



HAL
open science

Approche translittéracique de l'activité informationnelle en éducation : maturité informationnelle et grammaire des usages.

Anne Lehmans, Franc Morandi

► To cite this version:

Anne Lehmans, Franc Morandi. Approche translittéracique de l'activité informationnelle en éducation : maturité informationnelle et grammaire des usages.. Alain Kiyindou, Francis Barbey, Laurence Corroy-Labardens. De l'éducation par les medias à l'éducation aux medias. Volume 1., 2016, Communication et civilisation. hal-01925975

HAL Id: hal-01925975

<https://hal.science/hal-01925975>

Submitted on 18 Nov 2018

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

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

[COS-12]

LEHMANS, A , MORANDI, F. 2016.

Approche translittéracique de l'activité informationnelle en éducation : maturité informationnelle et grammaire des usages. In Alain Kiyindou, Francis Barbey, Laurence Corroy-Labardens. *De l'éducation par les médias à l'éducation aux médias. Volume 1.* Paris : L'Harmattan (Communication et civilisation).

Approche translittéracique de l'activité informationnelle en éducation : maturité informationnelle et grammaire des usages

Transliteracy and information activity in education : information maturity and grammar of uses

Anne Lehmans, MC

Franc Morandi, PR

*Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, France
UMR-5218, IMS/ISCC/CNRS, Equipe Cognitive et Ingénierie Humaine (CIH)
160, avenue de Verdun, 33705 Mérignac cedex, France
anne.lehmans@espe-aquitaine.fr*

*Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, France
UMR-5218, IMS/ISCC/CNRS, Equipe Cognitive et Ingénierie Humaine (CIH)
160, avenue de Verdun, 33705 Mérignac cedex, France
franc.morandi@espe-aquitaine.fr*

Résumé : L'approche translittéracique de l'éducation à l'information et aux médias permet d'observer, dans les pratiques des lycéens en situation de projet, une transformation des stratégies d'apprentissage et des transferts entre usages informels du numérique et compétences scolaires formelles. Ces phénomènes accompagnent la mise en place de formes de grammatisation des usages lorsque certaines conditions sont réunies : la médiation des enseignants, et notamment des professeurs documentalistes, l'offre de formats de connaissances adéquats. Trois facteurs sont associés aux scénarios translittéraciques : les stratégies individuelles et collectives, les compétences instrumentales mises en place autour d'outils et de dispositifs, l'accompagnement pédagogique proposé qui permet un questionnement autour de la culture de l'information.

Mots-clés : translittératie informationnelle, scénario d'apprentissage, format de connaissance, médiation

Abstract : Information transliteracy in education can be observed through the activities of students in a project situation, which show a transformation of learning strategies and transfers between informal digital abilities and formal academic skills. These phenomena accompany the introduction of forms of grammatisation of uses when certain conditions are set: mediation of teachers, including teacher-librarians, supply of adequate knowledge formats. Three factors are associated to transliteracy scenari: individual and collective strategies, instrumental skills with tools and devices, an educational support to media and information literacy.

Keywords : information transliteracy, learning scenario, knowledge format, mediation

Notre propos s'inscrit dans le contexte éducatif français et ses spécificités. Dans l'enseignement secondaire français, un professeur documentaliste est en charge non seulement de la gestion d'un centre de ressources documentaires mais aussi de l'éducation à l'information de tous les élèves. Cette éducation inclut l'éducation aux médias et au numérique, qui est partagée par l'ensemble des enseignants dans la réalisation du socle commun des connaissances et des compétences. Ce contexte inclut également une 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. S'il n'existe pas de curriculum institutionnel de formation à l'information, 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 informationnelles d'apprentissage. Un projet de recherche sur la « Translittératie informationnelle » (AIR Trans-litt, projet CNRS, associant les laboratoires IMS-CIH, CREW, STEF, GRHIS) 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. Les objectifs de cette recherche sont de mettre à jour des situations de transfert de littératies, des croisements entre littératies informationnelle, médiatique et numérique, de prendre en compte la dimension sociale des apprentissages et de mettre en lumière de nouvelles formes possibles de grammatisation de l'information (Auroux 1994) permettant l'intégration de savoirs socialement fragmentés et scolairement reconstitués. Dans l'espace informationnel scolaire, que font les élèves lorsqu'ils sont confrontés à la résolution d'une tâche ou au questionnement d'un problème dans un environnement numérique ? Quelles ressources et à quelles utilisations de ces ressources tendent-ils ? Quelles pratiques sont investies dans le travail scolaire ? Quelles alliances translittératiques construisent-t-ils entre culture numérique, formelle et/ou informelles et leur travail scolaire ? Dans le contexte pragmatique les usages « translittératiques » des élèves de lycées, il est possible de repérer des dynamiques d'appropriation et des éléments d'apprentissage. Ces éléments appellent des formats d'intégration de l'information liant fonction cognitive et pratiques de lecture et d'écriture. Après avoir présenté le contexte de la recherche, nous précisons le rôle de ces facteurs d'intégration pour parvenir à des formes de maturité informationnelle chez les élèves à travers une nouvelle grammaire des usages.

1 Contexte de la recherche

Pour considérer les pratiques informationnelles des élèves, nous avons adopté une approche écologique et des méthodes empruntées à l'ethnométhodologie qui consistent à reconnaître le rôle fondamental de l'environnement dans lequel le sujet instaure sa relation à l'outil numérique, d'un point de vue cognitif mais aussi culturel et social, et, plus largement, à l'activité informationnelle. La compréhension des écosystèmes en place est donc nécessaire à la définition du concept de translittératie.

1-1 Translittératie et convergence médiatique

En 1989, l'American Library Association définit *l'information literacy* comme le fait d'être « compétent dans l'usage de l'information [signifiant que] l'on sait remarquer quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter » (ALA, 1989). *L'information literacy* est fondamentalement sous-

tendue par une conception humaniste, pragmatique et universaliste du droit à l'éducation (Lehmans, 2007, 26), dessinant les contours d'une éducation émancipatrice de l'individu confronté à l'information vue comme une source de pouvoir. *Information literacy* et culture de l'information sont des concepts liés à la reconnaissance de l'avènement d'une société de la connaissance dans laquelle l'information joue un rôle fondamental et doit être prise en compte dans la formation de tous les élèves. Ce contexte est marqué par des évolutions majeures dans les formes, la place et le rôle social des médias. Henry Jenkins parle de convergence médiatique pour résumer les évolutions technologiques, industrielles, culturelles et sociales qui influent sur les flux de contenus, la coopération entre les industries médiatiques et le comportement des publics (2013 : 22). Il estime qu'elle est essentiellement culturelle et produit, avec le développement de la participation et de l'intelligence collective, de nouvelles manières de consommer les médias mais aussi de travailler.

Ces évolutions incitent à adopter aujourd'hui une approche intégrée de la littératie, comme le souligne un récent document de l'UNESCO qui définit la littératie médiatique et informationnelle (MIL) comme « un ensemble de compétences qui donnent le pouvoir aux citoyens d'accéder à l'information et les contenus médiatiques, de les trouver, les comprendre, les évaluer et les utiliser, de les créer et les partager dans tous les formats, en utilisant différents outils, de façon critique, éthique et efficace, en vue de participer et de s'engager dans sa vie personnelle, professionnelle et sociale » (UNESCO, 2013 : 29). En dehors de ce programme, le monde de la recherche s'interroge sur la translittératie, concept proposé en 2007 par Sue Thomas. La chercheuse britannique définit la translittératie comme : « la capacité à lire, écrire et interagir à travers un éventail de plates-formes, d'outils et de medias, des signes à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'imprimé, la télévision, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux socio-numériques » (Thomas, 2007). Alan Liu (2012) insiste sur la multiplicité des reconfigurations médiatiques, matérielles, sensorielles, sociales, cognitives visées par la translittératie. Pour Eric Delamotte, Vincent Liquète et Divina Frau-Meigs (2014, 146), « le terme translittératie désigne l'ensemble des compétences d'interactions 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 des contextes numériques ». Ainsi, la convergence se situe autour de trois dimensions : structurelle (l'information, le document, les médias et la communication), stratégique-actionnelle (les procédures de traitement des contenus) et identitaire et culturelle (les perceptions individuelles) (Liquète, 2012). Elle s'opère dans le cadre scolaire par la rencontre entre des contenus académiques et scientifiques, des pratiques individuelles et des formes scolaires. La translittératie est à l'articulation de trois domaines principaux : la culture de l'information, la culture médiatique, et l'informatique, qui se situent dans des écosystèmes complexes.

1-2 Ecosystèmes info-communicationnels

Le concept de translittératie impose une perspective multiculturelle ancrée sur une base anthropologique. Il prend appui sur les pratiques réelles, intuitives des individus autant que sur l'enseignement et la formation. Il repose sur le présupposé que l'individu, intégré dans un processus d'éducation, n'est pas abstrait mais porteur de compétences, sinon de connaissances,

acquises à travers des pratiques quotidiennes, ludiques ou communicationnelles. La porosité entre la vie scolaire et la vie privée, l'histoire individuelle et les pratiques sociales, va de pair avec la porosité entre les domaines de compétences : culture de l'information, des médias, de l'informatique se mêlent dans des pratiques que l'on peut déconstruire pour les rattacher à des champs conceptuels distincts du point de vue des épistémologies de référence, et à des acteurs différents du point de vue des modes de production et de diffusion des savoirs scolaires. Cécile Gardiès et Isabelle Fabre (2008) parlent d'une hybridation des savoirs dans la culture informationnelle, hybridation qui se fait aussi entre, d'une part, les contenus scientifiques des savoirs savants, les représentations des savoirs symboliques, des savoirs professionnels ou savoirs d'action et les savoirs implicites, et, d'autre part, les systèmes d'information documentaire.

Nous nous sommes intéressés au cours de notre recherche aux situations dans lesquelles le format de connaissance reste ouvert, et le choix des sources et des modalités de recherche d'information libre pour les élèves, dans la limite des contraintes spatiales, temporelles et techniques propres à chaque établissement et à chaque situation pédagogique : les travaux personnels encadrés (TPE) en classe de première générale ou technologique, les dossiers à constituer en lycée professionnel. Dans le cadre des TPE, si les choix de groupes, de sujets, de problématiques, ne sont pas complètement libres, les moyens de trouver l'information nécessaire à l'aboutissement du projet, ainsi que les modes de communication pour la restitution finale restent à choisir par les élèves. Les contraintes spatiales et temporelles sont plus souples que dans un cours normal, ce qui permet une certaine porosité entre les systèmes d'information, la constitution d'un écosystème informationnel ouvert avec des interactions entre le scolaire et le personnel, entre les espaces (classe, salle informatique, laboratoire de langue, CDI, bibliothèque, maison) et entre les personnes (enseignants et élèves, enseignants, médiateurs et élèves, élèves entre eux, élèves avec des adultes extérieurs). Ces écosystèmes intègrent souvent mais pas toujours l'usage de réseaux techniques (l'ENT de l'établissement s'il fonctionne, au moins le serveur) et sociaux (le mail, Facebook, Google drive, les blogs...). Face à ces écosystèmes ouverts, nous pouvons observer des pratiques qui vont mêler de l'information scolaire (les documents d'accompagnement donnés par les enseignants, les manuels, les ouvrages recommandés), de l'information médiatique (la presse consultée à la maison ou au CDI, les vidéos trouvées sur Youtube), trouvée et exploitée via des dispositifs numériques (le logiciel documentaire, les moteurs de recherche, les logiciels de traitement de texte ou de présentation). Souvent, les dispositifs offerts par les établissements sont insuffisants ou ne fonctionnent pas, ce qui incite à l'externalisation du travail scolaire. Dans ce contexte, nous pouvons proposer des facteurs à prendre en considération dans l'analyse de scénarios d'apprentissage qui nous paraissent caractéristiques de pratiques translittéraciques.

2 Cadrage des scénarios d'apprentissage translittéraciques : les facteurs-clés

A travers nos observations, plusieurs scénarios se dessinent pour comprendre le rapport entre les pratiques informationnelles des élèves dans une situation scolaire et la construction de connaissances. Trois facteurs explicatifs ressortent : le rapport au groupe (facteur social), le rapport aux dispositifs sémio-techniques (facteur technique : espaces, supports, machines, dispositifs qui permettent de trouver et traiter l'information), et enfin le rapport à la légitimité (facteur culturel).

2-1 Le facteur social : rapport au groupe et stratégies informationnelles

Les observations en contexte de projet montrent que les compétences se transforment largement dans le cadre du groupe. Qu'ils se choisissent ou pas, les élèves sont contraints de travailler ensemble. Dans les fiches de synthèse des TPE que nous avons pu récolter, l'intérêt du travail en groupe est très souvent souligné, alors qu'il est rarement mis en place dans le système éducatif français. Le plus souvent, le groupe permet qu'émerge une complémentarité relative entre les individus, soit sur le mode de la distribution des tâches selon les compétences et les capacités supposées de chacun, avec des effets de leadership, soit sur le mode des transferts d'expertise d'un individu à l'autre ou au groupe. Ainsi, le plus souvent, les élèves choisissent des tâches qui correspondent à leur domaine « naturel » de compétence intuitive (lire rapidement, créer des vidéos, communiquer à l'oral...) et font en sorte que la complémentarité joue, soit sous forme de collaboration silencieuse qui passe par des échanges scripturaux, soit à travers des échanges verbaux. Cette situation ne garantit pas nécessairement la construction d'apprentissages individuels, puisque les élèves peuvent rester confinés dans leurs domaines d'expertise, même s'ils ont pris conscience de l'importance du travail en groupe. D'autres fois, on observe des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves transfèrent des compétences ou des connaissances : une lecture de la presse faite à la maison, racontée et qui est utile au travail du groupe, ou une manipulation sur l'ordinateur que les membres du groupe ne connaissaient pas et qu'ils découvrent. On peut également et souvent voir émerger des situations de débats, lorsqu'une information de type médiatique est exposée au groupe et discutée. La discussion critique peut se référer à d'autres informations médiatiques, mais aussi à des croyances individuelles, à des informations d'origine familiale ou sociale, à des résultats d'enquête ou encore à la parole de l'enseignant que l'on sollicite souvent comme un arbitre et un expert pour les questions de contenu de l'information. Les processus de validation de l'information sont donc sociaux et multimédias, sans référence à un modèle unique. Mais on peut aussi observer des situations de blocage, lorsqu'aucun membre du groupe ne peut ou ne veut laisser émerger des compétences. Le blocage peut s'installer rapidement quand les connaissances de départ sur un sujet sont extrêmement faibles et que les compétences manipulatoires dans la recherche d'information ne viennent pas compenser cette faiblesse. Dans nos observations, ce cas s'est produit souvent soit dans des classes de lycées professionnels dans lesquelles les compétences de lecture sont faibles, ce qui rend la recherche et l'exploitation de l'information écrite très laborieuses, soit dans des situations matérielles trop aléatoires pour qu'un climat de travail s'installe : absence d'ordinateur dans la salle, blocage systématique par le serveur des sites importants et notamment de ceux qui permettent de communiquer, dysfonctionnements techniques.

La distribution des compétences et de la connaissance s'observe autour de trois axes : la collecte de l'information, l'écriture et la synthèse, la communication. Dans les groupes, les élèves se spécialisent autour de ces trois axes, même s'ils peuvent sortir de leur domaine de spécialisation. A l'intérieur de chaque axe, ils développent des compétences plus spécialisées : aller chercher l'information à l'aide d'interviews auprès d'acteurs experts est une tâche aisée pour les élèves qui baignent dans une culture familiale tournée vers les relations sociales, plus difficile pour d'autres qui préféreront se centrer sur les moteurs de recherche pour trouver l'information. Dans le domaine du numérique, les domaines de compétences concernent les formats des données (texte, image, son), les outils de communication, l'organisation de la connaissance. Les compétences sont hétérogènes avec des attitudes allant du rejet total des outils numériques

jusqu'à une maîtrise presque professionnelle, notamment pour l'image et le son, voire la création de sites ou de blogs. Dans les situations de création, on observe souvent des pratiques de tutorat des élèves par quelques experts dans la classe. Dans le domaine des médias, même dans des milieux socialement favorisés, on ne peut pas repérer de pratiques homogènes : certains élèves font preuve d'une grande maturité dans l'utilisation de la presse (choix de diversifier les sources, comparaison des supports...), d'autres sont incapables de situer les discours médiatiques dans l'échiquier politique. Dans le domaine de l'information, les styles et les pratiques de lecture conditionnent les choix des sources. Les styles de lecture sont très variés : beaucoup d'élèves préfèrent le papier et ont tendance à chercher les ouvrages, voire les acheter, ou photocopier les articles, d'autres, plus rares, lisent sur écran plus facilement en s'appuyant sur les images. La lecture et l'écriture connaissent donc des combinaisons variées et des agencements multimédiatiques : lecture sur écran et écriture (prise de notes) sur papier, lecture et écriture sur écran ou sur papier, lecture sur papier et écriture sur écran voire sur téléphone. Dans ces configurations stratégiques et cognitives, les outils occupent une place importante.

2-2 Le facteur technique : dispositifs et compétences mobilisées

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

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

laissent leurs clés et leur travail au CDI, fractionnant clairement leur vie informationnelle entre un domaine scolaire documentaire et un domaine privé ludique.

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

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

2-3 Le facteur culturel : rapport à la légitimité et formes d'accompagnement

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

Ainsi, les élèves partagent l'idée que l'information sur un support papier est fiable a priori, l'information sur un support numérique non fiable a priori pour un usage scolaire. Parmi les supports papiers, le livre est survalorisé, souvent lu dans son intégralité et résumé, les pratiques de lecture diagonale rapide étant très peu répandues au lycée. On peut observer des pratiques de lecture croisée entre un support scolaire avec une lecture analytique et un support médiatique avec une lecture à la fois cursive de « zapping » et documentaire. La presse est également valorisée comme source d'information fiable mais l'interrogation sur le statut du discours souvent inexistante : les élèves ne font que rarement référence au statut des auteurs des articles (journalistes, experts, etc.) ou à leur appartenance politique. Quand ils utilisent une base de données, ils considèrent celle-ci comme la source, sans attention pour le titre de la revue, l'auteur ou la date. Les sites ne sont évalués que lorsqu'une injonction forte de la part des enseignants l'exige. Sinon, le principal critère d'évaluation d'un site reste sa pertinence (il répond à la question) et non sa crédibilité ou son autorité. On voit donc que les compétences en matière d'évaluation fine de l'information sont encore très lacunaires au lycée, et paradoxalement, les enseignants jouent un rôle de retardateurs de la construction de ces compétences, la recommandation par l'enseignant remplaçant toute recherche autonome sur la valeur de l'information, la mécanisation de pratiques d'évaluation (varier les sources, utiliser plusieurs moteurs de recherche) la vidant de son sens.

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

Si l'on revient sur les trois facteurs mentionnés, la translittératie est facilitée par le travail en groupe et la multiplication des outils, mais plutôt freinée par les contraintes culturelles, les représentations de ce qui est légitime et qui s'expriment dans des choix de formats de connaissances classiques : le dossier papier, la fiche de définition. C'est donc à ce niveau de la construction culturelle, de l'univers des représentations et de la construction du sens, que le rôle de l'enseignant devient essentiel pour qu'émergent des formes de grammatisation de l'information.

3 L'émergence d'une grammaire de l'information en contexte translittéracique

Les scénarios pédagogiques créent des situations qui permettent l'émergence de formes de grammatisation des usages et de maturité informationnelle des élèves à travers la maîtrise des formats de connaissance variés.

3-1 Grammatization des usages et médiation : des bricolages aux reconfigurations cognitives

Michel de Certeau appelle les «arts de faire» des individus, leur capacité à bricoler, à agencer des dispositifs pour créer son propre environnement informationnel, ou à développer des «logiques d'usages» (Jacques Perriault 1989). Ces «arts de faire» s'observent de façon particulièrement claire dans le contexte scolaire qui a fait l'objet de nos recherches. Placés dans une situation d'autonomie relative quant au choix du sujet, des outils, des documents à mobiliser, les élèves bricolent avec ce qu'ils connaissent pour répondre à ce qu'ils comprennent de la commande qui leur est faite. Ces bricolages collaboratifs permettent de faire émerger des reconfigurations créatives et des transferts, à la condition qu'ils soient accompagnés et étayés par un discours encourageant du côté des enseignants. André Tricot et Nicole Boubée, entre autres, ont proposé dans plusieurs travaux de considérer l'existence d'apprentissages implicites de compétences documentaires, soit sur la base de connaissances déjà acquises de façon explicite et réutilisées, soit sur la base de tâtonnements liés à une situation- problème proposée. Nos observations confirment certaines de leurs observations : l'efficacité de la recherche d'information par la recherche d'images, celle du copié-collé, la recherche par plusieurs outils comparés.

Les apprentissages implicites à l'œuvre derrière les bricolages peuvent être à l'origine d'une grammaire, c'est-à-dire d'un dispositif d'écriture qui contient un ensemble de règles conventionnelles, acceptées et reconnues, rendues visibles et mesurables, déterminant des usages corrects. La grammaire suppose une prescription (des normes), des interdictions, un design des objets ou des techniques constituant un dispositif (Proulx, 2006). Dans le cadre des activités de classe, la prescription existe, les interdictions également (par exemple celle du copié-collé), le design des dispositifs (la salle informatique, le CDI, les formats exigés), mais les règles qui les sous-tendent restent souvent floues : les élèves savent qu'il faut comparer des moteurs de recherche mais ne savent pas pourquoi, ils utilisent une base de données scientifique mais ne savent pas comment elle est organisée, le design de l'objet « dossier » attendu par les enseignants est un horizon d'attente et d'action mais il contraint la construction de connaissances ouvertes et la variété des plaisirs possibles à trouver dans des modes d'expression personnels. On peut également proposer l'idée que la grammaire se négocie efficacement dans les interactions sociales à certaines conditions. L'une de ces conditions est le passage de l'implicite à l'explicite, soit à l'intérieur d'un groupe de travail quand un transfert d'expertise se met en place, soit par la médiation d'un enseignant, le plus souvent le professeur documentaliste, qui vient confirmer ou affirmer la légitimité d'un usage considéré jusque-là comme illégitime par les élèves parce que trop « naturel » et intégré à des pratiques non scolaires : chercher dans un film que l'on aime des arguments, trouver sur YouTube des illustrations, s'appuyer sur Wikipédia pour trouver une définition, faire une vidéo pour l'oral du TPE.

C'est dans la médiation entre le non scolaire et le travail scolaire que des usages translittéraciques semblent pouvoir se mettre en place de façon efficace. Cette médiation repose sur l'existence d'un dispositif qui comprend des conditions minimales d'apprentissage : un projet

explicité, des consignes, la levée de blocages techniques éventuels, l'accompagnement par des enseignants qui eux-mêmes sont mobilisés sur les questions de littératies et pas seulement sur les contenus de programmes. Plus les obstacles cognitifs sont importants, par exemple pour les élèves qui sont en situation de difficulté de lecture, de concentration ou de compréhension, plus l'accompagnement est essentiel. Mais même en l'absence d'obstacles cognitifs, l'accompagnement permet de rassurer les élèves sur la légitimité de certains usages. Ainsi, la médiation porte essentiellement sur l'incertitude et la complexité, substances de l'information médiatique (Cordier 2012) et horizon de la critique pluraliste et ouverte de l'information. La grammaire ne construit pas ce qui est vrai mais les règles négociées pour chercher et évaluer ce qui est possible. Elle s'appuie sur des formats de connaissances.

3-2 *Formats des connaissances, documentarisation et maturité informationnelle*

Les savoirs, dans une logique praxéologique, ont besoin de supports pour circuler, et c'est la fonction du document de permettre leur réexploitation (Zacklad, 2007). La compréhension et la maîtrise de la fonction du document dans l'environnement médiatique et numérique peut être considérée comme la base de ce que nous proposons de qualifier de maturité informationnelle des élèves. La notion de maturité est habituellement envisagée dans le cadre de l'organisation comme un élément de mesure de la maîtrise du système d'information par rapport aux stratégies managériales. Dans le cas des élèves, on peut considérer la maturité comme la prise de conscience des contraintes, des règles de fonctionnement et incertitudes qui président à la construction de connaissances à partir d'une information que l'on doit chercher et pas consommer. Pierre Fastrez et Thierry de Smedt (2012) définissent la littératie médiatique comme l'ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain. Ils l'analysent à travers une matrice qui croise des dimensions et des domaines d'activités. La maturité informationnelle peut être mesurée à l'aide de cette matrice avec la prise en considération de l'environnement informationnel dans ses composantes médiatique, documentaire et numérique.

L'apprentissage passe par des formes d'organisation sociale de l'information qui nécessitent des pratiques de documentarisation. Pour Manuel Zacklad, la documentarisation est « *le travail consistant à équiper un support pérenne des attributs qui faciliteront sa circulation dans l'espace, le temps et les communautés d'interprétation* » (Zacklad, 2007 : 35). Ce travail concerne tout particulièrement les documents qu'il qualifie de documents pour l'action, fichiers de texte annotés collectivement, messages triés dans la messagerie, images annotées, documents de travail. Ils constituent « *des supports pérennes, fragmentés et évolutifs, facilitant le déroulement de transactions créatives malgré la distribution des situations d'activités au sein d'un flux transactionnel* » (Zacklad, 2007 : 45). La documentarisation permet la mise en place d'une rationalité commune dans l'organisation des connaissances, qui dépasse les systèmes d'information individuels organisés sur des modes cognitifs personnels, et d'une stabilité qui inscrit l'action dans la durée. La rationalisation passe par l'utilisation d'un lexique à travers l'indexation et de règles de gestion communes. On peut ainsi proposer l'idée que dans un groupe de travail, l'information circule grâce à des systèmes d'échange volontaire qui nécessitent à la fois l'instauration de normes de comportement et des relations de confiance soutenues par une architecture de communication non hiérarchique (Cohendet, 2003). Cette architecture, qui permet par exemple le rangement et le classement de ressources médiatiques dans une arborescence, ne

peut reposer que sur une logique communicationnelle de la trivialité, dans le sens proposé par Yves Jeanneret (2008) de lien entre logiques sociales, appropriation d'objets de savoirs et symboliques culturelles.

La proposition de formats de connaissances permet la mise en place de conditions communicationnelles et fournit un cadre facilitant l'émergence de compétences translittéraciques et d'une grammaire des usages. Un format est un modèle matériel et immatériel d'organisation des connaissances, liant « *logique des savoirs et dynamique des usages* » (Morandi, 2013, 139). C'est le cas du carnet de bord, obligatoire dans les TPE mais souvent réduit à une exigence formelle et inutile. Certains enseignants observés ont transformé cette exigence en l'expliquant comme un outil efficace de stockage et d'organisation du travail. Quand il existe, le carnet est organisé scrupuleusement par certains élèves avec un système de codes couleurs, et sert souvent à conserver et gérer les références des documents et les idées clés qui sont utiles à la rédaction. Il devient parfois, à l'initiative de l'enseignant documentaliste, un véritable outil cognitif et didactique de formation. Le carnet de bord est à la fois un outil de stockage, de partage et de documentarisation de l'information trouvée. Il permet d'organiser, à la fin du projet, une vue heuristique de l'information médiatique trouvée pour l'exploiter, et de conserver les références bibliographiques correctes. Des formats peuvent également être proposés dans un blog peu prescriptif mais qui a été efficace, dans les observations d'une année sur l'autre, pour guider les élèves dans leurs choix d'outils et de formats de description documentaire. Enfin, un format de communication spécifique permet de faire réfléchir les élèves à des modalités alternatives de restitution d'une recherche et de réduire les contradictions qu'ils perçoivent entre des agencements multimédias familiers et des formats scolaires contraints (l'écrit, le papier, l'exposé). C'est le cas des blogs radio et vidéo produits dans certaines classes médias, ou des cartographies produites par des classes à l'aide de données ouvertes. Ces formats ouverts sur le design de l'information à travers la production de contenus peuvent également être des pistes de réflexion sur des modes de grammatisation des usages qui sollicitent non plus des procédures mais la réflexion critique, non plus seulement la résolution de problèmes mais aussi la découverte de questions.

La translittératie, observée dans l'espace scolaire et informationnel, met en scène une transformation des stratégies d'apprentissage et la porosité des compétences scolaires et des compétences « intuitives » formelles et informelles. Cette transformation des règles constitutives du travail scolaire et cette redistribution des rôles cognitifs et sociaux, des compétences et des connaissances dans la construction de stratégies translittéraciques, mettent en évidence la nécessité d'un accompagnement des formats de connaissances et de l'activité informationnelle de l'élève : l'élève ne peut trouver pour seul appui un « rapport décomplexé » et utilitaire aux technologies. Trois facteurs d'intégration apparaissent associés aux scénarios translittéraciques : les stratégies individuelles et collectives, les compétences instrumentales mises en place autour d'outils et de dispositifs, l'accompagnement pédagogique proposé. L'approche translittéracique de l'activité informationnelle en éducation permet l'émergence d'une maturité informationnelle associée à la construction de savoirs, selon une grammaire des usages. La prise de conscience et la création de règles à partir de bricolages étayés en contexte par des formes de médiation pédagogique permettent la rencontre de pratiques informelles spontanées avec des demandes officielles et des constructions culturelles légitimes, et, dans cette dynamique d'appropriation, aux usages translittéraciques de trouver leur efficacité.

Références bibliographiques

- American Library Association, [en ligne] [Presidential Committee on Information Literacy. Final Report](http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential), Chicago: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>, 1989 (site visité le 30 janvier 2014)
- Auroux Sylvain, *La révolution technologique de la grammatisation*, Mardaga, Lège, 1994
- Cohendet Patrick, Diani Morad, « La notion d'activité par face au paradigme économique de l'organisation : une perspective d'interprétation en termes de communauté » In *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, La Découverte, Paris, 2005, p. 161-186
- Conein Bernard, « Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive », *Réseaux*, 2004, 2, n° 124, p. 53-79
- Cordier Anne, « Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? », *Communication & Organisation*, 2012, 2, n° 42, p. 49-60
- Certeau Michel (de), *L'Invention du Quotidien. 1 : Arts de Faire*. 2nd ed., Gallimard, Paris, 2004
- Cohendet Pierre et al., « Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linux », *Revue française de gestion*, 2003, 5, n°146, p. 99-121
- Delamotte Éric, Liquète Vincent et Frau-Meigs Divina, « La translittératie, ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités », *Spirale*, n° 53, 2014, p. 145-156
- Fastrez, Pierre et De Smedt Thierry, « Une description matricielle des compétences en littératie médiatique », In M. Lebrun-Brossard, N. Lacelle, et J.-F. Boutin (Eds.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (pp. 45-60), Presses de l'Université du Québec, Québec, 2012
- Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Volume 1 : La vie triviale des êtres culturels*, Hermès Lavoisier, Paris, 2008
- Jenkins Henry, *La culture de la convergence. Des médias au transmédia*, A. Colin, Paris, 2013
- Lehmans Anne, « Information Literacy : un Lien entre Information, Education et Démocratie », *Esquisse*, 2007, n° 50-51, p. 25-40
- Liquète Vincent, Introduction, *Études de communication*, 2012, 1, n° 38, p. 9-2
- Liu Alan, « Translittéracies : le Big Bang de la Lecture en Ligne », [en ligne] <http://www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/translitteraties-le-big-bang-de-l>, 2012 (consulté le 30 janvier 2013)
- Morandi Franc, « Classer et « encyclopéder » aujourd'hui : la reconfiguration des formats de connaissances », In *Classer, penser, contrôler*, *Hermès*, n°66, octobre 2013, p. 145-151
- Morandi Franc, « Pédagogies actives et nouvelles activités de connaissance », In Sallaberry Jean-Claude (dir.) *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle, Année de la recherche en sciences de l'éducatio*, : L'Harmattan, Paris, 2013, p. 19-33
- Perriault Jacques, *La Logique de l'Usage. Essai sur les Machines à Communiquer*, L'Harmattan, Paris, 2008
- Proulx Serge, « Pour comprendre l'usage des objets communicationnels, (re)penser le constructivisme Signe, culture et lien social à l'ère des réseaux », *Degrés*, 2006, n° 126-127, p. 1-18.
- Roselli Mariangelli, Perrenoud Michel, *Du lecteur à l'usager. Ethnographie d'une bibliothèque universitaire*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 2010
- Thomas Sue et al., "Transliteracy: Crossing Divides." [en ligne] <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>, 2007, (consulté le 30 janvier 2014)
- Tricot André, Boubée Nicole, « L'usage des TIC comme situation d'apprentissage implicite, le cas des compétences documentaires », *Les dossiers de l'ingénierie éducative, Hors-série*, 2007, p. 149-158

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

Zacklad Manuel, « Classification, thésaurus, ontologies, folksonomies : comparaisons du point de vue de la recherche ouverte d'information (ROI) », In : CAIS/ACSI 2007, 35e Congrès annuel de l'Association Canadienne des Sciences de l'Information. *Partage de l'information dans un monde fragmenté : Franchir les frontières*, [en ligne] http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2007/zacklad_2007.pdf (consulté le 30 janvier 2014)