



HAL
open science

Quelle pertinence de la notion de translittératie pour une approche sociocritique du numérique en éducation? Le cas d'usages scolaires lycéens

Carine Aillerie

► To cite this version:

Carine Aillerie. Quelle pertinence de la notion de translittératie pour une approche sociocritique du numérique en éducation? Le cas d'usages scolaires lycéens. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 2019, 27 (3), pp.49-58. 10.18162/fp.2019.482 . halshs-02464155

HAL Id: halshs-02464155

<https://shs.hal.science/halshs-02464155v1>

Submitted on 3 Feb 2020

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.

Quelle pertinence de la notion de translittératie pour une approche sociocritique du numérique en éducation? Le cas d'usages scolaires lycéens

Carine Aillerie

► **To cite this version:**

Carine Aillerie. Quelle pertinence de la notion de translittératie pour une approche sociocritique du numérique en éducation? Le cas d'usages scolaires lycéens. Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), 2019, 27 (3), pp.49-58. 10.18162/fp.2019.482 . halshs-02464155

HAL Id: halshs-02464155

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02464155>

Submitted on 3 Feb 2020

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.

Quelle pertinence de la notion de translittératie pour une approche sociocritique du numérique en éducation ? Le cas d'usages scolaires lycéens.

Carine Aillerie, Université de Poitiers, France

How relevant is the notion of transliteracy for a sociocritical approach of digital technology in education? The case of high school students' media uses.

Résumé

Sur la base d'une étude empirique concernant les usages numériques de lycéens en situation de production scolaire, cet article vise à explorer la contribution de la notion de translittératie (Thomas et al., 2007) à la consolidation d'une approche sociocritique du numérique en éducation (Collin et al., 2015). Notre réflexion s'appuie sur des résultats pointant un fort degré d'exigence lié à la maîtrise de multiples supports médiatiques et à la mise en œuvre de stratégies d'organisation collective. Ces éléments sont à contextualiser en présentiel et à distance, lors des temps formels impartis pour réaliser le travail, mais également en dehors.

Abstract

On the basis of an empirical study regarding high school students' real digital uses during academic activities and producing outputs, this article aims to examine how transliteracy (Thomas et al., 2007) would be able to feed an emerging sociocritical approach of digital technology in education (Collin et al., 2015). Our results highlight a strong requirement linked to the mastery of multiple media and the implementation of collective organization strategies. These elements are contextualized face-to-face and remotely, applying to class space and lesson time but also to what happens outside.

Introduction

L'apparition des technologies en éducation s'accompagne invariablement de discours annonçant, soit le progrès, soit le déclin des apprentissages. Les champs de recherche qui en ont fait leur objet se sont pourtant attachés d'une part à apprécier les conséquences possibles de cette intégration en termes d'enseignement et d'apprentissages et d'autre part à comprendre la réalité des usages des élèves et des enseignants. C'est au final la complexité des situations et des pratiques qui est ainsi dévoilée, faite d'entrelacements contextuels, de choix collectifs et individuels mais aussi et surtout de compromis, de tâtonnements et de contraintes (Selwyn, 2010). Aujourd'hui, cette complexité soulève des questions théoriques et méthodologiques cruciales. Elle ne peut en effet être perçue ni seulement au travers de ce qui est observable *in situ*, ni uniquement via ce qui se déroule en ligne, mais tout autant dans des « entre-deux » ou dans ces « espaces intermédiaires » désignés comme tels par Cottier et Burban (2016) lors d'une recherche sur les pratiques numériques de lycéens. Elle implique ainsi la mise en œuvre de postures et de protocoles aptes à saisir les pratiques médiatiques en contexte scolaire dans toute leur richesse sociale, en ligne et hors ligne (Leander et McKim, 2003 ; Pastinelli, 2011). Cette nécessité n'est par ailleurs pas relative au seul monde scolaire (Grosjean 2013 ; Donnat, 2017). Cette complexité donne en tout cas tout son sens à l'élaboration d'une approche sociocritique des usages numériques en éducation, transversale et interdisciplinaire (Collin et al., 2015), venant compléter et enrichir les études quantitatives majoritaires dans le domaine (Pérez-Sanagustín et al, 2017). La proposition sociocritique vise en effet à investiguer les pratiques numériques en éducation au regard des logiques d'acteurs et au sein des contextes sociaux et culturels dans lesquels elles prennent place (Collin, 2013; Collin et al., 2015). Cet ancrage épistémologique

l'orienté résolument vers une « logique de la découverte » et de levée des implicites (Popovic, 2011).

Les pratiques médiatiques d'adolescents en situation de production scolaire sont ici notre objet.

La pratique des technologies de l'information et de la communication à des fins de recherche et

de production académiques relève d'une situation courante pour les jeunes scolarisés. Il peut

même s'agir d'une part, pour certains, d'une occasion rare de pratiquer la recherche

d'information proprement dite (Aillerie, 2012). Ces activités sont en outre pensées, par les

enseignants comme par l'institution, sur la base du travail collectif. Or, si le travail de groupe en

contextes éducatifs a été déjà largement étudié, la réalité des organisations collectives en

situation de recherche d'information et de production de contenus par les élèves, en ligne et hors

ligne, reste encore assez largement à décrire (Leeder et Shah, 2016). D'autre part, la réponse à

ces exigences scolaires peut s'effectuer sur le temps de classe mais aussi, voire surtout, en dehors

(Rinaudo, 2013 ; Cottier et Burban, 2016). La notion de translittératie (Thomas et al, 2007) nous

est ainsi utile pour capter les organisations individuelles et collectives à l'œuvre, interroger la

diversité des supports médiatiques qu'elles mobilisent et la nature des contextes dans lesquels

elles se construisent. A ce titre, il nous semble que le caractère heuristique de cette notion,

proposant de prendre en compte la multiplicité des supports et des contextes en jeu plutôt que de

privilégier l'unique point de vue technique sur « le numérique », peut contribuer à la construction

d'une approche sociocritique des usages numériques en éducation. Nous proposons de mettre en

lumière certains résultats de notre étude de terrain susceptibles d'éclairer ce rapprochement.

Dans un premier temps, nous revenons donc sur l'acception de la notion de translittératie,

formalisée par Thomas et collègues en 2007 et amendée depuis. Ensuite, l'exposition de la

méthodologie retenue pour cette étude empirique nous amènera à en présenter des résultats

significatifs. Nous réfléchissons, enfin, aux possibles apports de la translittératie, en général et au vu de ces constats en particulier, à la perspective sociocritique sur les usages numériques en éducation.

La perspective translittératique

Notre angle d'approche est donc ici celui de la translittératie, qu'il nous faut définir plus précisément. Rappelons ainsi que cette approche est issue de travaux universitaires anglo-saxons en communication et *cultural studies*, s'attachant à décrire les aspects techniques, sociaux et culturels des nouveaux médias et les pratiques de lecture/écriture afférentes (voir projet « *Transliteracies* » coordonnée par Alan Liu entre 2005 et 2010, et le projet « *Production And Research in Transliteracy* » coordonné par Sue Thomas de 2006 à 2013). Étymologiquement, ce terme désigne la transcription littérale d'un alphabet à un autre. Insistant sur ce caractère « translatif », Sue Thomas et ses collègues ont en 2007 proposé la définition initiale de la translittératie comme : « (...) *the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks* » (Thomas et al 2007).

La dimension la plus explicite de la translittératie concerne dès lors l'ensemble des différents supports d'information et de communication à disposition aujourd'hui, en ligne et hors ligne, ainsi que les articulations possibles entre les pratiques et compétences qui y sont associées. Ce qui fait la spécificité de cet angle d'approche est l'insistance sur la capacité de l'utilisateur à passer d'un univers médiatique à un autre. Ainsi pointe Tom Ipri : « *Transliteracy is concerned with mapping meaning across different media and not with developing particular literacies about various media* » (Ipri, 2010). Dans le champ des recherches francophones et à la lumière des cultures de l'information, Alexandre Serres propose donc de définir ainsi la translittératie :

« 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). La translittératie ne saurait cependant être associée uniquement aux usages et outils numériques. La définition qu'en donnent Thomas et ses collègues précise d'emblée que la translittératie concerne bien tout type de média, émergents comme plus anciens, depuis l'interaction humaine directe jusqu'aux outils de curation en ligne par exemple : « *However, it is important to note that transliteracy is not just about computer-based materials, but about all communication types across time and culture* » (Thomas et al 2007).

La translittératie insiste par ailleurs sur les interactions d'un usager avec des systèmes médiatiques divers mais aussi et surtout sur les interactions des usagers entre eux au travers de ces différents médias (« *interact* »). C'est ainsi la dimension sociale et collective des pratiques médiatiques qui est questionnée. C'est plus globalement l'ensemble des processus et des habitudes médiatiques (recherche et validation de l'information, communication et production de l'information, caractérisation et partage, etc.) que cette approche propose de repenser à la lumière des interactions sociales (Liquète, 2012).

La proposition de Sue Thomas et ses collègues vise donc essentiellement à englober les différents supports d'information et de communication ainsi que les pratiques et compétences relatives à ces supports. Elle interroge les évolutions socio techniques liées au déploiement des outils numériques tout en empruntant à la coloration ethnologique de la notion historique de « *literacy* ». En effet, le propos concerne au premier chef les pratiques quotidiennes (« *everyday life in a transliterate world* », Thomas et al 2007) et pose la question des différents contextes dans lesquels ces pratiques sont susceptibles de se constituer ainsi que les possibles articulations

entre ces divers contextes. Pour Suzana Sukovic, l'essence même de l'idée de translittératie réside précisément dans ce mouvement au travers de différents contextes d'usage :

« *Transliteracy consists of skills, knowledge, thinking, and acting which enable fluid « movement accross » in a way that is defined by situational, social, cultural, and technological contexts »* (Sukovic, 2017).

C'est de par la richesse de ces trois dimensions (médiatique, sociale et contextuelle) que l'approche translittératique a été retenue pour notre étude. En outre, si la translittératie ne provient pas directement des champs de *l'Information Literacy*, des sciences de l'information, de la communication et des bibliothèques, cette idée participe aux débats actuels concernant la question des littératies « émergentes » (*cyberliteracy, visual literacy, mobile literacy, copyright literacy* par exemple) plus directement liées à des fonctionnalités techniques spécifiques qu'aux pratiques humaines. Susie Andretta qualifie ainsi la translittératie de dernier stade du processus littératique (« *the latest stage of the literacy continuum* », Andretta 2011). La translittératie fait effectivement sens face au concept d'*Information Literacy* et à sa nature évolutive (Spiranec et Zorica, 2010) car elle permet de souligner la nécessité de travailler, non pas tant à des alphabétisations relatives à des supports indépendamment les uns des autres mais à un niveau d'expertise globale qui prenne en compte les interactions entre tous ces littératies (Aillie, 2015). Plus globalement, les approches holistiques telles que la translittératie contribuent à renouveler la notion d'*Information Literacy* par la compréhension des pratiques réelles et des contextes dans lesquelles elles se déploient. Cependant, la translittératie en tant que telle mérite d'être empiriquement éprouvée. Sue Thomas et ses collègues eux-mêmes ont plaidé pour une confrontation de cette approche à des études de terrain : « *We need ethnographies of transliteracy* » (Thomas et al, 2007). Dans le cadre de la recherche ici relatée, la translittératie se

pose clairement comme une grille de lecture et d'analyse qualitative des situations observées, potentiellement pertinente pour « donner un sens » (Blais et Martineau, 2006) à notre corpus de données brutes.

Méthodologie

L'étude ici exposée se situe dans le cadre d'un projet de recherche ANR (2013-2016) réunissant essentiellement Sciences de l'information et de la communication et Sciences de l'éducation, et concernant trois axes principaux relatifs aux usages numériques adolescents. A savoir : les partages de compétences entre littératies numérique, médiatique et informationnelle ; les formes d'engagement des acteurs notamment à l'articulation de l'individuel et du collectif et des différents espaces ; d'éventuelles pistes politiques et éducatives sur la base des pratiques et usages repérés. Pour atteindre ces objectifs, cinq terrains scolaires ont été investigués sur trois années pendant deux à dix-huit semaines. Six classes, de la seconde à la terminale, réparties sur cinq établissements scolaires ont été observées à l'occasion de dispositifs pédagogiques type TPE (Travaux Personnels Encadrés) impliquant la mise en œuvre d'un projet, la manipulation de ressources informationnelles et la création de contenus par de petits groupes d'élèves (trois ou quatre membres). Dans le cadre de cette contribution, nous nous focalisons sur une investigation précise, s'étant déroulée entre novembre 2013 et mars 2015, au sein d'un lycée pilote et lors d'activités pédagogiques spécifiques appelées MID (Modules Interdisciplinaires) en seconde. Ce travail est basé sur treize observations et sept entretiens semi-structurés. Les entretiens ont été réalisés individuellement avec les quatre enseignants impliqués et collectivement avec trois groupes d'élèves. Les observations ont été effectuées sur la base d'une approche ethno-méthodologique de la cognition située et distribuée (Conein, 2004), prenant en compte les pratiques réelles des acteurs et leurs représentations suivant une grille d'observation commune

élaborée au sein du projet ANR. Entretiens et observations ont été retranscrits avant d'être analysés. Nous avons également pris le soin de documenter autant que possible les situations (photographies, documents d'organisation, brouillons, échanges en ligne, documents d'évaluation, documents d'accompagnement, productions élèves etc.).

Au sein du projet ANR, ce terrain est singulier et permet de poser la question des usages médiatiques réels des jeunes à l'occasion de travaux scolaires à la lumière d'une situation logistiquement et pédagogiquement privilégiée, en grande partie correspondante aux récentes ambitions affichées au niveau national en matière d'équipement et de positionnement numériques. En effet, depuis 2013, un projet à l'échelle de l'établissement concerné a été mis en œuvre. Enseignants et élèves disposent d'appareils individuels (tablettes ou ordinateurs portables). Les compétences des élèves y sont évaluées et répertoriées via un webfolio. Personnels et élèves ont accès à des connexions wifi, à un environnement numérique de travail et le réseau informatique du lycée est organisé en fonction des exigences pédagogiques (répertoires pour les documents supports, pour les travaux en cours, pour les travaux à évaluer, pour les travaux finis à archiver). Le projet de cet établissement est historiquement centré sur le développement de l'autonomie des élèves et sur l'intégration des technologies dans les pratiques disciplinaires et interdisciplinaires. Des activités spécifiques telles que les MID y sont ainsi menées, similaires aux TPE, basées sur les travaux de groupes et la pédagogie par projet. Un enseignement particulier y est également dispensé, d'éducation aux technologies de l'information et de la communication et aux médias, pris en charge par quelques enseignants de l'équipe pédagogique. Ces cours visent à faire acquérir aux élèves une culture numérique (par exemple, esprit critique et propriété intellectuelle) ainsi qu'une formation technique (par exemple,

comment éditer une vidéo, créer un blog). Ils ont vocation à soutenir très directement les activités telles que les MID.

Pour cette étude, deux MID (une session de trois heures par semaine sur un semestre) et deux classes ont été observés. Un premier MID impliquait l'histoire et le français. Les élèves devaient produire un blog et une vidéo sur un thème général défini par les enseignants (sous-rubriques choisies par les élèves). L'autre MID, Arts et Français, engageait la production par chacun des groupes de deux vidéos dont un « pocket film », court clip vidéo pris avec un smartphone, une tablette ou un appareil photo compact. La spécificité de ce terrain nous a ainsi permis de poser la question de la place occupée et du rôle joué par les outils numériques lorsque ceux-ci sont effectivement à disposition des enseignants et des élèves. Il s'agissait d'en interroger l'éventuelle primauté et l'articulation avec les autres supports médiatiques toujours présents.

La diversité des supports et sources d'information dans les organisations spatiales et collectives A l'issue de l'analyse des données, les résultats permettent de constater une diversité revendiquée des supports et sources d'information. En effet, au-delà de la place centrale accordée à la technologie numérique dans cet établissement, lors des situations observées, de multiples supports médiatiques occupent physiquement l'espace et symboliquement les actions. Par exemple, les tables sur lesquelles les élèves s'installent pour travailler en groupe sont encombrées de notes ou croquis papier (par ailleurs souvent photographiés au moyen des téléphones portables), de livres, de journaux etc. Au sein de ces organisations individuelles et collectives mises en place par les élèves, l'imprimé cohabite avec les favoris de sites Web, les documents d'organisation sur Google Docs, les conversations de travail sur Facebook, etc. Sont sollicités les ordinateurs fixes du centre de documentation et les outils du lycée, en même temps que les appareils mobiles des élèves (tablettes, téléphones, baladeurs). Les passages d'un support

ou d'un genre médiatique à l'autre ne sont cependant pas toujours aisés. Les propos des élèves et les interactions observées mettent en avant la dimension très concrète de ces organisations avec les différents supports et outils à disposition : le choix parfois difficile d'un outil ou d'un support plutôt qu'un autre, la mise en place et l'usage à plus long terme devant affronter par exemple des problèmes de compatibilité, de perte d'informations ou de documents, de mauvaise utilisation ou de manque de participation ou au contraire de surcharge d'un membre de l'équipe.

Par ailleurs, cette dimension spatiale très concrète de la mobilisation et de la manipulation des différents outils et supports interroge la conception des espaces d'apprentissage. Ainsi les élèves doivent travailler en groupes et mobiliser différents outils et supports sans toujours disposer de l'espace nécessaire (par exemple, disposition des ordinateurs sous forme de postes individuels en marguerite avec très peu d'espace pour poser en plus livres ou cahiers sur le bureau, qui gênent la saisie au clavier ou l'utilisation de la souris, et qui se retrouvent par terre aux pieds de l'élève). A ce sujet, une enseignante déclare : « (...) on a du très traditionnel et souvent ils sont deux par table, donc, ça réduit encore l'espace, donc, ils sont amenés, à cause de contraintes matérielles, à choisir un outil plutôt qu'un autre mais pas dans une démarche d'investigation. C'est juste parce que l'espace interdit d'utiliser le magazine, le livre et le papier...alors, on va utiliser la tablette parce que ça prend moins de place. (...) Je pense que l'espace, la façon dont on ne l'a pas pensé...ou, on les met au travail mais nous non plus et eux non plus n'ont pas réfléchi à qu'est-ce qu'on utilise, comment on l'utilise et pourquoi, ça fait que des fois, les documents débordent ou on ne les utilise pas, ou on utilise toujours les mêmes ».

La diversité médiatique comme objectif d'apprentissage

Cette diversité médiatique fait également l'objet d'exigences académiques. Tant dans les consignes que dans les critères d'évaluation, les enseignants interrogés insistent en effet sur la

nécessité pour les élèves d'utiliser plusieurs supports et de multiplier les sources, habitude que les enseignants estiment devoir faire leur faire acquérir. En pratique, au cours des situations observées, les enseignants relancent continuellement chacun des groupes pour vérifier avec eux la diversité des supports sollicités. Les enseignants exigent de la part des élèves la mobilisation d'un éventail médiatique aussi large que possible afin de contourner une tendance des jeunes à privilégier selon eux uniquement l'internet et les supports numériques. Cet élément est décrit par les enseignants comme une dimension centrale de leur pratique d'enseignement au lycée. Cette exigence se retrouve donc explicitement formulée dans les documents d'évaluation ainsi que dans les documents remis aux élèves (feuilles de route, carnets de bords etc.).

Des difficultés d'organisation rencontrées par les élèves

L'un des aspects constitutifs de l'activité observée est le travail de groupe. Les élèves doivent constituer les groupes par eux-mêmes, par intérêt pour le thème traité ou par affinités. La principale et récurrente consigne enseignante vise à la mixité des genres au sein des groupes. Une fois les groupes constitués et les objectifs généraux de l'activité annoncée, les élèves doivent décider de l'organisation interne au groupe et des outils susceptibles de leur être utiles. Pour les enseignants, laisser les élèves libres de s'organiser fait partie intégrante des compétences à acquérir au travers de ce type d'activités. Les élèves ont conscience de cette liberté qui fait la marque du lycée, par comparaison avec les habitudes de travail au collège par exemple, et des responsabilités qu'elle implique.

Si les enseignants interrogés pointent un fort degré d'exigence, ils déclarent faire en sorte que le temps de travail formellement imparti soit suffisant pour y répondre. Observations et entretiens montrent cependant que cela n'a pas été le cas pour la plupart des groupes. Les élèves ont travaillé pendant les pauses, le temps personnel ou même les vacances, non sans difficultés.

C'est la réalisation de la production finale qui est concernée par ce temps de travail à l'extérieur de la classe voire du lycée, mais également et surtout cette organisation au sein du groupe. En la matière, les élèves déclarent systématiquement recourir aux réseaux sociaux grand public et aux outils collaboratifs du marché, en face-à-face et à distance.

Des usages distribués entre outils institutionnels et plateformes commerciales

Dans le cadre des dispositifs pédagogiques observés et ce pour tous les terrains concernés, la centration enseignante sur la production finale est notable. La réalisation de ces productions parfois exigeantes implique que les élèves mettent en œuvre des stratégies collectives d'organisation associées aux compétences individuelles de planification, de recherche, stockage et traitement d'informations, d'éditorialisation de contenus. C'est dans le cadre de ces organisations collectives consacrées à la réalisation des productions à moyen terme que vont être mobilisés différents outils et supports dont on a déjà mentionné quelques problèmes d'utilisation. Plus précisément, les élèves interrogés signalent des difficultés quant à la dimension métacognitive et concrète de l'organisation collective avec les outils à leur disposition (se répartir les rôles, planifier le travail, décider des outils pertinents). Ainsi témoigne l'une d'entre eux : « (...) en fait le numérique ça met quand même un certain temps à se mettre en place et une fois que c'est mis en place ça va beaucoup plus vite mais la mise en place c'est très long et en fait là on a pas eu le temps vraiment de se poser, de réfléchir à quels moyens on va utiliser ». Ces complications concernent tout à la fois les outils mis à disposition par l'institution scolaire et les outils du marché en tant que tels, ainsi que les moments de transitions des uns aux autres. En effet, obligation est faite aux élèves de recourir régulièrement au réseau informatique du lycée, en cas d'absence et pour que les différentes étapes du travail soit suivies par les enseignants. Cet impératif fait d'ailleurs partie des critères d'évaluation. En pratique, le recours systématique aux

outils du marché, réseaux sociaux et outils pour la collaboration (Google, Dropbox, Facebook) parallèlement à l'usage de ces outils académiques (l'ENT, le réseau informatique), pour s'organiser, stocker et produire, reflète les pratiques personnelles des élèves mais aussi souvent de leurs enseignants. Il est en lien avec l'efficacité perçue de ces outils par les élèves et les enseignants, en particulier pour les élèves, dès lors que le travail doit se poursuivre à distance, en dehors du lycée. Le recours aux outils du marché concerne ainsi toutes les étapes du dispositif pédagogique observé, marqueurs des objectifs d'apprentissages visés : la recherche de sources et d'informations, l'organisation collective et la production proprement dite. Mais le choix et l'utilisation des outils et surtout la cohabitation entre les différents outils ne s'effectuent pas sans difficultés pour les élèves, difficultés d'utilisation, de compatibilité entre les outils, d'organisation ou de réactivité au sein du groupe. Cette cohabitation entre services académiques et outils commerciaux ne se déroule pas non plus sans une certaine réserve de la part des enseignants (en termes de protection des données ou de connaissance des modèles économiques par exemple). Cette situation est cependant assumée dans le cadre du terrain observé. Elle pose toutefois la question de la visibilité et de la prise en charge pédagogique de l'activité réelle et concrète des élèves, en particulier dans le cadre des stratégies collectives qu'ils mettent en œuvre. En effet, toute une dimension proprement organisationnelle demeure cantonnée dans ces usages considérés quasiment comme personnels ou secondaires par les lycéens, les enseignants n'ayant accès qu'à ce que les élèves considèrent comme digne d'être montré, et donc évalué : « Le serveur, c'est ce que les profs ont à aller regarder alors que Hangout c'est vraiment la mise en place », constate un élève.

Quels apports de la translittératie à une approche sociocritique du numérique en éducation ?

L'approche translittérative telle que présentée dans cette contribution cherche, de façon générale, à contextualiser la réalité quotidienne des pratiques médiatiques des jeunes. Elle rejoint ici les efforts théoriques et méthodologiques qui sont ceux de la proposition sociocritique sur le numérique en éducation (Collin et al., 2015). Cette rencontre se situe à un premier niveau, en ce que le travail réflexif propre aux sciences humaines et sociales, en tant que tel, contribue à la construction d'un regard distancié sur les objets (Georges et Granjon, 2014 ; Dolbeau-Bandin et al, 2016). Ainsi, du point de vue des résultats ici exposés, l'approche translittérative met en lumière les difficultés matérielles et organisationnelles rencontrées par les élèves, y compris dans le cadre d'une situation scolaire « idéale », dans leurs usages des outils numériques et dans l'articulation de ces outils avec les supports et ressources non numériques. Ce constat peut être repris *a fortiori* pour les autres terrains d'observation concernés par le projet ANR que nous n'avons pas détaillés ici (Lehmans et Morandi, 2014 ; Soumagnac et al., 2016 ; Cordier, 2017). La cohabitation de fait entre le numérique et les autres média, la confrontation avec les codes relatifs à ces différents supports et les dialogues possibles entre eux, l'agencement des logiques techniques et des logiques sociales, la gestion des espaces-temps, constituent une réalité, concrète et symbolique, pour les élèves et pour les enseignants, pendant et hors temps scolaire. La perspective translittérative permet ainsi de sortir de la centration unique sur « le numérique », situant les pratiques des technologies connectées au sein d'un paysage socio-technique plus large, depuis l'imprimé jusqu'à l'interaction humaine directe par exemple. Par ailleurs, et si l'on s'en tient aux pratiques proprement numériques, la mobilisation de la notion de translittératie permet de mettre à jour la nécessité impérieuse de préciser de « quel numérique » il s'agit. En effet, les outils du marché ou les outils portés par l'institution scolaire

ne posent pas tout à fait les mêmes questions. Si un certain nombre d'usages (ceux relatifs aux réseaux sociaux en particulier) reflètent les pratiques quotidiennes des élèves et la représentation qu'ont les enseignants de ces pratiques, le recours à ces outils à des fins académiques et l'articulation avec les logiques scolaires demeurent problématiques.

En outre, ce sont des compétences cruciales qui s'échafaudent, *ou non*, à l'occasion de ces usages : la capacité à rechercher et traiter l'information, à produire des contenus, à travailler en groupe (Voogt et Roblin, 2012). En ce domaine, le recours aux outils de communication et de collaboration commerciaux contribue grandement à reporter ces tâches scolaires vers un « hors champ » pédagogique, en dehors des temps d'encadrement et du champ de vision de l'enseignant.

L'approche sociocritique met en exergue la dimension extrascolaire des usages adolescents et les relations voire les incidences possibles sur les habitudes et exigences formelles (Collin et al., 2015). Notre approche ne questionne pas directement ces points de contact ou de frottement entre usages personnels et usages académiques : elle interroge les modalités selon lesquelles des tâches scolaires se prolongent dans la sphère personnelle quotidienne et les enjeux éducatifs qui en découlent. Ainsi, à un autre niveau, l'approche translittératique en général et les résultats ici relatés, rejoignent les approches critiques dénonçant le recoupement des inégalités sociales avec les usages des technologies en termes de formation et d'émancipation (Granjon, 2009 ; DiMaggio et Garip, 2012 ; Robinson et al., 2015). En effet, nous venons de pointer la nécessité de maîtriser l'ensemble des univers médiatiques et les passages des uns aux autres ainsi que le déplacement de tâches cruciales en dehors des espaces institutionnels et des processus d'accompagnement. Ces constats sont à mettre en relation avec les résultats des études, aujourd'hui nombreuses, qui déconstruisent les représentations globalisantes des pratiques

juvéniles au profit de la mise au jour des inégalités individuelles (e.g. Gire et Granjon, 2012 ; Mercklé et Octobre, 2012 Aillerie, 2012; Hatlevik & Christophersen, 2013; Hargittai & Hsieh, 2013). La recherche a ainsi déjà montré qu'une forte hétérogénéité caractérise les usages médiatiques adolescents, par exemple du point de vue de la diversité des usages quotidiens comme de la « rentabilisation » scolaire de pratiques domestiques ou de la réutilisation d'habiletés acquises à l'école à des fins personnelles.

Conclusion

Le filtre de la translittératie apposé aux situations analysées replace la compréhension des pratiques numériques adolescentes dans le cadre du quotidien, largement hors ligne et habité par le temps et les tâches scolaires, au travers duquel se joue la relation du sujet avec une diversité d'univers médiatiques et l'élaboration de stratégies collectives. Nous avons montré que cela posait problème, même au-delà des questions récurrentes d'équipement, d'infrastructures ou de motivation des enseignants. Il nous semble bien que ce situe là un apport majeur de la translittératie à la sociocritique en ce que « les usages numériques éducatifs gagneraient à être interprétés de façon holistique au sein de parcours d'usages numériques éducatifs, eux-mêmes enchâssés de façon complexe dans des activités et des réalités offline » (Collin et al., 2015, Collin, 2013). La perspective translittératique permet ainsi de sortir de la centration unique sur « le numérique », qui fait, par exemple, la marque des discours « d'impact » des technologies en éducation. Elle autorise ainsi à ce que soit posée la question de cette forme « d'éclectisme » distinctif, entre usages connectés et usages non connectés, et d'un contexte à l'autre. Pourtant, décrire la complexité des pratiques de terrain et les difficultés symboliques et matérielles que les acteurs doivent affronter, ne suffit pas. Il conviendrait de caractériser ces pratiques individuelles, en termes de bénéfiques, de compétences ou de conséquences sur les parcours scolaires. C'est

certainement là où translittératie et approche sociocritique pourraient approfondir conjointement leurs travaux.

Références

- Aillierie, K. (2012). Pratiques juvéniles d'information : de l'incertitude à la sérendipité. *Documentaliste-sciences de l'information*, (1), 62-69.
- Aillierie, K. (2015). Vers une orientation translittérative des modèles d'Information Literacy ? *Documentation & Bibliothèques*, 61(4), 137-147.
- Andretta, S. (2011). Transliteracy the latest stage of the literacy continuum. *Nordic Journal on Information Literacy in Higher Education*, 3(1).
- Blais, M. et 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.
- Collin, S. (2013). Saisir les usages numériques éducatifs des élèves dans leur globalité. *Formation et profession*, 21(2), 101-104. Repéré à : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a23>
- Collin, S., Guichon, N. et Ntébutsé, JG. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sticef*, (22), 89-117.
- Conein, B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, 2(124), 53-79.
- Cordier, A. (2017). Écrire l'information : la translittéracie, un levier pour (ré-)concilier formes sociales et formes scolaires. *Le Français Aujourd'hui*, (196), 35-44.

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

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

DiMaggio, P., et Garip, F. (2012). Network effects and social inequality. *Annual Review of Sociology*, (38), 93-118.

Dolbeau-Bandin, C. Proulx, S. et Rivron, V. (2016). De la nécessité d'adopter une posture scientifique et critique au temps du numérique. *Terminal*, (119). Repéré à : <https://terminal.revues.org/1512>

Donnat, O. (dir) (2017). Les publics *in situ* et en ligne. *Culture et Recherche*, (134). Repéré à : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Enseignement-superieur-et-Recherche/La-revue-Culture-et-Recherche/Les-publics-in-situ-et-en-ligne>

George, E. et Granjon, F. (2014). *Critique, sciences sociales et communication*. Paris : Mare et Martin.

Gire, F. et Granjon, F. (2012). Les pratiques des écrans des jeunes Français. Déterminants sociaux et formes d'appropriation. *Reset*, (1). Repéré à : <http://www.journal-reset.org/index.php/RESET/article/view/4/4>

Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. *Les Cahiers du numérique*, 5(1), 19-44.

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.
- Hargittai, E. et Hsieh, Y.P. (2013). Digital Inequality. Dans Dutton, WH. (dir) (2013). Oxford Handbook of Internet Studies. Oxford: Oxford University Press. 129-150.
- Hatlevik, OE. et Knut-Andreas, C. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers and Education*, 63, 240-247.
- Ipri, T. (2010). Introducing Transliteracy: What does it mean to academic libraries? *College and Research Libraries News*, Novembre, 532-567.
- Leander, K.M. et 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
- Leeder, C. et Shah, C. (2016). Strategies, obstacles, and attitudes: student collaboration in information seeking and synthesis projects. *Information Research*, 21(3). Repéré à : <http://www.informationr.net/ir/21-3/paper723.html#.Wcz0VWfCYXo>
- Lehmans, A. et Morandi, F. (2014). Approche translittéracique de l'activité informationnelle en éducation : Maturité informationnelle et grammaire des usages. Dans Colloque Education aux Medias, Nouveaux enjeux, rôles et statuts des acteurs Abidjan 13-14 mars. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00983919/document>
- Liquète, V. (2012). Can one speak of an "Information Transliteracy"?. Dans Conference Media and Information Literacy for knowledge societies, Moscow. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00841948/document>

- Mercklé, P. et Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *Reset*, 1(1), 26-52. Repéré à : <https://reset.revues.org/129>
- 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. et 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.
- Popovic, P. (2011). La sociocritique. Définition, histoire, concepts, voies d'avenir. *Pratiques*, (151-152), 7-38.
- Rinaudo, J-L. (2013). Extension du domaine de la classe. Technologies numériques et rapport au temps des enseignants. *Connexions*, 2(100), 89-98.
- Robinson, L. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.
- Spiranec, S. et Zorica, M. (2010). Information Literacy 2.0: hype or discourse refinement?. *Journal of Documentation*, (66)1, 140-153.
- Soumagnac, K., Lehmans, A. et Liquete, V. (2016). Usages et représentations des dispositifs numériques d'information au lycée : le cas des travaux personnels encadrés. Dans Paganelli, C, Chaudiron, S. et Zreik, K (dir). Documents et dispositifs à l'ère post-

numérique. Actes du 18e colloque international sur le document numérique (CiDE.18).
Europa.

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

Thomas, S, Joseph, C., Lacetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S. et Pullinger, K. (2007).

Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, (12)3 Repéré à :
<http://firstmonday.org/article/view/2060/1908>

Voogt, J. et 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), 299-3.

VERSION DE TRAVAIL