

Eric DELAMOTTE  
Vincent LIQUETE  
Divina FRAU-MEIGS

## LA TRANSLITTÉRATIE OU LA CONVERGENCE DES CULTURES DE L'INFORMATION : SUPPORTS, CONTEXTES ET MODALITES

**Résumé :** cet article retrace les divers courants qui animent le champ des littératies, notamment dans sa relation aux didactiques disciplinaires et aux contextes d'apprentissages. Il considère la notion de translittératie à partir des mutations et hybridations des savoirs et de la convergence entre l'éducation aux médias, à l'information et à l'informatique. L'analyse est fondée sur un projet de recherche Trans-I, avec des observations menées en contexte. Sont présentées les perspectives de compétences, finalités et attitudes translittéraires au sein et hors du système scolaire, avec des propositions concernant les usages invisibles des jeunes et les nouveaux rôles des enseignants.

**Mots-clés :** Translittératie informationnelle, cultures de l'information, pratiques informationnelles, Travaux Personnels Encadrés, système éducatif, compétences informationnelles.

### INTRODUCTION

Depuis le début des années deux mille, divers spécialistes des didactiques disciplinaires tentent progressivement d'importer la notion de « littératie » à des contextes d'enseignement et d'apprentissage, s'appuyant sur une définition étroite du terme (alphabétisation à la maîtrise de l'information). D'autres chercheurs toutefois, se centrant notamment sur les mutations et les hybridations des pratiques dans les sphères sociale et culturelle, suggèrent un dépassement de cette approche en lui préférant celle qui regroupe un bouquet de ces différentes « éducations à... » (l'image, le numérique, les médias, l'internet...) sous le vocable de « translittératie ». Comment penser l'articulation, voire l'hybridation, des *littératies* entre elles ? En les considérant séparément ou globalement ? Comment *a minima* caractériser des points de convergence dans les pratiques et usages informationnels entre les trois champs de savoirs sur l'information que sont l'éducation aux médias (information comme actualité de masse), l'informatique (information comme code et donnée) et l'information-documentaire (information comme document) ?

Le préfixe « trans- » suggère à la fois la quête de transversalité dans les démarches de recherche, d'appropriation et de réécriture de l'information, mais également, la capacité de chacun à transférer dans divers environnements et contextes informationnels et techniques des acquisitions antérieures. Enfin, ce même préfixe vise également à un dépassement des approches et des postures d'enseignement jusqu'alors éprouvées dans le monde scolaire et éducatif ; ceci autant dans la sphère scolaire que dans la sphère domestique.

Notre réflexion s'appuie sur le travail d'un collectif de chercheurs, d'acteurs et d'équipes de recherche réuni depuis 2010, dans le cadre d'un projet intitulé LIMIN-R et d'une recherche menée en 2012-2013 baptisée Trans. I et plus ré-

cemment encore de la mise en œuvre d'une ANR « TRANSLIT » centrée sur la translittératie comme processus de transformation sociale et scolaire des cultures de l'information.

### APPROCHE HISTORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA TRANSLITTÉRATIE

Dans le monde anglophone, un grand nombre de travaux sur l'écrit ont mobilisé depuis les années soixante-dix la notion de *literacy*, en français « littératie », une notion désormais bien connue en France depuis la traduction des travaux de Jack Goody (1979). Dès le début des années quatre-vingt émerge une série de propositions nouvelles pour enquêter sur l'écrit, issues de perspectives disciplinaires différentes, mais qui ont en commun un ancrage empirique fort et une mise à distance des thèses les plus généralisantes sur l'écrit. Cette approche de l'écrit est centrée sur le concept de « pratique » (*the practice of literacy*), articulant une technologie, la connaissance de celle-ci et des savoir-faire particuliers (Scribner et Cole, 1981). Brian Street propose une démarche qui vise à saisir la manière dont l'écriture est toujours prise dans des contextes culturels et des rapports de pouvoir particuliers, interdisant toute généralisation sur ses effets, qu'ils soient cognitifs ou sociaux. De ce point de vue, l'ouvrage collectif de 1993 *Cross-cultural approaches to literacy* (Street, 1993) est une démonstration de l'apport d'anthropologues qui donnent à voir la pluralité des manières culturelles de s'approprier l'écrit sur des terrains extrêmement divers et la variété des configurations entre oral et écrit.

Plus récemment, depuis les années quatre-vingt-dix, un second courant de recherche, les *New Literacy Studies* (NLS), s'est détaché avec vigueur de ce vaste domaine (Buckingham, 1993). Sous l'effet de l'arrivée d'Internet et du web 2.0, ces nouvelles littératies se partagent en deux orientations, l'une psycho-cognitive s'appuyant sur l'appropriation mentale des processus de compréhension induits par le numérique, l'autre socio-culturelle, se focalisant sur les pratiques sociales et les modes de faire finalisés permis et/ou contraints par le contexte technique. Au niveau théorique pour les NLS, les pratiques littératiques sont évolutives dans le temps et l'espace, elles sont liées à des systèmes de valeurs, des représentations, des relations institutionnelles et sociales. Même si elles ne sont pas nécessairement prédiées sur les nouvelles technologies, elles en sont de plus en plus tributaires. De plus, une des caractéristiques essentielles des littératies réside dans leurs coexistences permanentes sur les lieux de formation, de travail ou de loisir. Les études sur les littératies invitent donc, depuis plusieurs années, les formateurs et didacticiens à un élargissement du champ de leur réflexion sur les pratiques sociales du lire-écrire vers les dimensions à la fois informationnelle, médiatique et numérique qui relèvent de la recherche d'information et de son éditorialisation (Delamotte et Liquète, 2010 ; Frau-Meigs, Bruillard et Delamotte, 2012 ; Frau-Meigs, 2012).

Cette tendance crée un pont avec l'émergence de recherches sur les cultures de l'information. Depuis la notion de littératie informationnelle (*information literacy*) apparue en 1974 aux États-Unis et définie notamment en 1989 par l'ALA (American Library Association), à celle de culture de l'information en passant par les « éducations à » des années quatre-vingt, le souci est le même : former des individus selon des exigences informationnelles, économiques, et citoyennes. Dans ce mouvement, l'éducation aux médias a été très tôt une question sensible, reprise par la notion de *new media literacies* qui incorpore toutes sortes de compétences

et stratégies liées aux nouvelles technologies de l'information et de la communication comme le jeu, la navigation, la coordination pair-à-pair, etc. (Jenkins, 2009).

La convergence entre ces diverses littératies associées à l'information comme code, donnée, document et actualité a enrichi la notion de littératie informationnelle. Elle englobe désormais différentes sous-notions (compétences informationnelles, habiletés d'information, formation des usagers, méthodologie documentaire, etc.) et un nœud théorique autour duquel gravitent de nombreux termes et notions associés (*visual literacy*, *computer literacy*, *library literacy*...). La culture de l'information en contexte est ainsi devenue plurielle, nous autorisant à appréhender et questionner non plus une mais des cultures de l'information (Liquète, Delamotte et Chapron, 2012).

La translittératie dans les cultures de l'information peut ainsi se définir comme l'ensemble des pratiques sociales du « s'informer-communiquer », prises dans un *continuum* entre différents contextes et conditions de développement (familial, scolaire, sociétal) et sous diverses *formes* et supports, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux pratiques les plus élaborées selon diverses *modalités*, incluant le scriptural, le visuel et le numérique (en présence et à distance). Le terme « translittératie » désigne donc l'ensemble des compétences d'interaction mises en œuvre par les usagers sur tous les moyens d'information et de communication disponibles : oral, textuel, iconique, numérique,... essentiellement dans des environnements et contextes numériques.

### POSITIONNEMENT ENTRE MICRO ET MACRO ET REPÉRAGES DE TENDANCES

Mais que recouvre précisément et comment situer la *translittératie* par rapport aux multiples *littératies* ? Selon la définition première du terme, proposée par Sue Thomas et ses collègues, la translittératie est « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux » (Thomas, 2007).

Étymologiquement, la translittération est le passage d'un système d'écriture à un autre système, consistant à transcrire, lettre pour lettre, un alphabet dans un autre (par exemple à passer de l'alphabet cyrillique à l'alphabet latin). Alan Liu de l'université de Santa Barbara, par exemple, propose le néologisme de « translittératie » pour comprendre le sort des « formes narratives longues » (autrement dit les livres) lorsqu'elles sont transférées au numérique (Liu, 2012). Il est revisité depuis peu par des communautés de chercheurs français principalement en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), qui l'abordent moins par la langue que par le document et les interactions qu'il suscite dans les cultures de l'information (Delamotte, 2013 ; Frau-Meigs, Bruillard et Delamotte, 2012 ; Liquète, 2012). Une des originalités de cette approche consiste à incorporer également les sciences de l'informatique et les sciences cognitives, pour éviter de reproduire les recherches disciplinaires « en silo ».

En considérant que les individus ont à faire « à des complexes et non à des objets unitaires » (Le Marec, 2002), ces chercheurs français tentent de capter et d'analyser la translittératie en situations scolaires, sociales ou professionnelles, et ceci principalement à un double niveau. Le premier niveau est opérationnel et pragmatique. Il analyse la convergence de l'éducation aux médias, à l'information et à l'informatique et s'affirme actuellement comme un des axes importants de

transformation progressive des « cultures de l'information » en une « translittératie informationnelle », dont la définition se situe autour des repérages des modes d'interaction avec l'information désormais disponibles pour l'utilisateur (via le web, les réservoirs de données et les offres de services numériques) ainsi que les interactions entre les individus, convoquant les travaux inscrits dans les champs de la cognition située et de la cognition distribuée. Ce niveau tente non seulement de repérer des modes d'agencements multi-médiatiques qui imposent à chaque individu d'être capable de lire, d'écrire et de compter avec tous les outils à disposition et sur tous les supports, mais également de capter les formes de maîtrises multi-domaines qui exigent d'être capable de 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. Cette première approche vise globalement les modalités de la transmission, du partage, de l'interprétation, de la production et de la coproduction du *sens* dans les situations d'interactions sociales.

Le second niveau est culturel et social. Il tente de considérer trois évolutions marquantes qui ont directement un impact sur les comportements culturels et symboliques des individus, à savoir :

- l'éditorialisation de l'information à l'ère numérique qui s'organise à partir de réseaux, de machines à communiquer et programmes où le « document » acquiert une plasticité radicalement originale, propre aux langages artificiels fondés sur le calcul et l'informatique, qui bouleverse la notion de « texte » et les modes de représentation et de transmission ;

- la convergence des industries de la connaissance et des industries du loisir, qui dans le cadre de la dite « Société de l'Information » entérinent les pratiques individuelles et collectives des usagers. Au nom d'une utilisation adaptée, naturelle et conviviale des dispositifs, on consacre l'autonomisation accrue des apprenants dans l'espace du foyer ainsi que l'ouverture des espaces traditionnellement disjoints de l'école et de l'industrie ;

- enfin, ces enjeux et stratégies deviennent d'autant plus cruciaux à maîtriser que c'est désormais l'utilisateur qui est en position d'autorité et de responsabilité par rapport à l'information qu'il produit, retraite, mixe, diffuse et recense, dans « le renversement du modèle de validation de l'information » (Serres, 2012).

Pour rendre compte de ce niveau culturel et social, on appréhende la communication comme *structuration et dynamisation* d'un ensemble social. Précisément, en portant une attention particulière aux objets techniques au sein des dispositifs de communication, on peut mesurer ce qui s'y trouve *plié* : pratiques, savoirs, organisations, machines, pouvoir, utopies, etc. (Monnoyer-Smith, 2008). Ainsi on articule une approche « microsociologique » de l'ethno-méthodologie et une compréhension des phénomènes notamment de domination et de pouvoir dans lesquels les pratiques sociales se déploient et s'agencent. La translittératie, dans ses applications scolaires, constitue cependant le creuset où s'élaborent des configurations cognitives, des compétences et des manières de faire et d'être originales, voire des savoirs en devenir.

## LA TRANSLITTÉRATIE EN ACTES

Vers la fin des années quatre-vingt-dix, les SIC construites autour de la transdisciplinarité s'ouvrirent davantage à l'approche anthropologique puis écologique permettant d'éclairer les problématiques et les travaux en translittératie. Ce

dépassement des approches centrées sur les usages informationnels et leurs analyses agit alors notamment au niveau méthodologique, puisque les chercheurs considèrent que les observations menées sont-elles mêmes situées, car :

- il existerait bien différentes littératies, associées à différents domaines de la vie (scolaire et non scolaire, privé et/ou public), où chaque sphère influe sur les autres, même si les acteurs identifient des registres d'usages séparés ;

- les pratiques informationnelles ont des buts pragmatiques et sont inscrites dans des finalités sociales, professionnelles et des pratiques culturelles plus larges ;

- les pratiques informationnelles sont modelées par les institutions sociales auxquelles appartient l'acteur et par une technique évoluant de plus en plus vers une techno-logique, générant du « logos » comme un acteur à part entière ;

- les pratiques informationnelles changent et de nouvelles pratiques sont élaborées à travers des processus d'apprentissage et de réajustement de pratiques acquises.

La translittératie dès lors est mieux comprise si elle est envisagée comme un ensemble complexe de pratiques ; ces dernières peuvent être inférées de l'observation d'événements où l'information joue un rôle central. La percolation en cours instaure une dialectique créatrice entre la totalité et les différentes littératies génératrices de nouvelles compétences, normes et finalités.

*Quelques perspectives de compétences, finalités  
et attitudes translittératiques au sein et hors du système scolaire*

Nos premières observations sont issues de la recherche CNRS Trans-I, centrée sur l'observation de groupes d'adolescents, lors de la réalisation de tâches et de travaux à forte prescription, dans les dispositifs Travaux personnels encadrés (TPE) ou Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP), à partir d'une approche ethnographique. L'enquête exploratoire menée a permis d'interroger prioritairement un dispositif en suivant son déroulement sur une douzaine de semaines, en considérant les divers lieux (salle de la classe, espace technologique, CDI...), occasionnellement hors de l'établissement (notamment lors des temps d'investigation et de recherche d'information), temporellement, lors des regroupements de 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. Ces observations ont décelé quelques perspectives sur la translittératie dans les cultures de l'information, tout en pointant des éléments de retombées en savoirs médians, pour la formation des formateurs et documentalistes. Elles discriminent d'une part, un ensemble de méta-compétences où chacun doit être par lui-même capable de percevoir les pratiques possibles selon les divers types de systèmes d'information, de les considérer les uns les autres, d'en identifier leurs valeurs, enfin, d'y associer les attitudes adéquates, notamment la connaissance procédurale relative aux dispositifs techniques. D'autre part, ces observations ont permis de caractériser les modes d'interaction entre les acteurs, considérant que la translittératie s'élabore dans des collectifs humains et des modes interactionnels complexes. Enfin, en intégrant les approches en « cognition située », elles permettent d'apprécier l'incidence des environnements sur les manières de construire des parcours en translittératie.

Parmi les compétences absentes, nous avons repéré les difficultés actuelles des jeunes à apprécier le potentiel informationnel de l'environnement ou de la technique utilisée. L'observation montre que, chez les adolescents interrogés, ceux-ci supposent plus le potentiel qu'ils ne le testent réellement, et découvrent

souvent très tardivement des offres et des fonctionnalités pourtant à leur disposition. Renforcer l'usage et l'intégration des nouveautés techno-médiatiques passe donc par cette capacité à se projeter et à les auto-expertiser par soi-même.

Nous avons également repéré le fait que les diverses stratégies et actions mises en œuvre par les adolescents s'inscrivent encore sur la réalisation de tâches dans le contexte d'apprentissage ou de découverte donnés, mais moins dans l'organisation et la pérennisation de mémoires personnelles de travail. A terme, la translittératie viserait à adopter un ensemble de procédures personnelles de traitement des contenus à des fins ultérieures de réutilisation dans de nouvelles situations professionnelles et/ou d'apprentissage et de loisir, ce qui relève de besoins socio-cognitifs essentiels tels que la mise à jour de soi (*actualisation*), de la modélisation ludique (*play*) et de l'activation de stratégies de réorientations tout au long de la vie (*lifefongings*) (Liquète, 2012 ; Frau-Meigs, 2013).

Enfin, les situations translittératiques élargissent progressivement le sceptre de la réception d'informations. Pour cela, l'enjeu consiste à se détacher de sa capacité à chercher et à recevoir l'information, menée parfois de manière systématique, voire « mécanique ». L'observation pointe vers un effet de pratiques informationnelles « en tunnel », corroboré par nombre de travaux démontrant que les utilisations des médias finissent par s'enfermer dans de multiples répétitions sans aucun discernement de ce qui pourrait être fait autrement. Cette dimension de décentration revêt d'autant plus d'importance que les technologies et dispositifs techniques intègrent de plus en plus des indices sensoriels, physiques, haptiques. Alan Liu (2012) rappelle, par exemple, l'incidence de la culture visuelle pour définir et comprendre la translittératie informationnelle.

*Quelques perspectives de pratiques translittératiques  
au sein du système scolaire*

Les dispositifs développés au cours de la dernière décennie, dans le système éducatif français, comme les TPE et PPCP, sont générateurs progressivement de nouvelles formes d'organisation, dans le sens où ils ne distribuent plus les rôles de la même manière, en terme de communication, d'enseignement et de positionnement des acteurs. L'apprenant devient davantage producteur de contenu, et est engagé dans une démarche dite autonome, où il lui revient de construire son propre parcours de recherche et de réécriture de l'information. 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.

Au niveau des terrains d'observation 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 spécifique 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 (Cordier, 2012).

*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 à quatre élèves. Il ressort, à l'observation de séances de travail, que la plupart des groupes d'élèves a fait le choix, dès le début, de se répartir précisément l'ensemble des tâches, en élaborant une distri-

bution très nette « de qui fait quoi », même si des ajustements sont faits en cours de réalisation du travail. Les élèves nous ont expliqué les logiques qui les avaient prédisposés à de tels partages. Trois types d'intentions prévalent : les supposées « compétences et habiletés techniques » de certains élèves par rapport aux autres membres du groupe, la disponibilité de certains élèves à pouvoir se déplacer et se rendre sur les lieux fournisseurs d'information, extérieurs de l'établissement et enfin, la capacité de synthèse et de qualité rédactionnelle de certains élèves. Au sein de chaque groupe, un élève (deux dans certains cas) remplit une fonction d'intégrateur des contenus, principalement fournis par les autres ; il alimente peu à peu le résultat des recherches menées par le collectif. Pour les deux tiers des groupes observés, les tâches d'élaboration du plan de la production, de 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. 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 » ou d'adolescents particulièrement maladroits.

Le principal argument énoncé par les élèves pour expliquer ces modes d'organisation du travail est la recherche de la meilleure efficacité du 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 que de compenser les lacunes des uns et des autres à l'occasion d'un tel dispositif. Ceci concorde avec d'autres recherches européennes qui montrent un hiatus entre compétences opérationnelles d'une part et compétences éditoriales et organisationnelles d'autre part. Une translittéraire aboutie peut tendre à une meilleure intégration des deux.

#### L'apprenant, producteur de contenu

Lors des séances de TPE, de très nombreuses activités cognitives sont mobilisées, comme la lecture en survol, la sélection et le prélèvement des extraits de documents qui seront ensuite retenus ou rejetés pour une rédaction finale, la réécriture partielle de l'information... Nous avons ainsi identifié des contenus, réécrits plus ou moins partiellement, et des formes d'hybridation plus ou moins complexes.

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 de la tâche. L'observation des répertoires et des dossiers des groupes d'élèves fait émerger 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 l'existence 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, ne font pas appel au même contenu.

Une externalisation de la production scolaire :

vers un schéma complexifié de productions des ressources

Près de 75 % des groupes d'élèves observés 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 pour eux de fermer leurs pages personnelles à la lecture des enseignants et donc de rendre invisible leur travail pendant la première période d'élaboration du sujet.

L'observation a ainsi permis de repérer trois stratégies parallèles et concomitantes aux activités visibles depuis l'établissement. Le premier usage concerne les comptes Facebook personnels. Faisant attention de ne pas rendre visibles leurs pages, la plupart des lycéens stocke sur le réseau social 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. Aucun partage n'a été relevé entre les groupes TPE d'une même 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 production de résumés et d'indexation à partir de mots-clés issus du langage naturel). Enfin, le troisième usage est celui de la messagerie personnelle jouant le rôle d'alerte 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 un ensemble de dispositifs sémio-techniques qui échappent à la lecture et l'appréciation des adultes, sur lesquels aucune régulation ou apprentissage ne vient se greffer.

L'enseignant positionné tel un médiateur des savoirs

Un contexte translittéracique comme le TPE influe également sur le positionnement de l'enseignant à l'égard des élèves et des informations et connaissances en circulation dans l'espace scolaire. Ce dispositif a comme vocation de ne pas centrer l'organisation de savoirs autour d'un mode pédagogique uniquement transmissif, ni de considérer que les choix de thématiques et de productions soient imposés par l'enseignant (le *teaching*, voire le *learning*). Dès la mise en place de ce dispositif de travail, nous avons vu poindre un repositionnement de l'enseignant de discipline et une entrée en scène du professeur documentaliste (Étévé et Liquète, 2004). Toutefois, avec le recul de quelques années de fonctionnement, et selon de possibles interprétations du dispositif originel par les acteurs, nous pouvons nous interroger sur la situation de l'enseignant de discipline et du professeur documentaliste en tant qu'acteurs de la transmission des savoirs dans l'institution scolaire.

Concernant les situations de communication avec les élèves, celles-ci semblent extrêmement variables d'un établissement à l'autre, et d'un groupe classe à un autre. L'observation a permis d'identifier que parfois le professeur documentaliste est quasiment absent de la situation TPE, n'assurant que des tâches d'accueil et ponctuellement de soutien logistique, alors que dans d'autres établissements il est 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 consiste 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 contenus. A ce stade de nos observations, nous émettons l'hypothèse que les comportements translittéraciques sont également fortement influencés par les modèles d'accompagnement pédagogique.

*A contrario*, nous avons constaté que souvent une partie du contenu et des sources repérées par les élèves échappaient aux enseignants, conduisant à un positionnement plus proche du registre de l'accompagnement et du conseil (modèle progressif du *training*), que celui de transmetteurs de savoirs.

### **CONCLUSIONS : VERS UNE THÉORIE POUR PENSER LA TRANSLITTÉRATIE ET LES CULTURES DE L'INFORMATION DANS LE MONDE SCOLAIRE**

Si la théorisation des cultures de l'information devient graduellement une approche marquante des SIC, en France, en Europe et plus largement encore (avec des dénominations et des modalités variées), c'est en raison de la position scientifique qui est aujourd'hui la sienne. Elle est le résultat et la conjonction de plusieurs évolutions concomitantes : les travaux de recherche menés dans le cadre théorique et méthodologique qu'elle propose, les réponses qu'elle est en mesure d'apporter aux demandes de formation, et son aptitude à suivre et à éclairer par des travaux empiriques les mutations profondes que connaissent les secteurs et champs professionnels qui en dépendent. À ce point de l'argumentation, après avoir abordé le cadre théorique et l'aptitude de la translittératie à questionner les pratiques informationnelles dans et hors l'école (TPE et PPCP), c'est la notion de *modèle* qu'il convient de mobiliser. Un modèle en effet peut être défini comme une représentation simplifiée d'un processus ou d'un système de façon à mettre en évidence des règles de fonctionnement.

Les élèves vont à l'école (Collège, Lycée) pour apprendre des autres mais ils y arrivent aussi avec des connaissances et des pratiques informationnelles plus ou moins affirmées. Il y a sans doute là un levier possible à utiliser par les enseignants pour que les élèves articulent mieux savoirs scolaires et extrascolaires.

Au regard de ces dynamiques, quelle évolution en déduire pour l'école à l'ère du numérique ? Homogène par-delà les sédimentations contradictoires qui l'alimentent, spécifique en dépit des tentatives pour appliquer à ses objets des grilles importées, cette approche, désormais implantée en SIC, doit l'essentiel de sa portée heuristique à deux traits fondamentaux : d'une part, la dimension dialectique des analyses qu'elle accueille, conjuguant des interprétations opposées sur le préfixe « trans- » (de la diversité des hybridations à l'ensemble unifié qu'elles forment) et sur les pratiques d'information en général ; d'autre part, son orientation critique qui rapporte la translittératie aux cultures de l'information et aux formes scolaires et éducatives. Ce ne sont certainement pas les seuls traits propres à cette approche, mais ils nous paraissent justifier de poursuivre des recherches fondamentales dans ce champ de la translittératie qui est encore trop largement sous-théorisé.

Éric DELAMOTTE  
Université de Rouen  
Vincent LIQUETE  
Université de Bordeaux  
Divina FRAU-MEIGS  
Université Sorbonne Nouvelle

**Abstract :** This article depicts the various trends that circulate within the field of literacies, with a particular focus on their relations with disciplinary didactics and learning contexts. It considers the notion of transliteracy as it is transformed by the various forms of hybridizations within knowledge acquisition and the convergence between media literacy, information literacy and computer literacy. The analysis is based on a research project called Trans-I, with observations conducted in the context of tutored personal work (TPE). The perspectives on transliterate competences, finalities and attitudes (inside and outside the school system) are presented together with proposals concerning the invisible practices of young people and the new roles of the teachers.

**Keywords :** Information transliteracy, information cultures, information practices, Tutored personal work, educational system, information skills.

### Bibliographie

- Buckingham D. (1993) « Towards new literacies, information technology, English and media education » – *The English and Media Magazine* Summer (20-25).
- Certeau M. de (2004) *L'invention du quotidien. 1 : Arts de faire*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Gallimard.
- Cordier A. (2012) « Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? » – *Colloque international COSSI 4*, 19 au 20 juin 2012, IAE de Poitiers.
- Delamotte E. & Liquète V. (2010) « La trans-littéracie informationnelle : éléments de réflexion autour de la notion de compétence info-communicationnelle scolaire et privée des jeunes » – *Recherches en Communication* 33 (17-34).
- Delamotte E. (2012) « La culture de l'information a-t-elle une histoire ? » – in : *Objets documentaires numériques : nouvel enseignement ?* Actes du 9<sup>e</sup> Congrès de la FADBEN (21-27). Paris : Fadden-Nathan.
- Delamotte E. (2013, sous presse) « La culture informationnelle : le noyau central d'une nouvelle forme scolaire ? » – in : F. Papy (dir.) *Recherches ouvertes sur le numérique, Cahiers du numérique*. Paris : Hermès-Lavoisier.
- Etévé C. (2001) « Les TPE : une occasion de repenser l'éducation à l'information » – *Argos* avril (48-51).
- Etévé C. & Liquète V. (2004) « Vers une collégialité du travail enseignant : les Travaux Personnels Encadrés (TPE) dans les lycées » – in : J. F. Marcel (dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (131-146). Paris : L'Harmattan.

- Frau-Meigs D. (ed.) (2006). *L'éducation aux médias : un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*. Paris : Unesco.  
[unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278f.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278f.pdf)
- Frau-Meigs D. (2012) « Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy » – *Media Studies* 3, 6 (14-27).
- Frau-Meigs D. (2013) « Transliteracy : sense-making mechanisms for establishing e-presence » – in : U. Carlsson (ed.) *Media and information literacy and intercultural dialogue* (175-192). Goteborg : Nordicom Clearinghouse.
- Frau-Meigs D., Bruillard E. & Delamotte E. (2012) « L'éducation aux cultures de l'audiovisuel » – *e-dossiers de l'audiovisuel*.  
<http://www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/e-dossier-leducation-aux-cultures>
- Gardner H. (2004) *Les intelligences multiples*. Nouv. éd. Paris : Retz.
- Goody J. (1979) *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Jenkins H. et al. (2009) *Confronting the challenges of participatory culture. Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Boston : Mac Arthur foundation.
- Le Marec J. (2001) « L'usage et ses modèles : quelques réflexions méthodologiques » – *Spirale* 28 (105-122).
- Le Marec J. (2002) *Ce que le « terrain » fait aux concepts : vers une théorie des composites*. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris VII.
- Liquète V., Delamotte E. & Chapron F. (dir.) (2012) « L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence ? » – *Études de Communication* 38.
- Liquète V. (2010) *Médiations*. Paris : Édition du CNRS.
- Liquète V. (coord.) (2012) *Pratiques informelles et non-formelles d'information des jeunes : comment les considérer dans les structures documentaires et bibliothéconomiques ? – Les cahiers d'Esquisse 2*.
- Liu A. (2012) « Translittératies : le big bang de la lecture en ligne » – in : D. Frau-Meigs, E. Bruillard et E. Delamotte (dir.) *E-dossiers de l'audiovisuel. L'éducation aux cultures de l'information*.  
<http://www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/e-dossier-leducation-aux-cultures>
- Meirieu P., Kamboucher D. & Stiegler B. (2012) *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.
- Monnoyer-Smith L. (2008) « Pour une épistémologie complexe des SIC » – *Actes du congrès 2008 de la SFSIC*.  
[http://www.sfsic.org/congres\\_2008/spip.php?page=imprime&id\\_article=78](http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?page=imprime&id_article=78)
- Pantarella R. (2000) *Les Tpe, vers une autre pédagogie*. Amiens : CRDP.
- Perriault J. (1989) *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.
- Scribner S. & Cole M. (1981) *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- Serres A. (2012) *Dans le labyrinthe. Évaluer l'information sur Internet*. Caen : C & F éditions.
- Street B. V. (1993) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.
- Unesco (1982) *Déclaration de Grunwald sur l'éducation aux médias*.  
[www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_F.PDF)

Unesco (2007) *Agenda de Paris*.

[www.clemi.org/.../download\\_fichier\\_fr\\_agendaparisfinal\\_fr.pdf](http://www.clemi.org/.../download_fichier_fr_agendaparisfinal_fr.pdf)

Unesco (2011) *Modèle de curriculum pour l'éducation aux médias et à l'information*.

<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>