élèves sur les apports autour des questions des médias ou du numérique apparaît donc faible et peu efficace. Les élèves ne voient pas vraiment l'utilité des formations et surtout leur finalité.

5. CONCLUSION

Ainsi que nous l'avons déjà dit, notre enquête, par la forme même qui est la sienne, ne peut faire émerger des pratiques fines et fortement singularisées. Néanmoins, elle permet de mettre à jour certaines tendances venant corroborer d'autres résultats d'études similaires. Au premier plan, la réalité d'un métissage de pratiques se retrouve sur de nombreux plans : hybridation des supports, des usages, des lieux, des sphères (sociales / familiales) mais aussi des thématiques, où actualités et centres d'intérêt personnels viennent souvent se superposer. Le numérique participe à une dynamique d'échange et de partage, en particulier selon deux plans, entre générations et dans la communauté sociale d'inscription. Au plan générationnel, l'on voit bien se dessiner à travers notre enquête un constat nouveau : « Là où les générations précédentes entraient en opposition (les cultures jeunes comme contre-cultures), les jeunes générations entrent en cohabitation : les parents, anciens tenants des cultures jeunes des années 1970, ont fait leur idée selon laquelle chaque âge et chaque génération était porteuse d'une culture », autorisant dès lors des « formes de transmission ascendante et descendante » (Mercklé et Octobre, 2012, p. 36-37). Quant aux logiques de partage social, avec les copains, on voit bien émerger ces phénomènes de mise en circulation de l'information accélérés par le numérique. Néanmoins, ces impulsions et passerelles offertes par les multiples outils du numérique n'enferment pas le lycéen dans un monde immatériel : l'hybridation réel / virtuel émerge de façon significative, le virtuel venant en renfort d'un besoin réaffirmé de présentiel. Par contre, la sphère scolaire apparaît relativement disjointe des deux autres sphères. La logique

d'imposition crée peu les conditions de l'appropriation qui se développent intensivement à la marge de l'institution scolaire dans tous les autres lieux de socialisation (amis, famille). Néanmoins, ce constat n'est pas exempt de risque, car les inégalités sociales peuvent être grandes : de nombreuses études, françaises et internationales, ne cessent de montrer, sur de multiples corpus (par exemple, Kerneis *et al.*, 2012 ; Ritzpaut *et al.*, 2013), le poids de contextes familiaux et socioculturels singularisés pouvant représenter autant de sources de d'inégalités au plan du numérique.

Le lycéen de 15 ans, tel qu'il se dégage d'une vision globale de notre enquête, orchestre donc avec virtuosité des univers multiples mais articulés entre eux, entre permanences de certains repères (médiatiques - télévision-, ou familiaux) et émergence forte de logiques de flux croisés (du réel au virtuel, et vice-versa).

6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Akrich Madeleine, « Les formes de la médiation technique », *Réseaux*, n° 60, 1993, p. 87-98.

Amey Patrick, « Les jeunes et les usages des médias : des pratiques info-relationnelles », in Badillo P. et Roux D. (Ed.), *L'avenir est-il E-media?*, Editions Economica, 2013, p. 122-134.

Boullier Dominique, « Habitude virtuelle. » In *Revue Urbanisme*, Publications d'architecture et d'urbanisme, 2011, p. 42-44.

Carr Nicholas, *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. WW Norton & Company, 2011.

Flichy Patrice, *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales: vers une nouvelle théorie de l'innovation*, Paris, Éditions de la Découverte, 1995, 251 pages.

Guichon Nicolas, « Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires », *Revue STICEF*, Vol. 19, 2012, 180 pages.

Ihadjadène Madjid et Chaudiron Stéphane « Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? », in GRESEC, *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents*, 2009, p. 1-12.

Jenkins Henry, *Convergence culture : where old and new media collide*, New-York, NY University Press, 2006.

Jouët Josiane, « Pratiques de communication et figures de la médiation. Des médias de masses aux technologies de l'information et de la communication », *Sociologie de la communication*, vol.1, 1997, p. 291-312.

Kerneis Jacques, Coutant Alexandre, Assogba Henri et Stenger Thomas « Les natifs numériques profitent-ils de la convergence ? Constats nuancés et pistes de réflexion pour les éducateurs », *Études de communication*, n° 38, 2012, p. 53-68.

Merckle Pierre et Octobre Sylvie « La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents », *RESET*, 2012, p. 25-52.

Miège Bernard, *La société conquise par la communication: tome 3, Les Tic entre innovation technique et ancrage social*, Grenoble, PUG, 2007.

Prensky Marc, « Digital natives, digital immigrants », *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, 2001, p. 1-6.

Ritzhaupt Albert, Liu Feng, Dawson K.ara et Barron Ann « Differences in student information and communication technology literacy based on socio-economic status, ethnicity, and gender: Evidence of a digital divide in Florida schools », *Journal of Research on Technology in Education*, 45(4), 2013, p. 291-307.

Willemse Isabelle, Waller Gregor Genner, Susan, Suter Lilian, Huber, Anna-Lena et Süss Daniel *JAMES – Jeunes, activités, médias – enquête Suisse*. Zurich: Haute école des sciences appliquées de Zurich (ZHAW), 2014.

Usages et représentations des dispositifs numériques d'information au lycée : le cas des travaux personnels encadrés

Karel SOUMAGNAC, Anne LEHMANS, Vincent LIQUETE

Introduction

Les politiques éducatives et les programmes accordent aux dispositifs numériques un rôle toujours grandissant au sein de l'école, dans l'accompagnement des apprentissages et la circulation des savoirs. Ces dispositifs sont utilisés, entre autres, pour permettre la recherche et l'accès à l'information dans la production de travaux scolaires, notamment dans la mise en oeuvre de projets. Les programmes intègrent également l'éducation aux médias, à l'information et au numérique, qui est partagée par l'ensemble des enseignants, dans un contexte politique qui consiste à «faire entrer l'école dans l'ère du numérique» à travers le développement de ressources permettant de faire le lien entre usages non scolaires et scolaires des outils numériques, entre l'école et la société. Les professeurs documentalistes s'appuient sur des dispositifs info-documentaires existants pour mettre en place des formations, pour accompagner les élèves et créer des situations d'apprentissage. Cependant, leur présence au sein des établissements est souvent perçue comme "naturelle" et peu interrogée par les acteurs de la communauté éducative.

Un projet de recherche sur la « translittératie informationnelle » nous a conduits à observer des élèves de 16 ans dans plusieurs lycées en situation de recherche d'information et d'apprentissage par projet avec production numérique, dans le cadre des Travaux Personnels Encadrés (TPE), réalisés en classe de première. Les objectifs de cette recherche sont de mettre à jour des situations de transfert de littératies, des croisements entre littératies informationnelle, médiatique et numérique, en considérant la dimension sociale des apprentissages. Nous nous interrogeons ici sur les représentations des adolescents et leurs usages des dispositifs numériques dans le cadre des TPE. Nous faisons l'hypothèse que les représentations conditionnent en partie leurs usages, et qu'une action pédagogique efficace ne peut faire l'économie d'un travail sur les représentations. La "logique de l'usage" n'est effectivement pas liée simplement à la contrainte prévue par les dispositifs techniques dans leurs "modes d'emplois" initiaux, mais ouvre une part de liberté aux usagers qui savent mettre en place des comportements déviants, comme l'a montré Jacques Perriault (2008). Nous reviendrons dans une première partie sur les notions de représentation et de dispositif et

interrogerons le rôle qu'ils jouent sur les usages. La méthodologie et le corpus de notre travail de recherche seront ainsi présentés. Dans une seconde partie, nous montrerons que la variabilité des usages observés sur le terrain dépend des représentations qu'élèves et enseignants se font des dispositifs numériques. Nous proposerons enfin des éléments réflexifs sur les moyens d'accompagnement pédagogiques à mettre en œuvre pour éviter qu'une fracture culturelle autour des dispositifs numériques ne s'installe au sein de l'école.

Représentations des dispositifs et usages translittéraciques

Les représentations des acteurs jouent un rôle essentiel dans les usages et les dynamiques d'appropriation des dispositifs numériques d'information, et finalement dans la construction des apprentissages à partir de documents. C'est ce qui est apparu dans la recherche que plusieurs équipes mènent dans le contexte pragmatique des usages « translittéraciques » des élèves de lycées. Dans un premier temps, des observations en cours d'activité permettent de déterminer des typologies d'usages. Les entretiens, ensuite, dessinent le lien entre représentations et usages.

1.1. Le dispositif et ses représentations : du cadre contraignant aux usages autonomes

L'usage, qui désigne ce que l'on fait avec un dispositif ou une matière informationnelle, implique une forme d'engagement et de mise en activité de l'individu dans l'accès à l'information et dans sa réception. Quand on s'intéresse à l'usage, il ne s'agit pas seulement d'examiner la façon dont les élèves se saisissent des dispositifs de médiation, mais de pouvoir rendre compte du contexte dans lequel ils agissent et de la marge de liberté ou de contrainte qui s'offre à eux. Le contexte matériel et socio-technique des dispositifs d'information dans sa dimension sémio-pragmatique (Peraya, 1999), la relation que les élèves instaurent avec les espaces, les portails d'information, les environnements numériques de travail institutionnels (Peraya, 2012, 2014), suscitent des "arts de faire" (de Certeau, 2004). Plus largement, le dispositif interroge la relation entre les acteurs, les objets et les ressources techniques et matérielles qu'ils construisent dans le but de diffuser et de faire circuler des connaissances et des savoirs (Jeanneret, 2005).

La notion de dispositif, telle qu'elle a été développée par Michel Foucault, est indissociable de celle de pouvoir, puisqu'elle désigne des procédures qui imposent une discipline aux individus dans les institutions de l'ordre et du savoir à travers, par exemple, l'agencement des espaces. Mais le dispositif, déjà chez Foucault, a fortiori chez Michel de Certeau (1990), est susceptible de détournement ou de bricolage grâce à la créativité des individus et des groupes. On envisage le dispositif dans une perspective sémiotique en tant qu'« ensemble de conditions de

communication, qui loin de la contraindre strictement ne prennent tout leur sens qu'interprété et approprié par les acteurs sociaux » (Jeanneret, 2005 : 51). C'est parce que la communication est régulée dans et par le dispositif que les acteurs peuvent en comprendre les règles de fonctionnement et les utiliser pour mieux communiquer et s'organiser entre eux, les détourner, inventer des formes de résistance.

La notion de dispositif en contexte scolaire, qui suppose un agencement contraignant pour les usages, et des formes de médiation (Gardiès, Fabre, 2012), implique également que l'ensemble des acteurs (élèves et enseignants) puissent avoir accès à de l'information permettant la création de documents à vocation de construction de la connaissance. Mais c'est le "système de représentations" (Cordier, 2011) qui permet ou empêche le dispositif de mettre en relation savoir, pouvoir et sujet. Les représentations sont des "constructions sociales de la réalité" (Berger et Luckmann, 1986), des systèmes de significations partagés qui permettent d'avoir une capacité d'action sur le monde. Anne Cordier montre le lien entre représentations sociales et cognitives dans le champ scolaire, et l'importance des idées qu'ont les apprenants sur les objets d'apprentissage (Cordier, 2011, 20). Le dispositif se construit entre des usages réels et des représentations, des objets et des points de vue sur ces objets, des pratiques et des imaginaires, dans un espace de tension et de négociation. Ces représentations et ces imaginaires ont un caractère instituant des dispositifs techniques (Castoriadis, 1975), dont les usages se construisent socialement. En regard des représentations liées à des pratiques sociales et culturelles coupées de l'école (Octobre, 2014), les représentations des enseignants doivent également être interrogées, parce qu'elles conditionnent le sens des pratiques pédagogiques et les usages attendus de l'information.

1.2. Aborder les représentations des dispositifs en situation : questions de méthode

Le projet consiste en une observation de type anthropologique de terrain s'appuyant sur un protocole qui met l'accent sur des méthodes qualitatives. Il vise à analyser les pratiques translittératiques des jeunes de 15 à 20 ans. Il s'agit de prendre en compte l'approche de «cognition située» (modes d'interaction entre les acteurs) et l'approche de «cognition distribuée» (modes de distribution des activités) dans une perspective phénoménographique. Les observations s'inscrivent dans un dispositif pédagogique institutionnel : les travaux personnels encadrés en lycée d'enseignement général. Deux lycées ont été investis, l'observation portant pour l'un sur des classes de première Littéraire (L) et première Economique et Sociale (ES), pour le second sur des classes de première Scientifique (S). Les séances de travail mettant en œuvre des pratiques translittératiques et ayant pour finalité la restitution de productions numériques (ou sur papier) ont été suivies à l'aide d'une grille

critériée autour de la contextualisation du dispositif pédagogique, de la situation info-communicationnelle (environnement physique, informationnel, social), de l'activité info-communicationnelle (démarrage, organisation de l'activité info-communicationnelle du groupe, gestion de l'activité par les médiateurs, temps de décrochage individuel, production réalisée). Une "observation-description des individus en situation" (Piette, 2013, 67) permet de saisir les modalités de leur activité et leur appropriation de l'espace-temps particulier du dispositif des TPE. Si la temporalité du projet est relativement homogène car balisée par un programme institutionnel contraignant, sa distribution dans l'espace reste plus libre, et l'appropriation des différents espaces par les acteurs très variable. Pour observer les variations de ces agencements, nous avons donc suivi des groupes de lycéens au travail, en leur demandant parfois des éléments d'explicitation. Nous sommes dans une perspective sémiopragmatique, dans laquelle les contraintes du dispositif se donnent à voir à travers un contexte, un espace de communication qui comprend des normes de lecture, d'écriture, de parole et de comportement. Mais ces normes et ces contraintes ne sont pas nécessairement toujours visibles. Si les contraintes liées au programme scolaire, par exemple, s'imposent à travers des thématiques, des démarches, des méthodologies, d'autres sont implicites, cognitives, sociales, culturelles. Ainsi, la forme du dossier de TPE, imposée dans le dispositif, varie considérablement. Les supports choisis pour travailler, les modes et les activités, quand ils sont systématiquement observés, mettent en exergue une "géographie des usages" (Rosselli et Perrenoud, 2010) liée aux parcours, aux perceptions, aux représentations.

La tentative d'identifier des représentations dans la variation des usages d'un dispositif ne peut faire l'économie d'une enquête par entretien, que nous avons menée auprès des acteurs observés, afin de les conduire à réfléchir sur leurs démarches.

Variabilité des usages en fonction des modes de représentation et de légitimation de l'information

C'est dans la matérialité des dispositifs et des logiques éditoriales et scripturaires que s'inscrivent les différences d'usage observées.

1.3. Des modes de représentations et des usages dépendant des contextes matériel et informationnel de l'établissement

Les modalités de travail observées montrent que les variations et les fractures dans les usages des dispositifs informationnels dépendent largement des modes de représentation et de légitimation de l'information. Les observations montrent une grande variété des usages qui se cristallise dans la collecte, l'écriture et la synthèse, enfin la communication de l'information.

Pour chacune de ces tâches, les interactions sociales qui se mettent en place autour des dispositifs développent des modalités de travail différentes et plus ou moins efficaces. Elèves comme enseignants produisent des représentations mutuelles. Du côté des enseignants, on observe une surestimation des capacités techniques supposées des élèves. 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. Ces décalages dans les représentations du régime de vérité peuvent ralentir la dynamique des groupes ou leur créativité dans leurs usages des dispositifs d'information.

Il existe un effet établissement concernant le contexte dans lequel sont utilisés les dispositifs. Cet effet est lié à leur matérialité. Dans les établissements observés, avec des publics qui sont relativement homogènes du point de vue de l'âge, du contexte social, les représentations des usages scolaires sont très différentes. Sur le plan des usages, les enseignants et les élèves sont partiellement dépendants, pour travailler, de la présence d'outils, inégale selon les établissements. En général, les lycées sont bien pourvus en ordinateurs et peuvent accueillir l'ensemble des élèves travaillant sur les TPE aux heures qui leur sont consacrées dans des salles informatiques. Mais la forme du travail engagée dans ces salles ne correspond pas nécessairement aux besoins et aux désirs des élèves (Liquète et al., 2003) : la salle informatique est peu propice au travail en groupe, elle devient bruyante quand des discussions sont nécessaires, et finit par être un obstacle aux échanges, quand le port d'un casque pour se concentrer, souvent à l'aide de musique, s'impose. C'est davantage en termes d'organisation de l'espace documentaire et des outils numériques, que les élèves critiquent ou apprécient l'utilisation des ordinateurs : des groupes constitués en trinôme alors qu'il n'y a que deux ordinateurs, un accès systématisé pendant les deux heures des TPE alors que la recherche d'information a déjà été effectuée et qu'ils ont besoin de réfléchir sur un bouillon papier pour mettre les idées "à plat". Le terme « utilisation » renvoie ici à la manière de se servir de quelque chose et à l'usage pratique de l'objet (Proulx, 2005).

Les usages des élèves sont en général perçus par les enseignants comme "allant de soi" par rapport au rôle des dispositifs numériques dans la construction des savoirs scolaires. La recherche d'information, la consultation des ressources, l'utilisation d'un traitement de texte pour écrire la production finale sont systématisés alors que la réflexion sur l'évaluation de l'information consultée, la pertinence des références bibliographiques sélectionnées, le choix par les élèves du format de production adapté à leur sujet ou au contexte de communication n'existe pas. La représentation des usages possibles et réels des dispositifs est donc très variable suivant les établissements. Les modalités d'accès à l'information parfois contraignantes, le design peu attrayant des environnements numériques de travail, la pauvreté des ressources

scolaires proposées par les médiateurs de l'information que sont les enseignants et les professeurs documentalistes dans certains établissements, n'incitent pas toujours les élèves à développer une représentation positive des dispositifs. L'usage peut alors être abordé sous l'angle d'une mise en culture de l'utilisation de l'objet (Davallon, Le Marec, 2000). Dans les établissements où les dispositifs numériques ne font pas l'objet d'apprentissages particuliers, les élèves utilisent spontanément les outils qu'ils connaissent, c'est-à-dire les outils non institutionnels. A contrario, dans les établissements où les acteurs de la communauté éducative interrogent la plus-value du numérique et les environnements de travail au sein des projets pédagogiques, les élèves utilisent plus volontiers les dispositifs scolaires avec lesquels ils sont familiers tant dans la manipulation que dans leurs usages scolaires (accès à l'ENT, rédaction sur traitement de texte, utilisation des ressources institutionnelles proposées par les professeurs documentaliste ou les enseignants). Les représentations des dispositifs ont alors un impact sur la structuration des groupes, les relations sociales, et les modes d'organisation des connaissances à travers les modalités d'écriture des TPE. Quand ce travail sur les usages et les représentations n'existe pas, ce sont les pratiques "buissonnières" qui se développent.

1.4. Diversité des pratiques éditoriales et communicationnelles buissonnières

Les usages des élèves et enseignants interrogés et observés dans le cadre de l'étude relèvent de pratiques d'information plurielles en termes de recherche d'information, d'écriture et de communication. Les outils du web 2.0 apparaissent dans le discours des élèves, et davantage encore dans les entretiens, comme incontournables pour travailler dans une dynamique de groupe pour la recherche d'information, et autour de la capitalisation d'éléments textuels, d'images ou de vidéos. En termes de représentations, l'accessibilité tout comme l'usabilité des moteurs de recherche sont des critères essentiels pour accéder à l'information selon les élèves. Ils accèdent très rapidement à l'information selon une approche qui correspond aux modalités de recherche de l'information basées sur de la recherche plein texte ou en mode image. La collecte des données se fait indistinctement pour les élèves à travers du texte, des images et des vidéos qu'ils vont copier/coller et importer dans leur espace numérique de travail personnel pour travailler à l'élaboration du texte final.

La construction du dossier documentaire à fournir pour l'évaluation du TPE nécessite pour eux la création d'espaces d'échanges virtuels pour coordonner les actions en termes de lecture et d'écriture numériques. Les enseignants sont peu au fait de l'utilisation de ces espaces numériques qui, loin d'appartenir à l'environnement numérique de travail de l'établissement, sont le plus souvent créés sur les réseaux sociaux, et essentiellement sur Facebook. Les élèves expliquent bien, quand on les interroge, que ces dispositifs ne sont pas légitimes pour l'institution car ils appartiennent à leur sphère privée et n'ont pas été développés pour un usage

pédagogique. L'utilisation qu'ils en font révèle malgré tout des aptitudes à créer des modalités d'organisation des connaissances dans des formes de "bibliothèques hybrides" (Brophy, 1999) où des documents personnels côtoient des éléments d'informations issus de sites éducatifs, d'enseignants ou commerciaux. Pour s'approprier et faire circuler les informations dont ils disposent, ils mettent également en oeuvre le principe de "documentarisation" qui consiste "[...] à équiper un support pérenne des attributs qui faciliteront sa circulation dans l'espace, le temps et les communautés d'interprétation » (Zacklad, 2005). Cette capacité à réécrire à partir de l'information récupérée sur Internet et à gérer des ressources variées est plutôt le propre d'élèves habitués à faire usage de ces dispositifs numériques dans le cadre des relations sociales et amicales à l'extérieur de l'école. Ils importent des pratiques « informelles » au sein des TPE pour mettre en place la dimension collaborative de l'écriture.

Ils parviennent également à organiser leur travail de groupe dans leur propre environnement numérique de travail qui passe par les outils nomades. La communication de l'information est démultipliée par le fait que les enseignants autorisent l'utilisation des smartphones, par exemple, au sein du cours. Ainsi, dans la classe de première S observée, pour illustrer le dossier documentaire demandé par l'institution, les élèves doivent réaliser une expérience en laboratoire. Ils utilisent leur smartphone pour filmer l'expérience et partagent les vidéos par leur messagerie Google en n'oubliant pas l'enseignant. La logique éditoriale développée par les élèves, qui a consisté à filmer, indexer le film dans leur espace virtuel dans un format de fichier exploitable par les pairs et l'enseignant et à l'envoyer au groupe est rendue possible par le caractère pervasif des outils (Zacklad, 2010). Cette pervasivité correspond à leur capacité à s'adapter au contexte de travail des individus. La façon dont les élèves conçoivent l'utilisation des outils numériques personnels ou collectifs pour communiquer entre eux renvoie à un écosystème numérique qui, pour l'instant, ne fait pas l'objet d'une véritable réflexion au sein de la communauté éducative.

Finalement, les dispositifs en jeu relèvent de la sphère sociale plus que de la sphère scolaire. Si l'on s'attache à l'analyse de l'usage de l'ENT, qui appartient exclusivement à la sphère scolaire, il faut bien reconnaître qu'il s'agit d'un non-usage, aussi bien du côté des élèves que de celui des enseignants. L'espace numérique de travail dans les lycées n'existe pas du point de vue de la performativité, le mot même "ENT" ou "environnement numérique de travail" est absent du vocabulaire. C'est donc dans les espaces personnels et sociaux non scolaires qu'émergent les dispositifs techniques utilisés par les élèves, leur dimension technique étant liée avec un ensemble de contraintes sociales et économiques. Cela pose un problème de responsabilité de l'école vis-à-vis d'usages qui lui échappent en partie par rapport à des dispositifs qui nécessitent un accompagnement.

Penser l'accompagnement pédagogique des usages

Les résultats de la recherche mettent en exergue l'importance de l'accompagnement pédagogique à réaliser par les enseignants dans leur ensemble et le professeur documentaliste en particulier, qui a une responsabilité par rapport aux usages des dispositifs informationnels et communicationnels des élèves. Cet accompagnement ne peut faire l'économie de la prise en compte des représentations, constructions sociales et cognitives des réalités qui se font à partir de l'information disponible, des dispositifs de médiation et des modes d'action.

1.5. Développer une culture de l'information autour des dispositifs, des usages et des représentations

Notre enquête, comme d'autres travaux sur les imaginaires du numérique, tel l'ouvrage d'Anne Cordier (2015), montre que les dispositifs numériques sont appréhendés à travers des usages socialement construits dans une dynamique complexe où l'effet générationnel n'a finalement que très peu d'importance. Il n'y a pas de génération spontanément à l'aise dans des usages numériques, mais une grande variété d'appréhension des dispositifs. Cette remarque vaut pour les élèves comme pour les enseignants ; les plus jeunes, pourtant désormais "natifs numériques", ne sont pas les plus enthousiastes pour intégrer des dispositifs numériques dans leurs pratiques pédagogiques. La relation entre ces usages et la réussite scolaire n'est pas simple non plus. Notre enquête nous a fait croiser des élèves qui refusent de s'inscrire dans des dispositifs numériques au nom de leur réussite scolaire, et cette stratégie est efficace. Les formats d'écriture exigés à l'école restent encore très loin de la diversité des formats numériques, qui sont plutôt perçus comme divertissants, déviants dans le cadre du travail scolaire. En même temps, loin de toute stratégie consciente de rejet du numérique au nom de la culture scolaire, d'autres élèves connaissent des difficultés dans la maîtrise basique de la recherche d'information et des outils d'écriture. Ce non-usage là, doublé d'un usage non maîtrisé de produits de communication, devient un obstacle dans la formation et l'intégration future de l'individu dans le monde social et professionnel.

Il n'existe pas aujourd'hui de culture commune de l'information (Liquète, 2014), même si l'on considère la culture sous l'angle des pratiques informationnelles et de la capacité d'action sur soi et sur son environnement pour chacun (Delamotte, 2013). Construire la culture de l'information par rapport aux usages des dispositifs des élèves et des enseignants pose la question du lien entre savoir, responsabilité et reconnaissance, comme le montre Yves Jeanneret (2014). La représentation est donc en lien avec la reconnaissance de l'altérité et de la diversité des publics, des usages, des dispositifs possibles. Par rapport aux dispositifs consultés, les élèves privilégient le mode de découverte de l'information. L'interrogation sur

leurs propres besoins informationnels, la capacité à évaluer l'information collectée sur Internet (Serres, 2012) ne fait pas partie des usages des élèves ni des recommandations des enseignants. Le dispositif numérique sollicité permet un accès à l'information numérique qui ne serait pas disponible et utilisable au sein de l'école. Il ne se superpose pas à l'ENT et semble souvent décontextualisé de tout projet ou démarche centrée sur les apprentissages de l'information.

1.6. Les formes de l'accompagnement

L'accompagnement qui nous semble indispensable ne vise pas seulement les usages mais surtout les représentations et la construction d'une véritable culture bien au-delà de la maîtrise d'outils techniques. Dans ce sens, une grammaire de l'information (Delamotte, 2014) se dessine à travers l'émergence d'un ensemble de normes qui permettent de dépasser la fragmentation et la diversité des usages et des représentations, et qui reflète des choix politiques. Les usages sont loin d'être transparents, les dispositifs loin d'être appréhensibles par tous, dans leurs dimensions économiques, politiques, critiques. La construction d'une culture de l'information passe donc par une démarche réflexive qui peut être entamée dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, pour lequel les professeurs documentalistes sont de plus en plus sollicités. Elle vise précisément la mise en place de projets et d'activités qui permettent de prendre conscience des dispositifs, de leurs contraintes, de leurs usages possibles, des formatages qu'ils induisent, pour construire des formes d'émancipation par rapport à des normes invisibles. Pour cela elle peut également consister à "enseigner l'incertitude" (Cordier, 2012), tordre les dispositifs pour s'en emparer. Des usages "spontanés", non scolaires, à partir de dispositifs socialement construits, peuvent constituer des points de départ pour mettre en place ces formes d'accompagnement.

Conclusion

Dans le cadre des TPE, les dispositifs numériques, dans leurs dimensions techniques, cognitives, sociales, économiques, pédagogiques, sont incontournables quand il s'agit pour les élèves de travailler en groupe pour construire des connaissances à partir de recherches d'information, élaborer un projet, communiquer. Le projet de recherche sur les translittératies pointe cependant les difficultés liées à l'usage des dispositifs au sein des établissements et leur dépendance par rapport aux représentations des élèves et des enseignants. Les "arts de faire" observés révèlent des représentations des dispositifs axées sur des dimensions logistiques, matérielles ou ergonomiques mais encore peu sur des logiques éditoriales communicationnelles et culturelles. La façon dont les enseignants envisagent l'accompagnement des usages numériques est rarement corrélée à un questionnement sur les dispositifs utilisés par les élèves. Pour l'avenir, les politiques éducatives, tout en mettant

l'accent sur l'importance de la culture numérique dans sa complexité, notamment dans la mission mise en place par le recteur Monteil (Ministère de l'éducation nationale, 2015), survalorisent les dimensions techniques des dispositifs numériques à travers notamment la programmation ("le code"), en délaissant la réflexion sur le lien entre techniques, usages et dispositifs. Les dispositifs techniques peuvent pourtant constituer une porte d'entrée largement ouverte sur la construction d'une véritable culture de l'information.

1.6.1. Bibliographie

Berger, P., Luckmann, T. (1986). *La Construction sociale de la réalité*. Méridiens Klincksieck, Paris.

Brophy, P. (2002). La bibliothèque hybride. *BBF*, vol. 46, num. 4, 14-20.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil, Paris.

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

Cordier, A. (2011). *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication de l'université de Lille 3. Disponible à : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf

Cordier, A. (2012). Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? In *Colloque COSSI*, Poitiers, juin, Disponible à : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00803091/document

Cordier, A. (2015). *Grandir connectés, les adolescents et la recherche d'information*. C&F éditions, Caen.

Davallon, J., Le Marec J. (2000). L'usage en son contexte. Sur les usages des interactifs et des cédéroms des musées. *Réseaux*, vol. 18, num. 101, 173-195.

Delamotte, É., Cordier, A. (2014). La culture informationnelle : quelques pistes pour sa didactisation. *Communication, Technologie et Développement*, num. 1, Disponible sur : <http://www.comtecdev.com/fr/media/telechargement/revue/numerozero/Eric-Delamotte.pdf>

Gardiès, C., Fabre, I. (2012). Définition et enjeux de la médiation numérique documentaire. In *Développer la médiation documentaire numérique*, Presses de l'Enssib, Villeurbanne,

Jeanneret, Y. (2005). Dispositif. In *La société de l'information : glossaire critique*, La documentation française, Paris, 50-51.

Jeanneret, Y. (2014). *Critique de la trivialité, les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Editions Non Standard, Paris.

Liquète, V., Etévé C., Raoul-Réa, B. (2003). Les TPE au regard d'une éducation à l'information en construction. *Inter-CDI*, num. spécial 184, 5 p.

Liquète, V. (2014). *Cultures de l'information*. Hermès, Paris.

Ministère de l'Education nationale, (2015). *Refonder, l'école : l'école numérique*, Disponible sur : <http://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-numerique>

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, num. 25, 153-167.

Peraya, D., Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. *Distances et médiations des savoirs*, num. 1, Disponible à : <http://dms.revues.org/126>

Peraya, D., Bonfils, P. (2014). Détournements d'usages et nouvelles pratiques numériques : l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon », *STICEF*, num. 21, Disponible à : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:46581>

Perriault, J. (2008). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. L'Harmattan, Paris.

Piette, A. (2013). Au coeur de l'activité, au plus près de la présence. *Réseaux*, vol.6, num. 182, 57-88.

Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances. In *Enjeux et usages des TIC: aspects sociaux et culturels, Tome 1*, Viera, L., Pinède, N., (dir.), Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 7-20.

Rosselli, M., Perrenoud, M. (2010). *Du lecteur à l'utilisateur : ethnographie d'une bibliothèque universitaire*. Toulouse, PUM.

Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur internet*. Caen, C&F Editions.

Zacklad, M. (2010). Evaluation des systèmes d'organisation des connaissances. *Les cahiers du numérique*, vol. 3, num. 6, 133-166.

Formes d'affiliations dans les pratiques informationnelles des lycéens avec le numérique : le cas des Travaux Personnels Encadrés (TPE)

Karel SOUMAGNAC, Camille CAPELLE

Introduction

L'usage du numérique dans le cadre des pratiques scolaires appelle de plus en plus d'acteurs de l'éducation à réfléchir à la question des pratiques informationnelles des élèves. Ces pratiques informationnelles orientent les élèves vers des objets technologiques et des sites web particuliers, et reposent sur des stratégies visant à s'approprier des savoirs. Partant de la recherche sur les pratiques info-communicationnelles des élèves dans le cadre du travail scolaire en groupes pour les Travaux Personnels Encadrés (TPE), nous interrogeons ici les affiliations qui prennent forme avec les outils numériques. Les affiliations sont entendues comme « une procédure qui, à la fois, organise les échanges entre acteurs en constituant les règles qui gouvernent cette organisation et établissent, entre des individus en interaction, le sentiment qu'une compréhension mutuelle s'instaure » (Ogien, 1985). Cette notion interroge la façon dont les élèves mobilisent les outils numériques et les liens sociaux, cognitifs et intellectuels qu'ils tissent entre eux et avec des objets pour répondre à une demande sociale et institutionnelle. Dans le cadre du projet de recherche de l'ANR Translit, nous avons travaillé sur les différentes littératies mises en œuvre lors de projets numériques en lycée d'enseignement général ainsi que dans des structures éducatives et culturelles accueillant des jeunes. Le projet a permis d'identifier les transferts et les croisements des littératies numériques (englobant un ensemble de compétences et savoir-faire informatiques), informationnelles (s'agissant de compétences relatives aux formes d'information scientifique, documentaire ou scolaire) et médiatiques (concernant les compétences de lecture et de savoir-faire analytique et critique des médias) dans l'appropriation des savoirs et les stratégies d'apprentissages. Dans le cadre de cette contribution, notre objectif sera de voir comment travaillent les élèves avec des outils numériques et à quelles formes d'affiliation renvoient leurs pratiques informationnelles. Pour répondre à ces questions, nous nous sommes focalisés sur le travail des TPE en classes de 1^{ère}, qui présuppose (contrairement à sa dénomination) la mise en œuvre d'un travail collectif entre les élèves, réalisé à la fois sur le temps scolaire et en dehors de l'école. Ce travail qui s'inscrit dans une logique de projet, se structure par rapport au choix d'un sujet, de la définition

d'objectifs à atteindre grâce à un travail collectif, et implique donc une organisation particulière de la part des élèves ainsi qu'une entente mutuelle pour répondre aux attentes scolaires.

Dans une première partie, nous reviendrons sur les principaux concepts théoriques mobilisés puis présenterons le terrain et la méthodologie de recherche. Dans une seconde partie, nous montrerons que les activités info-communicationnelles des élèves se distribuent autour de modes de gestion et d'organisation de l'information relevant du croisement entre les sphères privée et institutionnelle. La relation aux savoirs scolaires en est modifiée et crée de nouvelles formes d'affiliation. Dans une troisième partie nous reviendrons sur les discours des élèves et de leurs enseignants pour comprendre en quoi les affiliations observées oscillent entre affranchissement et respect des exigences scolaires.

1. Pratiques info-communicationnelles et formes d'affiliations à travers les usages du numérique

1.1. Des pratiques informationnelles aux affiliations : construction du sens commun dans l'activité

La notion de pratique informationnelle renvoie à la relation qu'entretiennent des acteurs avec des dispositifs méthodologiques et technologiques pour se documenter. Les pratiques informationnelles peuvent être définies comme « [...] la manière dont l'ensemble des dispositifs, des sources, des outils, des compétences cognitives est effectivement mobilisé dans les différentes situations de production, de recherche, de traitement de l'information » (Chaudiron, Ihadjadène, 2008 : 191). À l'école, ces pratiques sont considérées comme formelles car elles dépendent du cadre scolaire institutionnel tant sur le plan des savoirs que des attitudes et compétences à développer. Nous le verrons par la suite, les élèves agissent également de manière plus informelle en passant par l'échange et les relations sociales en dehors du cadre purement scolaire pour partager des connaissances et produire des travaux scolaires et documentaires. Pour Annette Béguin, les pratiques informelles sont « des pratiques sociales ordinaires, non prescrites ou régulées par une autorité, non structurées de manière explicite, mais efficaces dans la satisfaction qu'elles procurent au quotidien » (Béguin, 2006 : 321). Cette satisfaction est un facteur important chez les élèves qui élaborent ainsi des connaissances sur leur environnement informationnel et culturel, sans efforts cognitifs supplémentaires. À contrario, les exigences intellectuelles cognitives et sociales requises au travers des pratiques formelles impliquent une bonne connaissance des cadres de savoirs et des formats de connaissance à mobiliser (Morandi, 2013). Elles renvoient à des méthodes de construction des savoirs et de positionnement intellectuel qui structurent l'affiliation de l'élève au contexte institutionnel et intellectuel en termes d'activités ordinaires et de postures identitaires.

La notion d'affiliation, telle qu'elle a été abordée par Albert Ogien en ethnométhodologie, implique que des acteurs soient capables de se coordonner et de s'accorder sur un sens commun de leur activité (Ogien, 1985). C'est donc surtout le sentiment de compréhension mutuelle qui est à la base de l'affiliation des acteurs. 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 Lucy Suchman (2005), l'affiliation ne concerne pas uniquement les individus mais implique également leurs interactions avec les objets. Selon elle, les objets disposent d'un « pouvoir affiliatif » et sont en capacité d'orienter les actions des individus ou de jouer un rôle de médiation dans les pratiques sociales. Elle emploie le terme d'« affiliative object » pour faire référence à la relation dynamique d'association et de désassociation qui caractérise l'identification des objets et des individus à des appartenances catégorielles et à des rôles (Suchman, 2005 : 379). Les objets numériques sont ainsi des ressources stratégiques au travers desquelles s'alignent les individus par rapport à des identités professionnelles et des positionnements organisationnels (ibid. : 381).

Alain Coulon, qui s'est intéressé à la formation en méthodologie documentaire dans l'enseignement supérieur, parle d'affiliation intellectuelle pour désigner « le processus qui consiste à découvrir et à s'approprier les allant de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur » (Coulon, 1999 : 37). Ce type d'affiliation fait intervenir la capacité des individus à s'inscrire dans des logiques actionnelles autour d'une praxéologie documentaire et intellectuelle fondée sur la catégorisation et la classification des éléments de la pensée. Dans le cadre des pratiques informationnelles, l'affiliation passe dorénavant par des outils numériques. Les stratégies intellectuelles à développer impliquent une connaissance des rapports à l'information en termes de matérialité des dispositifs de médiation, de structuration des documents numériques (Jeanneret, 2009) mais aussi de nouveaux rapports aux savoirs qu'ils soient scientifiques ou narratifs (Peraya, 2012). Ces nouveaux rapports à l'information dans le cadre des pratiques informationnelles font surgir des codes implicites qui se greffent sur des logiques informationnelles existantes tout en interrogeant de nouvelles pratiques dites communicationnelles (Pasquier, 2015). La notion d'affiliation en régime numérique interroge alors le sens que les élèves donnent à leurs activités info-communicationnelles pour répondre aux attentes d'un travail scolaire.

1.2. Observer les affiliations dans les pratiques informationnelles numériques : choix de méthodes

Le projet de recherche repose sur des observations ethnographiques, dans un lycée d'enseignement général. Nous y interrogeons les activités des élèves en termes de littératies, qu'elles soient numériques, médiatiques ou informationnelles. Nous avons pris en compte les

modes d'interaction entre les acteurs (approche située) et les modes de distribution des activités (approche distribuée) au sein des classes. Les élèves concernés sont en 1^{ère} L, ES et S, et réalisent des TPE, qui constituent une épreuve anticipée du baccalauréat. Les séances de travail au sein d'espaces documentaires ou de salles informatiques mettent en œuvre des pratiques translittératiques (c'est-à-dire des pratiques appuyées sur des compétences plurielles articulant des compétences disciplinaires, informationnelles, numériques) et ont pour finalité la restitution de productions numériques ou papier. Elles ont été suivies à l'aide d'une grille critériée autour de la contextualisation du dispositif pédagogique, de la situation informationnelle (environnement physique, informationnel, social), de l'activité informationnelle (démarrage, organisation de l'activité du groupe, gestion de l'activité par les médiateurs, temps de décrochage des élèves de l'activité, production réalisée). Nous avons également créé une grille d'entretien autour de critères relatifs à la caractérisation de l'interviewé, aux modalités de mise en place des activités, aux médias utilisés, au stockage et partage de l'information, aux stratégies de recherche de l'information et de communication, à la production de contenus, aux représentations et systèmes de valeurs. L'idée était de pouvoir revenir, avec les élèves et les enseignants volontaires, sur l'expérience du TPE.

Notre approche s'inscrit dans une perspective socio-pragmatique des activités informationnelles des élèves. Le fait d'observer les pratiques informationnelles pour identifier les affiliations numériques nous invite à considérer l'ensemble des activités de gestion, d'organisation et de diffusion de l'information par rapport aux normes de lecture et d'écriture en lien avec des espaces de communication et des dispositifs de médiation spécifiques. La diversité de ces espaces et dispositifs informationnels nous a conduits pendant les observations à interroger les élèves sur leur activité afin de saisir le sens qu'ils leur donnent. Ces éléments d'explicitation ont permis de comprendre comment des affiliations se sont créées autour ou au-delà des normes imposées par des règles, des procédures, des discours ou des formats scolaires. Aller au-delà de l'implicite, comprendre comment ces règles et ces discours ont été naturalisés par les élèves a aussi nécessité de la part des observateurs de faire des entretiens semi-directifs plus approfondis, avec eux. L'objectif était de cerner leurs perceptions de leurs propres pratiques dans le cadre spécifique des TPE mais aussi plus largement au sein de l'institution scolaire et dans la vie de tous les jours dans la sphère privée. Nous pensons que si les affiliations peuvent s'observer en termes de pratiques, elles ne peuvent pas non plus faire l'économie des représentations des acteurs, c'est-à-dire des « constructions sociales de la réalité » (Berger, Luckman, 1986) permettant un rapport au monde partagé autour de capacités d'actions communes. Par ailleurs, les enseignants ont aussi été interrogés sur leurs propres pratiques informationnelles et celles des élèves. L'idée était, entre autre, de cerner les logiques

d'affiliation à l'œuvre que ce soit autour des contenus intellectuels, des méthodes d'exposition des savoirs documentaires et informationnelles ou des logiques de communication.

2. Activités info-communicationnelles : des affiliations intellectuelles et actionnelles renouvelées à l'heure du numérique

2.1. Des stratégies individuelles aux stratégies collectives pour la gestion et l'organisation de l'information

Pour produire un travail scolaire à partir de leurs pratiques informationnelles, les élèves ont besoin de se répartir les tâches et d'organiser leurs méthodes de façon tout d'abord individuelle pour s'approprier le contenu intellectuel ainsi que les différentes méthodologies de travail imposées par les enseignants. L'organisation de l'activité informationnelle des élèves s'appuie sur des pratiques d'informations informelles 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 bousculer cette stratégie puisqu'elle va permettre de mettre en commun la matière informationnelle à partir notamment d'une recherche collaborative d'information (Dinet, 2012). Nous avons vu qu'au fil des semaines et du processus de construction des TPE, le rapprochement s'est établi entre les élèves d'un même groupe en termes de gestion de la prise de notes, de collectes de documents, ou de constitution des références bibliographiques. A ce sujet, les règles de construction formelle et intellectuelle n'ont pas toujours été respectées, et la pratique de copiés/collés a toujours la préférence des élèves (Boubée, 2010). 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) et d'évaluation de l'information (Serres, 2008). L'engagement dans la pratique informationnelle se fait au détriment de la conceptualisation du sujet, de la prise de conscience d'un questionnement préalable des discours en circulation sur Internet.

La conservation de l'information fait aussi l'objet de nombreuses tractations entre les élèves en rapport avec les supports d'information et de stockage. Le choix des outils pour conserver le travail de rédaction notamment pose des problèmes d'organisation entre les habitudes de chacun et les habitudes scolaires de stockage des documents qui n'ont pas été pensées par les enseignants, ni interrogés par les élèves, sauf au moment de la finalisation pour enregistrer le travail. L'intrusion d'outils personnels, même si on ne peut pas parler réellement de BYOD (Bring Your Own Device), est ici nécessaire pour pouvoir travailler depuis chez eux et implique l'engagement des élèves dans des choix de formats et de supports de stockage de l'information traitée. 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. L'échange du travail collectif se faisant ensuite par leur messagerie personnelle. 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 ou ne la perde pas. Pour l'élève garant du travail du groupe, c'est une forme d'engagement qui est pris vis-à-vis à la fois du groupe et de l'institution scolaire. Le rapport à l'outil institutionnel de référence qu'est l'ENT est marginalisé au profit d'outils personnels. Cette porosité des outils (Peraya, Bonfils, 2012) depuis très longtemps présente dans l'enseignement supérieur gagne le second degré et rapproche les élèves notamment entre les technophiles et les novices qui apprennent de leurs pairs. La dimension collective dans la gestion de l'information par les supports de stockage créée à la fois une dépendance à l'outil et une prise de conscience partagée chez les élèves des règles à établir autour des modalités de gestion de l'information.

2.2. Des choix et des modalités de lecture et d'écriture susceptibles d'affiliation

L'affiliation à des pratiques info-communicationnelles communes entre les élèves dans ce travail repose aussi sur des pratiques de lecture et d'écriture numériques 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 médiée par les outils numériques 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, la culture et les goûts de chacun. Daniel Peraya a pu rappeler à la suite de Bernard Lahire sur « l'homme pluriel » (2001), que les individus évoluent dans de « multiples instances d'interactions » correspondant à des « sphères sociales distinctes » (Peraya, 2012 : 97). Le choix des environnements informationnels dépend de ces différentes sphères sociales et de leurs types de savoirs. Les savoirs narratifs sont souvent présents sur le web et sont choisis dans le cadre de la sphère personnelle car l'effort cognitif est moins important que les savoirs dit scientifiques. On s'aperçoit au sein de l'école que les élèves procèdent de la même manière que dans un contexte personnel, familial et social. Avec le numérique, les savoirs scientifiques ou savants relevant de l'école et de la sphère académique sont peu lus. Pour preuve, les documents consultés sur Internet ne dépendent pas de bases de données scientifiques, qui pourraient, pour les sujets de 1^{ère} S notamment, être pertinents. C'est principalement la méconnaissance des savoirs scientifiques et des modes d'expertise et de diffusion de ces savoirs qui fait défaut chez les élèves. L'affiliation va passer par l'appropriation des savoirs narratifs que les élèves consultent au quotidien et qu'ils vont transposer comme savoirs savants et partager entre eux, via le dispositif d'écriture, pour répondre à l'exigence scolaire.

Pour pallier aux difficultés cognitives et intellectuelles de mise en ordre des savoirs, le travail de « documentarisation » reste un élément central dans l'élaboration et la rédaction du dossier. Il

consiste « [...] à équiper un support pérenne des attributs qui faciliteront sa circulation dans l'espace, le temps et les communautés d'interprétation » (Zacklad, 2005). Dans cette perspective, les élèves récupèrent des savoirs narratifs, le plus souvent de manière individuelle et après la phase de recherche collaborative d'informations, puis les bricolent de façon à correspondre au mieux à l'image qu'ils se font du dossier de TPE. Cette capacité à réécrire à partir de l'information récupérée sur Internet et à gérer des ressources variées est plutôt le propre d'élèves habitués à faire usage de ces dispositifs numériques dans le cadre de relations sociales et de leurs loisirs à l'extérieur de l'école. Ils importent des pratiques « informelles » au sein des TPE pour construire une connaissance partagée et collaborative de l'écriture au sein du groupe. On peut, nous semble-t-il parler d'une « affiliation numérique », car c'est au travers d'une appropriation des codes implicites de lecture et d'écriture numérique que le travail scolaire prend forme et fait sens pour chacun des élèves du même groupe.

Enfin, l'affiliation numérique repose sur une dimension routinière et communautaire de pratiques informationnelles issues de la sphère privée et sociale, notamment via les outils nomades et connectés. Le contournement du seul environnement informationnel scolaire est systématiquement observé pour l'ensemble des groupes et est le plus souvent toléré par les enseignants. En effet, les élèves ne s'orientent pas en premier lieu vers les ouvrages et la documentation disponibles au CDI. D'autre part, les défaillances techniques de l'ENT par exemple, voire la méconnaissance de l'outil principalement par les enseignants entraînent un affranchissement des règles de bonnes pratiques du numérique attendues au sein de l'établissement. Pour rester à la fois connectés mais aussi pour se sentir plus intimes du contenu dans l'élaboration d'un travail qui leur semble périlleux et très long, les élèves utilisent leur smartphone pour filmer les expériences en laboratoire et partager les vidéos via leur messagerie en n'oubliant pas l'enseignant. La logique éditoriale développée par les élèves, qui consiste à filmer, indexer le film dans leur espace virtuel dans un format de fichier exploitable par les pairs et l'enseignant et à l'envoyer au groupe est rendue possible par le caractère pervasif des outils (Zacklad, 2010). Cette pervasivité permet de s'adapter au contexte de travail de chacun des individus et rend possible une affiliation de type actionnel visant la réalisation du travail de groupe.

3. Les affiliations avec le numérique chez les élèves : entre affirmation des formats scolaires et affranchissement des règles de filiation académiques

3.1. Le regard des élèves sur leurs pratiques informationnelles : s'affilier pour mieux répondre aux exigences scolaires

Dans le cadre des groupes constitués par les élèves, les sujets des TPE ne font pas forcément l'objet d'une grande sociabilité. C'est plutôt les affinités personnelles qui font en sorte qu'il y ait une cohésion de travail et de pratiques informationnelles partagées. A ce titre, les élèves interrogés insistent sur cette dimension humaine et souvent affective qui les lie dans le cadre de l'élaboration des TPE : « La cuisine moléculaire, c'est un thème qu'on aimait bien toutes les trois, et c'est vrai qu'il y en avait une en particulier qui y avait déjà un peu réfléchi et elle nous a proposé ça. On est tombées d'accord » (Mina, 1^{ère} S). La prégnance des discours des enseignants autour de l'autonomie des élèves grâce au numérique fait sourire les élèves. Le problème du rapport à l'autorité, s'il est identifié depuis de nombreuses années par les institutions éducatives, est également bien perçu par les élèves. Pour Françoise Poyet, chercheuse en psychologie cognitive et spécialiste des TIC dans les apprentissages, il s'agit pour les jeunes de s'inscrire dans des collectifs où l'expression du moi prend le dessus par rapport à l'ordre collectif exigé dans le cadre scolaire et où les normes apparaissent plus strictes que sur le net (Poyet, 2011). L'affiliation par le biais du numérique, permet aux élèves de créer un environnement de travail qu'ils sont les seuls à pénétrer, puisqu'ils expliquent sans problème que la création d'un compte Facebook pour les TPE ne concerne pas les enseignants car ils ne savent pas forcément s'en servir. Ce n'est pas tant une histoire de génération que d'accès et d'appropriation des outils. A travers les outils numériques, les élèves donnent un sens à leurs pratiques informationnelles mais se sentent rarement accompagnés par les enseignants (Boyd, 2010) alors qu'ils en expriment par ailleurs le besoin, par exemple pour la maîtrise du traitement de texte.

L'autre élément qui apparaît sur l'affiliation chez les élèves interrogés a trait à la redistribution des activités pour répondre aux exigences de performances scolaires. Le partage des tâches est systématisé dans l'ensemble des groupes observés mais ne répond pas toujours à la même logique. Dans certains cas, c'est l'expertise technique d'un des élèves qui va favoriser sa responsabilité au sein du groupe notamment sur le plan de l'organisation et de la gestion du travail : « [...] on a fait une deuxième grande partie, qu'on s'est dit que l'on ferait toutes les trois... je pense qu'Elodie était beaucoup plus impliquée que Marie et moi... dans le sens où elle nous a managé un peu... après je dirais qu'il n'y avait pas de leader » (Mina, 1^{ère} S). Dans d'autres groupes, quand la dimension contributive de chacun a du mal à émerger, les tâches vont être identiques : chacun recherche l'information de manière individuelle, copie/colle et enregistre

son travail sans parfois s'être adressé la parole plus d'une ou deux fois pendant la séance. Dans ce cas, les élèves avouent avoir des difficultés à travailler ne serait-ce que sur le plan temporel : « Deux heures de TPE en fin de journée, c'est trop long ! » (Marie, 1ère S). De plus, la reconnaissance des autres n'existe pas et l'élève se sent souvent démuni face à l'exigence scolaire mais aussi du fait de ne pas comprendre les codes pour aider ses camarades, alors qu'il existe souvent un lien social et amical entre eux. La dimension identitaire dans ce cas est en retrait face au travail demandé. Encore une fois, l'affiliation numérique ne dépend pas vraiment d'un lien social qui lui est réel. Elle s'inscrit en lien avec une affiliation intellectuelle qui est démultipliée à l'heure du numérique par des routines et des formats de connaissances scolaires reconfigurés.

3.2. Le regard des enseignants sur les pratiques informationnelles des élèves : entre affranchissement et affiliation

De leur côté, les enseignants ont des discours assez divergents suivants les contextes observés. Leurs propres pratiques informationnelles mais aussi le lien social et professionnel qui les unissent à la fois à leur collègue de TPE et à la classe qu'ils encadrent influent sur les représentations qu'ils ont des pratiques informationnelles des élèves. Alors que de nombreux chercheurs travaillant dans le monde scolaire ont souvent montré une forme de disqualification du travail des enseignants et, plus généralement, des médiateurs pour transmettre les savoirs (Dioni, 2007, 2008, Serres, 2008), les entretiens menés auprès des enseignants et professeurs-documentalistes des établissements soulignent un rôle d'accompagnant pédagogique renforcé autour de l'engagement des élèves dans leur travail et dans les pratiques informationnelles. Pour l'une des professeurs-documentalistes interrogées, « Il faut vraiment les accompagner, sur l'ouverture à d'autres ressources [qu'Internet], sur leur capacité à travailler ensemble ». Dans un autre établissement, le professeur de physique-chimie insiste sur le fait que les enseignants « [...] leur demande[nt] d'aller sur Internet, pour se renseigner sur le sujet... pour qu'ils arrivent à en comprendre les enjeux... qu'ils trouvent une problématique... et qu'ils trouvent aussi une limite à leur sujet ». Pour les enseignants, l'engagement des élèves dans les pratiques informationnelles relèverait davantage d'une affiliation familiale au regard des formes scolaires. En outre, même si les élèves ont plus une figure d'adolescent que de jeunes en cours d'apprentissage, le fait d'utiliser des environnements informationnels spécifiques à la sphère médiatique et sociale voire commerciale ne les affranchissent pas forcément des pratiques d'écriture et de lecture scolaires. En fait, les TPE permettent aux élèves de s'épauler grâce au travail de groupe par rapport à la compréhension des consignes, leur mise en pratique, l'appréhension des formes d'écriture recommandées par l'institution.

Certaines valeurs communes semblent se confirmer à travers les pratiques informationnelles des élèves. Ce sont elles qui fondent finalement ces affiliations qui sont dorénavant aussi numériques. « Je ne pense pas que ce soit possible aujourd’hui vu les sujets qu’ils prennent... qui sont vraiment dans le monde contemporain... de les traiter sans Internet » (Professeur d’histoire-géographie, 1ère L). Parmi les nouvelles pratiques naissantes affirmées par les enseignants, on peut trouver le vivre et le produire ensemble à travers le travail en collaboration, l’adaptabilité aux potentialités des technologies, la maîtrise des contraintes temporelles, ou la régulation des activités de recherche d’information. « [...] Ils disent, dans leur fiche de synthèse, quand vous les lisez que c’était magnifique, que ça a été formateur, qu’ils ont appris plein de choses... [...] Ils disent qu’à un moment ils ont découvert le travail de groupe, ils ont découvert leurs amis, découvert des thèmes, ils ont appris à travailler ensemble. » (Professeur de physique-chimie, 1ère S). Ces pratiques sont le socle d’affiliations nouvelles qui valorisent le désir de bien faire, la curiosité intellectuelle, la créativité matérielle et numérique, la prise de conscience de potentialités d’expression, de raisonnement scientifique.

Conclusion

Les affiliations dans les pratiques informationnelles numériques des élèves observés en contexte de TPE sont complexes et difficiles finalement à appréhender. Si l’affiliation intellectuelle telle qu’elle a pu être définie par Alain Coulon renvoie de manière claire à l’acquisition de logiques scolaires et informationnelles de manière à ce qu’elles soient naturalisées par l’apprenant, il n’en reste pas moins que le passage au numérique a renouvelé les pratiques informationnelles et leurs incidences sur les formes d’affiliations. Si nos observations renvoient bien à des stratégies collectives d’appréhension du monde autour de catégories de pensées correspondant à la construction de schèmes communs propres ici à l’école, la praxis des élèves pose la question des limites socio-cognitives des objets utilisés, notamment sur un plan culturel. Les activités info-communicationnelles sont désormais élaborées autour de pratiques souvent exclusivement liées à la collecte, et la recherche d’informations qui bien qu’elles soient la plupart du temps collaboratives pour des raisons d’économies de moyens, posent problème aux élèves sur le plan des productions scolaires et informationnelles en tant que savoirs scolaires répondant à une exigence institutionnelle. Il faut donc s’interroger sur l’accompagnement pédagogique à mettre en place autour des affiliations pour éviter que la fracture numérique ne s’agrandisse au sein de l’école.

Bibliographie

Béguin Annette, « Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d’information et de documentation ? », *Penser l’éducation, Hors-série*, n° 22, 2006, p. 321-329.

Berger Peter L. et Luckman Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris : Méridiens, Klincksieck, 1986.

Boubée Nicole, « Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire ». In Françoise Chapron et Eric Delamotte (dir.) *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010.

Boyd Danah, « Réseaux sociaux, privés, publics ou quoi ? », *Documentaliste-sciences de l'information*, vol. 47, n° 1, 2010, p. 48-49.

Coulon Alain, « Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires », *BBF*, vol. 44, n° 1, 1999, p. 36-42.

Dinet Jérôme, « Introduction », *Les Cahiers du numérique*, vol. 8, n° 1, 2012, p. 9-14.

Dioni Christine, « L'acculturation numérique des adolescents : un défi pour la profession enseignante ? », *Colloque international, TICE Méditerranée*, 2007, En ligne : <http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm29/DIONI.pdf>

Dioni Christine, « Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique », *Rapport de recherche INRP*, 2008, En ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563/fr>

Jeanneret Yves, « La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication en France », *RECIIS*, vol. 3, n° 3, 2009, En ligne : http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/viewFile/753/pdf_140

Ihadjadène Majid, Chaudiron Stéphane, « L'étude des dispositifs d'information électronique : approches croisées », in Fabrice Papy (dir.), *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*, Paris, Hermès-Lavoisier, 2008, p. 183-207.

Lahire Bernard, *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 2001.

Morandi Franc, « Classer et « encyclopéder » aujourd'hui : la reconfiguration des formats de connaissances », *Hermès*, n° 66, 2013, p. 139-146.

Ogien Albert, « L'affiliation : analyse de la constitution sur autrui », *Pratiques de formation, numéro double 11-12*, 1985, En ligne : http://vadeker.net/corpus/pfem/5-5_affiliation.html

Pasquier Dominique, La communication numérique dans les cultures adolescentes, *Communiquer*, n°13, 2015, En ligne : <http://communiquer.revues.org/1537>

Peraya Daniel, « Quel impact les technologies ont-elles sur la production et la diffusion des connaissances ? », *Questions de communication*, n° 21, 2012, En ligne : <http://questionsdecommunication.revues.org/6590>

Peraya Daniel, Bonfils Philippe, « Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia », *Distances et Médiations des Savoirs*, n° 1, 2012, En ligne : <https://dms.revues.org/126>

Perriault Jacques, *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. L'Harmattan, Paris, 2008.

Plantard Pascal, *Pour en finir avec la fracture numérique*. Limoges, Fyp éditions, 2011.

Poyet Françoise, « Culture scolaire et culture numérique en tension ». In Françoise Poyet, Christine Develotte (dir.), *L'éducation à l'heure du numérique : état des lieux, enjeux et perspectives*, Lyon : ENS-INRP, 2011, p. 29-46.

Serres Alexandre, « L'école au défi de la culture informationnelle ». In Jérôme Dinet (dir.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*. Paris : Hermès, 2008, p. 41-70.

Suchman Lucy, « Affiliative Objects », *Organization*, vol. 12, n°3, 2005, p. 379-399.

Zacklad Manuel, « Processus de documentarisation dans les Documents pour l'Action (DopA) : statut des annotations et technologies de la coopération associée », 2004, En ligne : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001072v1/document

Zacklad Manuel, « Evaluation des systèmes d'organisation des connaissances », *Les cahiers du numérique*, vol. 3, n° 6, 2010, p.133-166.