

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

doi:10.18162/fp.2019.482

Résumé

Sur la base d'une étude empirique concernant les usages numériques de lycéens en situation de production scolaire, le présent 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, Guichon et Ntébutsé, 2015). Notre réflexion se focalise sur la maîtrise nécessaire de multiples supports médiatiques et la mise en œuvre de stratégies d'organisation collective par les élèves, en présentiel et à distance. L'apport de la translittératie réside essentiellement dans le décentrement qu'elle permet d'opérer par rapport à la seule perspective numérique.

Mots-clés

Pratiques médiatiques, éducation, adolescents, translittératie, sociocritique.

Abstract

On the basis of an empirical study regarding high school students' real digital uses during academic activities and producing outputs, this paper 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 by pupils, face-to-face and remotely. The notion of transliteracy can be useful taking into account of the multiplicity of media and contexts involved and not the only digital perspective.

Keywords

Media uses, education, teenagers, transliteracy, sociocritical.

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 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 à travers ce qui est observable *in situ* ni uniquement *via* ce qui se déroule sur le Web, mais tout autant dans des entre-deux ou dans ces « espaces intermédiaires » désignés comme tels par Cottier et Burban (2016) dans le cadre d'une recherche sur les pratiques numériques de lycéens. Elle implique ainsi de recourir à des approches 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 (Donnat, 2017; Grosjean, 2013). Elle 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).

Les écrits travaillant à la stabilisation de cette approche sociocritique des usages numériques en éducation visent à examiner les pratiques 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 les oriente résolument vers une « logique de la découverte » et de levée des implicites (Popovic, 2011, p. 14). Ils font ainsi écho au positionnement scientifique en tant que

tel, cette prise de recul de la description sociologique sur les discours ambiants ou les représentations spontanées, et trouvent leurs racines dans des cadres théoriques précis (École de Francfort et philosophie de la technique de Feenberg), car ils cherchent précisément à « formaliser » (Collin et al., 2015) une perspective théorique pertinente pour aborder les usages numériques contemporains et qui puisse être transférable à de multiples contextes, scolaires et extrascolaires. Nous proposons d'aborder ici la possible contribution de la notion de translittératie à cette entreprise. Les pratiques médiatiques de lycéens en situation de production scolaire sont ici notre objet. Le cadre méthodologique ainsi que les données de l'étude empirique ici relatée ne permettent pas d'énoncer de résultats relatifs aux profils socioculturels des élèves observés. Nous nous focalisons sur le contexte pédagogique et logistique dans lequel elle s'inscrit, contexte singulier que nous détaillerons, remplissant *a priori* des conditions optimales d'utilisation pédagogique des technologies. Ce ne sont cependant pas tant les résultats exposés qui priment ici, en tant que tels, que l'approche translittérative qui permet de les atteindre. En effet, nous insisterons sur le décentrement par rapport à la dimension numérique elle-même que la notion de translittératie autorise, y compris dans une situation « privilégiée ».

Dans un premier temps, nous revenons donc sur l'acceptation de la notion de translittératie, formalisée par Thomas et al. en 2007 et amendée depuis. Ensuite, l'exposition de la méthodologie retenue pour cette étude empirique nous amènera à en présenter certains résultats significatifs. Nous réfléchirons 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 translittérative

Notre angle d'approche est donc ici celui de la translittératie. Rappelons 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 « *Transliterations* » 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 ainsi 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, paragr. 1).

La dimension la plus explicite de la translittératie concerne la diversité des 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 présumée de l'utilisateur à passer d'un univers médiatique à un autre. Ainsi, comme le pointe Tom Ipry : « Transliteracy is concerned with mapping meaning across different media and not with developing particular literacies about various media » (2010, p. 532). Dans le champ des recherches francophones et à la lumière des cultures de l'information, Delamotte, Liquète et Frau-Meigs proposent 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 »

(2014, p. 147). La translittératie ne saurait cependant être associée uniquement aux usages et artefacts numériques. La définition qu'en donnent Thomas et ses collègues précise d'emblée que la translittératie concerne bien tout type de médias, émergents comme plus anciens, depuis l'interaction humaine directe jusqu'aux outils d'édition de contenu 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, paragr. 11).

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 à travers ces différents médias (« *interact* »). C'est ainsi la dimension sociale et collective des pratiques médiatiques qui est examinée. 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). Pour ce qui nous concerne ici, 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 très souvent 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).

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 sociotechniques 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 à travers 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, p. 29). La réponse aux exigences scolaires en termes de recherche et de traitement de l'information comme en termes d'organisations collectives peut s'effectuer sur le temps de classe mais aussi, voire surtout, en dehors (Cottier et Burban, 2016; Rinaudo, 2013).

C'est ainsi de par la richesse de ces trois dimensions (médiatique, sociale et contextuelle) que l'approche translittératique a été retenue pour notre étude. La notion de translittératie 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.

Méthodologie

L'étude ici exposée se situe dans le cadre d'un projet de recherche ANR (2013-2016) concernant trois axes principaux relatifs aux usages numériques adolescents, à 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 repérées. Pour atteindre ces objectifs, cinq terrains scolaires, de la seconde à la terminale, ont été observés à l'occasion de dispositifs pédagogiques impliquant la manipulation de ressources informationnelles et la création de contenus par de petits groupes d'élèves. Dans le cadre de cette contribution, nous nous focalisons sur une investigation précise s'étant déroulée au sein d'un lycée pilote et lors d'activités pédagogiques spécifiques appelées MID (modules interdisciplinaires) en seconde. Si de façon générale l'établissement scolaire en question est fréquenté par des élèves issus de milieux socialement favorisés, précisons d'emblée que nous n'avons pas collecté d'informations relatives aux caractéristiques sociales individuelles des élèves et des enseignants observés, un tel objectif n'étant pas inscrit dans le projet de recherche initial. Ce travail repose 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 ethnométhodologique 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. 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 d'élèves, etc.).

Notre terrain est singulier et permet de poser la question des usages médiatiques de jeunes en situation de travaux scolaires à la lumière d'une situation logistiquement et pédagogiquement favorisée. Ainsi, nous n'interrogeons pas « l'intégration » possible des artefacts numériques dans les pratiques, mais les modalités effectives d'inscription des usages numériques dans les situations lorsque les outils sont effectivement à disposition des enseignants et des élèves. 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), ont accès à des connexions wifi et à un environnement numérique de travail. Le réseau informatique du lycée est organisé en fonction des exigences pédagogiques (répertoires pour les documents de soutien, 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, basées sur les travaux de groupes et la pédagogie par projet. Un enseignement relatif au support est également offert, pour l'éducation aux technologies de l'information et de la communication et aux médias. 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 blogue et une vidéo. L'autre MID, Arts et français, engageait la production par chacun des groupes de deux vidéos.

La diversité des supports et des sources d'information dans les organisations spatiales et collectives

À l'issue de l'analyse des données, les résultats permettent de constater une diversité revendiquée des supports et des 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 de 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 des élèves). À 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 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. Une fois les groupes constitués et les objectifs généraux de l'activité annoncés, 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 à travers 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, de stockage et de 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 n'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 soient 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 Hangouts 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 translittératique 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). Nous l'avons signalé en introduction, cette rencontre se situe à un premier niveau, en ce que le travail réflexif propre aux sciences humaines et sociales contribue en tant que tel à la construction d'un regard distancié sur les objets (Dolbeau-Bandin, Proulx et Rivron, 2016; George et Granjon, 2014). Ainsi, du point de vue des résultats ici exposés, l'approche translittératique met en lumière les difficultés matérielles et organisationnelles rencontrées par les élèves, y compris dans le cadre d'une situation scolaire « favorisée ». Ces difficultés sont liées à leurs usages des outils numériques, mais également et surtout 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 (Cordier, 2017; Lehmans et Morandi, 2014; Soumagnac, Lehmans et Liquète, 2016). La cohabitation de fait entre le numérique et les autres médias, 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, et la gestion des espaces-temps constituent une réalité, concrète et symbolique pour les élèves et pour les enseignants, pendant les cours et hors temps scolaire. De manière plus fondamentale, la perspective translittératique permet ainsi de sortir de la centration unique sur « le numérique », situant les pratiques des technologies connectées au sein d'un paysage sociotechnique plus large, depuis l'imprimé jusqu'à l'interaction humaine directe par

exemple. Elle permet de mettre en lumière les difficultés à la fois très concrètes mais aussi foncièrement éducatives que la gestion d'univers éditoriaux et techniques multiples implique.

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. 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 Pareja 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 remet pas en question 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 effectivement dans la sphère personnelle quotidienne et les enjeux éducatifs qui en découlent. Nous pointons la nécessité et la difficulté, pour les lycéens observés, 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. Rappelons que l'étude ici relatée se situe dans un contexte pédagogique privilégié. Les constats qu'elle pose rejoignent cependant les résultats des études, aujourd'hui nombreuses, qui déconstruisent les représentations globalisantes des pratiques numériques juvéniles (par exemple, Aillerie, 2012; Gire et Granjon, 2012; Hargittai et Hsieh, 2013; Hatlevik et Christophersen, 2013; Mercklé et Octobre, 2012; Robinson et al., 2015). Si la recherche a ainsi déjà montré qu'une forte hétérogénéité caractérise les usages médiatiques adolescents, des travaux doivent continuer de creuser les capacités effectives des individus à poursuivre des tâches d'un contexte à l'autre, d'un écosystème informationnel à un autre, par exemple du point de vue 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, y compris lorsque sont réglées les questions récurrentes d'équipement, d'infrastructures ou de motivation des enseignants. Il nous semble bien que se 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, 2013; Collin et al., 2015). 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 bénéfices, 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*, 49(1), 62-69. <http://dx.doi.org/10.3917/docs.491.0062>
- Collin, S. (2013). Saisir les usages numériques éducatifs des élèves dans leur globalité. *Formation et profession*, 21(2), 105-108. Repéré à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a23>
- Collin, S., Guichon, N. et Nrébutsé, J.-G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sticef*, (22), 89-117. <http://dx.doi.org/10.3406/stice.2015.1688>
- Conein, B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, 2(124), 53-79. <http://dx.doi.org/10.3917/res.124.0053>
- Cordier, A. (2017). Écrire l'information : la translittératie, un levier pour (ré-)concilier formes sociales et formes scolaires. *Le français aujourd'hui*, (196), 35-44. <http://dx.doi.org/10.3917/lfa.196.0035>
- 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, contextes et modalités. *Spirale*, (53), 145-156. <http://dx.doi.org/10.3406/spira.2014.1056>
- 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). <http://dx.doi.org/10.4000/terminal.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. (dir.) (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 (Recherches en sciences sociales sur Internet)*, (1). <http://dx.doi.org/10.4000/reset.132>
- Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les Cahiers du numérique*, 5(1), 19-44. <http://dx.doi.org/10.3166/lcn.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. <http://dx.doi.org/10.3917/rips1.hs01.0155>
- Hargittai, E. et Hsieh, Y. P. (2013). Digital inequality. Dans W. H. Dutton (dir.) (2013). *The Oxford handbook of Internet studies* (p. 129-150). Oxford : Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199589074.013.0007>
- Hatlevik, O. E. et Christophersen, K.-A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers and Education*, 63, 240-247. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>

- Ipri, T. (2010). Introducing transliteracy: What does it mean to academic libraries? *College and Research Libraries News*, 71(10), 532-533; 567. <http://dx.doi.org/10.5860/crln.71.10.8455>
- Leander, K. M. et McKim, K. K. (2003). Tracing the everyday 'sitings' of adolescents on the Internet: a strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. *Education, Communication & Information*, 3(2), 211-240. <http://dx.doi.org/10.1080/14636310303140>
- 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, mars). *Approche translittéracique de l'activité informationnelle en éducation : Maturité informationnelle et grammaire des usages*. Communication présentée au colloque Éducation aux médias, Nouveaux enjeux, rôles et statuts des acteurs, Abidjan. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00983919/document>
- Liquète, V. (2012, juin). Can one speak of an «Information Transliteracy»? Communication présentée au congrès international Media and Information Literacy for knowledge societies, Moscou. 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 (Recherches en sciences sociales sur Internet)*, (1). <http://dx.doi.org/10.4000/reset.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. <http://dx.doi.org/10.7202/1006367ar>
- Popovic, P. (2011). La sociocritique. Définition, histoire, concepts, voies d'avenir. *Pratiques*, (151-152), 7-38. <http://dx.doi.org/10.4000/pratiques.1762>
- Rinaudo, J.-L. (2013). Extension du domaine de la classe. Technologies numériques et rapport au temps des enseignants. *Connexions*, (100), 89-98. <http://dx.doi.org/10.3917/cnx.100.0089>
- Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., . . . Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582. <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>
- Soumagnac, K., Lehmans, A. et Liquète, V. (2016). Usages et représentations des dispositifs numériques d'information au lycée : le cas des travaux personnels encadrés. Dans C. Paganelli, S. Chaudiron et K. Zreik (dir.), *Documents et dispositifs à l'ère post-numérique. Actes du 18^e colloque international sur le document numérique (CiDE.18)*. Europaia.
- Sukovic, S. (2017). *Transliteracy in complex information environments*. Oxford : Chandos Publishing.
- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, 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 frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Pour citer cet article

- Aillierie, C. (2018). Quelle pertinence de la notion de translittératie pour une approche sociocritique du numérique en éducation? Le cas d'usages scolaires lycéens. *Formation et profession*, 27(3), 49-58. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.482>