

LA TRANS-LITTÉRATIE INFORMATIONNELLE

Éléments de réflexion autour de la notion de compétence info-communicationnelle scolaire et privée des jeunes

Eric Delamotte et Vincent Liquète¹

Ce texte se propose d'interroger la notion de format d'information, du plus personnel au plus public, dans diverses facettes liées à des enjeux éducatifs. La question actuelle est de tenter de dépasser les seules compétences liées à un média ou une technologie de l'information-communication pour atteindre des compétences générales, transversales prenant appui sur les divers environnements à disposition de l'utilisateur. Il ne s'agit pas simplement de recenser les recherches qui enjambent à un titre ou à un autre la frontière entre l'informatique et les sciences de l'information et la sociologie des médias, mais aussi d'identifier un courant de pensée qui vise à questionner le statut de « littéraire » et les catégories de compétences qui sont pertinentes en regard du développement des formes actuelles de communication.

1 Eric Delamotte : Laboratoire GRHIS EA 3831, Université de Rouen; Vincent Liquète : Laboratoire IMS Groupe Cognitique et Ingénierie Humaine (CIH) UMR 5218 CNRS, Université Bordeaux IV.

Réflexion autour de la notion de « trans-littératie informationnelle »

Littératie : maîtrise de l'information, des médias et du numérique

Depuis quelques années, les interactions entre les disciplines qui s'intéressent à l'éducation et celles qui s'intéressent à l'information, *lato sensu*, se sont multipliées. Le développement de nouvelles technologies de plus en plus présentes dans l'univers de chacun a joué un rôle dans ce rapprochement.

Depuis la notion de littératie informationnelle (*information literacy*) apparue en 1974 aux Etats-Unis et qui a été définie notamment en 1989 par l'ALA (American Library Association)¹, d'autres littératies sont apparues. Si l'on considère la littératie médiatique (*media literacy*), les définitions en sont multiples. Certaines, privilégient des médias particuliers (la télévision au détriment du cinéma, la radio, la presse d'actualité,...) ou des ressources sémiotiques spécifiques (l'image plutôt que le texte, les éléments péri ou para-textuels, ...). L'information est alors définie comme « actualité » au détriment d'une approche bibliométrique par le document ou informatique par la donnée (data).

L'*information literacy* elle-même a donné lieu, depuis une vingtaine d'années, à un riche florilège de définitions et à une abondante littérature scientifique, surtout anglo-saxonne. Notons que toutes les définitions et déclarations sur la maîtrise de l'information s'organisent autour de trois modèles d'adaptation : l'adaptation professionnelle consistant à se mettre en conformité avec le monde du travail et à ces constantes évolutions, l'adaptation culturelle repérant les évolutions et les changements notables dans l'accès à la consommation de divers biens culturels et l'adaptation formative consistant progressivement à atteindre un niveau d'autonomie dans le rapport au savoir et à la construction de connaissances.

Actuellement, le paysage francophone considère plutôt l'expression générique de « culture de l'information ». Le terme de *literacy* qui

1 La définition d'ALA souligne notamment « Information literacy is a set of abilities requiring individuals to “recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information” » (1989).

désigne proprement le fait de savoir lire et écrire à une acception technique et précise que le terme français de *culture* élargit en considérant notamment les dimensions sociales et citoyennes.

L'horizon d'une trans-littératie

C'est précisément parce que les diverses formes de maîtrise de l'information ou « littératies » commencent à foisonner et à faire l'objet de politiques publiques et de création de *curricula* adaptés qu'il est urgent d'interroger les présupposés véhiculés par les terminologies et les définitions ainsi que les enjeux politiques et idéologiques associés aux choix opérés dans la dite « Société de l'Information ».

De plus, la prise de conscience de la centralité et de l'inévitabilité de ces différentes littératies amène à considérer l'horizon d'une possibilité d'une trans-littératie. Elle implique une analyse basée tant sur les contenus et leurs spécificités (supports audiovisuels, représentations, etc.) que sur les processus et les modes d'accès et de parcours propres à l'information-documentation (documents, recherche d'information, codage-décodage, etc.).

Et si des formes trans-littératiques émergent, il devient alors nécessaire de cartographier les outils, les méthodes, les standards cherchant à évaluer et apprécier les compétences atteintes par les acteurs observés¹. Mais trop souvent, même si le principe d'une trans-littératie est avancé, on a tendance à projeter des usages de référence, parfois idéalisés au lieu de prendre en considération les usages en situation, dans une variété de contextes (familiaux, scolaires, réseaux de sociabilité, etc.). Enfin, rarement le positionnement identitaire et social du sujet vis-à-vis de l'information est interrogé.

1 Parmi eux, il faut noter le « Kit de l'éducation aux médias », dans le cadre de l'UNESCO, le développement d'indicateurs d'éducation à l'information (avec IFLA) ou encore la publication d'une première cartographie des politiques d'éducation aux médias dans le monde (Frau-Meigs et Torrent, 2009) et, enfin, les travaux français de l'Equipe de Recherche Technologique en éducation (ERTé) « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* » pilotée par Annette Béguin, ayant donné lieu à une publication sous la direction scientifique de Françoise Chapron et Eric Delamotte (2010).

L'expérience scolaire : usages différenciés et mondes sociaux des jeunes

En nous appuyant sur diverses données recueillies à l'occasion de deux enquêtes menées par nos soins en 2007 et 2009, nous allons tenter, au cours de cette partie, de mettre l'accent sur quelques tendances dominantes recueillies auprès des groupes d'acteurs interrogés, et qui pourtant semblent encore insuffisamment pris en considération dans la sphère scolaire. Autant en 2007 qu'en 2009, nos données rejoignent d'ailleurs des tendances observées dans d'autres enquêtes¹ notamment autour de trois points clefs, à savoir :

- d'abord, le croisement des résultats convergent autour de l'idée que l'élève structure l'essentiel de ses relations sociales et scolaires autour « d'un dédoublement » de l'Internet. En effet, semble se développer au fur et à mesure des cursus de l'adolescent, un « Internet scolaire », intégrant un ensemble de prescriptions ou d'interdictions fixées par le monde adulte, qu'il soit enseignant voire dans certains cas, renforcé par les exigences des parents. Nous avons affaire à un Internet scolaire plutôt centré sur les prescriptions et les interdits, notamment au travers des chartes et des règlements intérieurs des établissements scolaires, qui se démarque d'un Internet social, et également intime, essentiellement orienté autour de activités de communication entre pairs, d'activités ludiques et de mise en œuvre de modes plus personnels d'expression².
- ensuite, parmi les jeunes interrogés nombre d'entre eux déclarent ressentir de grandes difficultés à lier les activités informationnelles de référence proposées par l'institution scolaire (activités documentaires, lecture analytique d'images, méthodologie rationnelle de la recherche d'information, etc.) avec leurs usages spontanés et partagés entre les pairs. Davantage qu'un refus ou qu'une résistance aux discours scolaires, la difficulté des jeunes est bien de transférer ces acquisitions scolaires à des activités spontanées, en situation autonome.

1 Nous pensons par exemple aux enquêtes de Jacques Piette (2003), de Christine Dioni « *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique* » (2008) ou celle du CLEMI « *Les jeunes et Internet : représentations, usages et appropriations* » (2003).

2 Modes d'expression à dominante politique, artistique, par centres d'intérêts, ou micro-communautaire principalement.

- enfin, semble se mettre en place progressivement un ensemble d'attitudes plus organisées, rationalisées, cherchant à dépasser le seul stade intuitif, spontané voire irrationnel et mobilisant quelque peu des compétences abordées au sein de l'institution scolaire, notamment dans le cadre des dispositifs de certification et de validation d'acquis. On note progressivement un rapprochement de la sphère scolaire avec l'espace social et privé des adolescents, au moins au niveau des déclarations recueillies lors de nos entretiens d'enquête.

Les intentions et visées de nos enquêtes

Nous avons interrogé au cours de ces deux enquêtes, de jeunes publics de lycéens essentiellement, afin d'appréhender leurs représentations, leurs utilisations et leurs modes d'appropriation personnel et collectif de l'Internet. Nous avons pris comme base de comparaison quelques idées dominantes résultant de diverses enquêtes, depuis 2003, mettant notamment l'accent sur quatre tendances majeures à savoir : d'une part, autant les jeunes auraient un accès aisé au cyberspace, autant leurs stratégies de recherche d'information sembleraient se limiter à des zones définies correspondant essentiellement à leurs centres d'intérêt immédiats. D'autre part, les divers réseaux techniques disponibles via Internet structureraient à leur tour des formes de réseaux sociaux. C'est notamment le cas pour les listes de diffusion ou les jeux virtuels partagés. De plus, les diverses offres de services d'Internet induiraient des modes d'organisation de l'information entre les jeunes. C'est notamment le cas pour tout ce qui concerne les outils de recherche d'information, leur manière de rechercher et de présenter des résultats (Morizio, 2004). Enfin, Internet renforcerait certaines habiletés cognitives individuelles et structurerait progressivement des modalités socio-cognitives de travail (Perriault, 2009) axées sur la mutualisation de ressources et des formes de réécriture collaborative.

En 2007, nous avons cherché à identifier les usages de l'Internet de lycéens à travers leurs déclarations et récits d'activités ordinaires et spontanées. Cette étude, reposant sur une enquête de 190 questionnaires semi-directifs puis sur la conduction d'entretiens de groupe, avait comme objectifs principaux de repérer les besoins déclarés des élèves en termes d'éducation et de formation à Internet, d'identifier leurs activités déclarées pour suggérer dans un dernier temps, une régulation d'actions pédagogiques à mener au sein de l'établissement

concerné. Nous avons également réactualisé cette enquête courant 2009 dans des conditions méthodologiques similaires et avec des caractéristiques d'établissements scolaires comparables. Plutôt que de projeter des représentations professionnelles fortes sur les usages et stratégies de recherche d'information des adolescents, nous avons tenté, en croisant des méthodes d'enquête auprès d'un groupe de lycéens, de rendre compte de leurs activités tant dans la sphère scolaire que familiale, en essayant également de voir les zones d'influence de l'école et du centre de documentation et d'information (CDI) sur leurs activités personnelles de recherche d'information.

Ce que les jeunes déclarent de leurs usages et de leurs représentations

A l'inverse de nombreux parents pour qui l'Internet recèle encore un côté inexplicable et mystérieux, la plupart des jeunes n'est pas impressionnée par les diverses fonctionnalités de l'Internet. Il s'agit selon leurs dires, d'une technologie familière, banale, faisant partie de leur cadre personnel et coutumier de vie. La plupart considère également que l'information recherchée est présente sur les réseaux, mais mesure la difficulté de trouver celle-ci au milieu d'informations moins fiables ou méritant un temps de réflexion préalable. Nous avons notamment noté pour les deux vagues d'enquête un renforcement de la prise de conscience de cet écart au moins à l'échelle des discours. Ce que les lycéens trouvent n'est pas toujours à la hauteur de leurs espérances, pour 68% des jeunes interrogés. Ils ne font cependant pas la distinction entre Internet et les autres médias : les deux tiers de l'échantillon considèrent que le problème de la fiabilité et de la validité de l'information n'est pas spécifique à l'Internet mais à l'ensemble des médias et semblent par certains côtés davantage sévères avec l'appréciation qu'ils portent sur des médias de masse plus anciens, au centre desquels se situe la télévision. Le versant le plus séduisant de l'Internet, à leurs yeux, reste l'offre en matière de communication interpersonnelle, allant pour un tiers des lycéens interrogés jusqu'à pouvoir se substituer à des possibilités de rencontre physique.

Les jeunes interrogés ont également conscience des dangers potentiels et effectifs de l'Internet. Ils se représentent assez justement les risques possibles du réseau notamment en matière de navigation dans des sites à caractère pornographique, raciste ou haineux, ou déformant intentionnellement les contenus d'information mis à disposition.

La majorité des lycéens interrogés a toutefois une représentation générale très positive d'Internet. 81% des élèves donnent au réseau une note d'attractivité supérieure à 5 sur une échelle maximale de 10 points. Les raisons essentiellement évoquées sont au nombre de quatre : à leurs yeux, l'attractivité de l'Internet repose sur la polyvalence de l'outil, la quantité et la variété d'informations disponibles sur le web ainsi que les possibilités de communication et de distractions existantes sur le réseau. *A contrario*, les raisons avancées de la « non-attractivité » de l'Internet, elles, semblent extrêmement disparates. Sont particulièrement évoqués les dangers divers que peut susciter Internet, le risque de dépendance, les difficultés de lecture sur écran, la surcharge publicitaire, la dimension chronophage du temps passé à la recherche d'informations et les sources documentaires pas toujours fiables à leurs yeux malgré la prise de précautions pour la vérification. Même si une minorité d'élèves seulement cite spontanément les inconvénients du réseau, la majorité d'entre eux (48%) a conscience, lorsqu'on leur pose directement la question, que beaucoup d'informations sont disponibles sur le web mais qu'un grand nombre d'entre elles reste inadapté à leurs besoins ou à leurs niveaux de connaissance du sujet, et donc en termes d'exploitabilité personnelle de celles-ci. Concernant l'évaluation de la fiabilité des informations trouvées sur le web, près d'un quart des élèves (23% exactement) ne se poseraient aucune question, 30% regarderaient la date, autant (31%) se fieraient à la notoriété de l'auteur dans le domaine concerné (à partir de leur propre capital personnel de connaissances ou de conseils recueillis auprès de leurs enseignants), 40% s'aideraient de l'adresse URL et 48% vérifieraient les informations trouvées à l'aide d'autres documents. Un tiers des lycéens citent, avant tout, comme critère de fiabilité d'un document Internet le titre du site ou de la page web.

Les élèves interrogés ne sont donc pas des admiratifs inconditionnels mais plutôt des usagers convaincus mais avertis de l'existence de certains dangers et limites de l'Internet.

Les modes d'utilisation déclarés par les jeunes lycéens

Dans l'ensemble des déclarations recueillies, cinq principaux modes d'utilisation de l'Internet des jeunes interrogés se détachent. Par ordre décroissant d'importance, on trouve la visite de sites, l'utilisation des outils de recherche d'information, la recherche d'images et de morceaux musicaux, l'envoi de courriers électroniques et, enfin, la communication par messagerie instantanée. Pour l'ensemble des situa-

tions exprimées, les jeunes se révèlent davantage receveurs de contenus que producteurs et/ou diffuseurs à leurs pairs. De ceux qui déclarent avoir produit des blogs et/ou un site personnel essentiellement, 72% d'entre eux ont arrêté dans les trois mois suivants, notamment face à l'ampleur de la tâche pour conserver une forme d'actualité. Aucun des cas interrogés ne mentionne des situations régulières d'échange et de communications avec les parents ou des adultes. La communication intra-générationnelle semble exclusive. Une majorité (65%) voit Internet avant tout comme un outil de production (blogs, sites web personnels, participation à des forums) et d'écriture. Quasiment un quart des élèves déclare jouer en réseau (*Multi User Domain*) et effectuer quelques achats en ligne. Un élève sur dix seulement avoue naviguer sur des sites de rencontre. La pratique du téléchargement, elle, est le troisième motif de connexion au réseau quels que soient les utilisateurs interrogés de notre échantillon.

Les conditions d'appropriation évoquées

La pratique de l'Internet scolaire est liée exclusivement à des objectifs et des prescriptions d'enseignants. Selon les élèves interrogés, cet Internet intègre systématiquement une réflexion sur le fonctionnement, le pourquoi des résultats obtenus, alors que leurs navigations personnelles sont beaucoup moins réflexives et plus spontanées *in fine*. Les lycéens avouent à près de 80% ne pas avoir le sentiment de réinvestir dans leurs activités personnelles les points traités et appris au sein de l'école. De plus, sur les 82% des élèves qui déclarent avoir « appris à utiliser Internet », 40% disent l'avoir fait par eux-mêmes. 20% auraient appris à se servir du web dans un contexte familial ou amical et seulement 21% auraient été initiés à l'utilisation du réseau à l'école (8% dans le cadre de cours de technologie, 7% au CDI¹ et 6% dans le cadre du brevet B2i²).

1 CDI, pour Centre de Documentation et d'Information : espace documentaire de type « bibliothèque scolaire ou *school library* » mis à disposition dans les établissements scolaires français du second degré, à savoir dans les collèges, les lycées d'enseignement général et les lycées professionnels. Ces CDI sont gérés essentiellement par des professeurs documentalistes ayant obtenu par concours national une certification (CAPES) au même titre que les enseignants de disciplines académiques (mathématiques, histoire-géographie, philosophie, sciences et vie de la terre, etc.).

2 B2i pour « Brevet informatique et internet » : ce brevet doit être validé par étape par

Le sentiment qui se dégage de ces résultats est qu'il existe bien deux sphères de l'Internet, celle personnelle et liée aux activités partagées entre les amis, et celle plus scolaire répondant à des situations et des contextes strictement imposés par les enseignants.

Penser la dialectique de la continuité et de la discontinuité de la culture informationnelle

La stratégie suivie dans cette troisième partie est d'échapper à l'alternative du dehors et du dedans du monde scolaire pour comprendre les usages informationnels, en se focalisant plutôt sur l'analyse des « continuités » et la réflexion les concernant. En conséquence, notre interrogation porte sur différents aspects de la « conception » des frontières : activités formelles et non formelles, espaces domestique et public, régime de communication familial et public.

Situer les activités non formelles d'information et les pratiques scolaires reconnues et attendues

Nous entendons par activités non formelles d'information, un ensemble d'activités sociales ordinaires, non prescrites ou régulées par une autorité, non structurées de manière explicite, mais efficaces dans la satisfaction qu'elles procurent au quotidien. Elles se définissent principalement autour des principes suivants :

- certains apprentissages se déroulent en dehors des projets portés par des organismes éducatifs. Par conséquent, à la différence d'autres activités « informelles » d'information qui ont lieu au sein de l'enceinte scolaire, les activités non formelles se déroulent en grande partie en dehors de l'institution et sont donc « invisibles » pour les enseignants.
- Les activités non formelles adviennent tout au long de la vie, personnelle, scolaire, professionnelle..., mais sont particulièrement effectives au temps de l'adolescence et du jeune adulte. Il faudra retenir le principe qu'elles contribuent à la structuration de la personne, ce qui en fait des éléments déterminants pour la

l'élève au cours de son parcours scolaire de l'école primaire jusqu'au baccalauréat. Le B2i se poursuit à l'université sous la forme d'une certification progressive baptisée C2i pour « Certification informatique et internet ».

réussite de certains apprentissages, et déterminent des manières de faire.

- Les activités non formelles sont disséminées et s’expriment en divers espaces sociaux : rue, domicile, bar et cybercafés, espaces de jeux, espaces de loisirs, lieux associatifs, musées, bibliothèques, etc. Il est par conséquent peu probable d’avoir une vision complète et exhaustive des situations personnelles. Ceci oblige donc à les considérer à travers les récits d’expériences et les dires des acteurs eux-mêmes.
- Ces activités non formelles sont fortement structurantes, dans le sens où l’acteur apprend en faisant et surtout en « faisant comme » les pairs essentiellement. Elles sont donc plus ou moins socialement partagées, au sein de « communautés de pratiques ». Les considérer revient à dépasser les seules approches informationnelles par l’usage (approche dite orientée usagers) pour tendre plutôt vers une « *approche orientée initiés* » (Couzinet, 2008).

Il découle de ces éléments une conséquence : l’institution scolaire a tout intérêt de ne pas favoriser une dichotomie entre univers personnel et académique, à ne pas chercher à renforcer la frontière entre la sphère scolaire et la sphère personnelle pour notamment chercher à prendre appui sur des manières de faire et de produire l’information de la part des jeunes usagers. La posture actuelle des élèves consistant encore à renvoyer dos à dos les usages scolaires des usages personnels les prédisposent plus ou moins volontairement à résister à toute démarche de transfert d’acquis et de méthodes proposés à/par l’école.

Partir des formes de médiations « domestiques » largement sous estimées

Ces activités non formelles sont un véritable défi pour l’école, car le mouvement continu d’équipement des ménages — depuis l’arrivée de la radio puis de la télévision jusqu’à l’Internet haut débit — fait qu’aujourd’hui, la plupart de nos activités et consommations culturelles se déroulent au sein de l’espace domestique. Le taux d’équipement familial ainsi que l’accès personnalisé du jeune à l’information restent toutefois déterminants pour envisager l’appropriation : en effet, l’environnement technique personnel et domestique

se démarque sensiblement de l'offre technique scolaire actuelle. Près de 70% des lycéens de notre échantillon d'enquête nous ont déclaré posséder un ordinateur personnel (contre seulement 28% pour la télévision personnelle dans leur chambre), qu'ils ne partagent pas au sein de la cellule familiale, ni avec leurs parents, ni avec d'autres enfants de la fratrie.

De plus, sur un plan technique, les divers équipements familiaux ou personnels font qu'il devient délicat de dissocier des usages télévisuels, informatiques, bureautiques, etc. Sur un plan politique et éducatif, l'institution scolaire peine à prendre en compte cette réalité, car elle a toujours été pensée presque exclusivement par rapport aux institutions et aux équipements collectifs, particulièrement en France depuis 1982, avec le plan Informatique pour Tous (IPT).

En France, l'espace public de l'éducation est défini par un double rejet : d'un côté, par rapport au domaine du privé/commercial (l'éducation et la culture comme lieux préservés des lois du marché et des intérêts économiques) et, de l'autre, par rapport au domaine du privé/intime (les apprenants comme citoyens « sans identité », simples éléments du peuple rassemblé). Les changements de ces dernières décennies ont rendu largement caduque cette vision dichotomique des choses. D'une part, parce les frontières entre le public et le privé/commercial se sont largement estompées du fait de l'essor des industries de la connaissance et des industries culturelles. Désormais, une part non négligeable des activités de services éducatifs englobe des intentions mercantiles. D'autre part, parce que les frontières entre le public et le privé/intime se sont trouvées, elles aussi, singulièrement brouillées avec la « *peopolisation* du politique » et l'évolution des programmes des différents médias. On pense notamment au succès des émissions de libre antenne ou de télé-réalité, et bien entendu à l'essor de la blogosphère ces dernières années. Ces morcellements réinterrogent les grilles de lecture et d'analyse jusqu'alors utilisées notamment dans le secteur de l'éducation aux médias ou des apprentissages en informatique.

La montée en puissance également de la « culture à domicile », liée à l'équipement des ménages et au développement du numérique, a entraîné un déplacement du centre de gravité des enjeux éducatifs et culturels en transformant radicalement les conditions de production, de conservation, de diffusion et d'appropriation des informations. Elle a aussi, par voie de conséquence, déplacé le centre de gravité du binôme « expression-réception ».

Positionner les formats d'information : du familial au public

Laurent Thévenot (2006) suggère une démarche forte pertinente pour notre propos, à savoir l'analyse de « *l'en deçà* » du public et des régimes du proche. La différenciation des modalités communicatives permet d'affiner les questions de l'auteur et de l'éducation à la production d'information et de son « échange » ou « mise en commun » depuis des repères locaux et personnels dans l'espace familial, jusqu'à des repères qualifiés conventionnellement selon des ordres de grandeur de l'espace public. Nos enquêtes montrent de manière récurrente que la dimension sociale de l'information et l'appréhension de l'espace public s'édifient par élargissement progressif depuis les activités informationnelles personnelles du jeune. Ce sont notamment le cas des activités informationnelles d'actualité ou des activités de navigation dans les réseaux sociaux. L'analyse de « *l'en deçà* » du public est intéressante (sous réserve qu'on la conçoive comme une catégorie qui refuse un éclatement du sujet dans des identités narratives innombrables), car elle permet de saisir et de problématiser les façons familières d'être avec les autres, les façons de faire avec les autres, les façons de s'impliquer dans un rapport de proximité aux autres. Mais nous voudrions ici mettre l'accent sur un autre point : ce qui, dans l'apprentissage, requiert le passage d'un régime à l'autre, un agrandissement du proche au plus public. Couramment, on fait d'un espace public le lieu privilégié de l'apprentissage des exigences démocratiques, qu'il procède de l'école ou d'autres institutions sociales. Or, cette position que les dispositifs publics réclament des personnes n'est pas naturelle, car les jeunes ne sont jamais d'emblée dans cet état public.

Nous adoptons le terme de « dispositif » parce qu'il suggère une articulation (individu-groupe) à des équipements matériels. Le dispositif est matériel autant que procédural et il incline les personnes vers certains modes de coordination. Un dispositif n'est pas non plus isolé. Il dépend « *d'objets de même nature qui le précèdent et qui le suivent* » (Metzger, 2004) et s'inscrit dès lors dans une histoire et dans un héritage. Michel Foucault (1975) a promu cette notion de « dispositif ». Nous l'utiliserons pour souligner que la disposition des TIC, comme celle des personnes, les apprête à certains engagements. Les dispositifs qui nous intéressent sont donc des lieux équipés non pas simplement pour composer des opinions ou des intérêts, mais pour composer aussi des façons d'être, des façons de se conduire.

Les forums divers, tchats et pages personnelles répondent à un souci de mise en commun et, souvent, à un souci du public, dans le sens de bien public et pas seulement de visibilité publique. Les trois quart des lycéens interrogés en 2007 notamment, déclarent penser contribuer à une production collective, laissant notamment entendre que leurs contributions pourraient « aider » l'autre, sans forcément que soit mise en avant la seule recherche d'une visibilité ou d'une popularité réticulaire. Ce sont des dispositifs grâce auxquels les gens sont mis ensemble pour s'exprimer, se lier, manifester leurs rapports au monde sous des formes souvent infra publiques impliquant des « attachements » de proximité. Ces dispositifs équipés de TIC sont des lieux d'expérience et d'apprentissage du cheminement du proche au public.

Pour que des jeunes s'expriment en tant qu'individu pour faire entendre leur opinion et revendiquer une certaine autonomie, ils doivent s'agrandir en se détachant du proche jusqu'à parvenir à un état plus propice au public. Mais à la différence d'un Parlement, les dispositifs supportés par des TIC ménagent les régimes personnels et de proximité où sont en tension des échanges, des formats d'information, des productions et acquisitions complexes, et plus ou moins visibles.

Trans-littératie : une certaine conception du rapport entre identité, sociabilité et formats d'information

Le cheminement du proche au public, en allant et venant de l'un à l'autre, crée des glissements de sens et suscite des questionnements nouveaux. Dans cette dernière partie, nous proposons une approche de la compétence ordinaire au regard de la conception de la trans-littératie que nous avons développée.

Y a-t-il nécessité de reconsidérer aujourd'hui les notions d'information et de communication ?

Un rapprochement des deux notions est proposé ici à partir d'une conceptualisation de *capacités engagées*¹. A cette fin, nous nous écar-

1 Nous avons choisi « capacité » comme terme générique sans se référer aux spécifications apportées par les notions d'« empowerment », de « capabilities » ou de politiques européennes d'« activation ».

terons sur deux points du vocabulaire courant des *ressources* et de l'individu les exploitant au gré de ses *stratégies*, que la personne soit vu comme possédant en propre des propriétés ou *espèces de capitaux* détenus, ou comme *mobilisant* ces *ressources* dans un mouvement social.

La sociologie contemporaine vise à montrer qu'il n'existe pas une seule et unique façon d'être au monde¹. Un premier acquis de cette sociologie nous amène à souligner que la capacité tient à une certaine disposition du monde environnant qui doit être préparé à son exercice, aménagé, mis en forme : la capacité ne peut se réduire à une propriété de l'individu mais repose sur une approche écologique de l'information où est étudié le rapport *approprié* à son environnement. Un deuxième acquis nous conduit à concevoir les capacités et leurs dépendances dans une construction reposant sur deux opérations jointes, destinées à, d'une part, *communiquer*, au sens de prendre part au commun en transformant des attaches personnelles diverses pour les rendre communicables dans une exposition en public ; d'autre part, *négoier* avec une pluralité de personnes mises en situation de communication par l'opération précédente, afin d'intégrer les différences. C'est au prix de ces deux opérations que l'individu est reconnu pour prendre part au bien de la société.

La notion d'engagement « *met en évidence le façonnement conjoint de la personne et de son environnement* » (Thévenot, 2004). Cela est loin d'être possible avec la notion d'« action », puisque l'environnement y est surtout appréhendé comme un espace de ressources ou de contraintes. Quant à celle de « pratique », elle spécifie moins encore l'état de l'environnement de choses puisque les activités sont généralement considérées comme sociales et incorporées.

Des capacités aux modes différenciés d'engagements des personnes

Tantôt récepteur (de messages), utilisateur (d'instruments), consommateur (de services et de produits) ou producteur (de ressources et de valeurs), le *lycéen* semble de fait capitaliser toutes les postures que les systèmes d'information et de communication peuvent assigner aux

1 Nous faisons référence aux travaux sur la culture des individus de Bernard Lahire, au triptyque intégration-stratégie-subjectivation de François Dubet, à l'individu multidimensionnel et la désaffiliation positive de François de Singly, ainsi qu'à la combinaison incorporation-réflexivité développée par Jean-Claude Kaufmann.

usagers (Merzeau, 2010). Faut-il en conclure qu'il ait gagné en autonomie, en liberté, en intelligence ?

À observer la distance entre monde scolaire et activités informelles, il apparaît clairement que les capacités engagées prennent des formes distinctes selon les contextes. On peut par exemple s'attendre à ce que les activités associées à l'organisation de la vie soient différentes selon qu'elles prennent place à la maison ou à l'école. Les lycéens utilisent différents supports pour noter les rendez-vous et les activités sociales ; ils utilisent également des calendriers et des agendas. Une partie de cette organisation vise le lycéen en propre, tandis que d'autres tâches concernent la famille, les ami(e)s et l'école. Ces activités constituent des engagements familiaux, cependant une partie de celles-ci répondent à des injonctions émanant des enseignants (cahier de textes). Les capacités mobilisées sont prises alors dans des engagements publics.

Les lycéens gardent des traces de leur vie sous de nombreuses formes, à travers des documents tels que certificat de scolarité, bulletins scolaires ou conservent des souvenirs de vacances, de sorties ou de spectacle. Ils prennent des photos et des films qu'ils gardent dans des albums sur leur téléphone ou sur leur ordinateur. Certains tiennent un journal intime à divers moments de leur vie qu'ils conservent pendant des années, d'autres écrivent des blogs. Certains écrivent le récit de leur vie, d'autres écrivent collectivement la suite de romans.

Que font les enseignants de ces cheminements et apprentissages, entre proche et public ? En amenant les jeunes à penser leurs activités, à identifier les obstacles, à s'adapter aux divers formats pour mieux agir - réagir, on se situe dans une démarche où le « proche » est un objet de première importance pour comprendre la vie en société.

L'apprentissage d'un nouveau format d'information : l'intimité

Il en est de même avec l'intime. La démocratie admet, valorise, reconnaît, proclame l'intimité de chacun comme un bien essentiel à protéger. Depuis le XIX^e siècle, elle rejette sans ambages, sans aucune ambiguïté l'envahissement du dedans par le dehors ; proclame le droit de l'individu à une intériorité différenciée, son droit inaliénable à séparer son être, son corps, de celui des autres ; son droit à soustraire sa vie intime du regard d'autrui, à vivre à l'abri des regards non souhaités.

Mais voilà, depuis quelque temps, la frontière de la présentation de l'intimité est en cours de déplacement : tous nos actes ordinaires,

même ceux qui nous semblent les plus privés sont des actes potentiellement visibles. Les traces personnelles que nous laissons ou que nous créons délibérément fondent un exhibitionnisme numérique, définit par Jacques Perriault (2009) comme un dépassement des caractéristiques habituellement affichés sur ou en dehors d'Internet. L'engagement « familial » apparaît en tant qu'attachement premier servant d'assise à la personne. Et nous pouvons verser l'« exposition de soi élargie » au titre des « *techniques de soi* » de Michel Foucault (1984) au sens qu'il s'agit bien là de techniques par lesquelles nous effectuons « seul ou avec d'autres, des opérations sur [notre] corps, [notre] âme, [nos] pensées ».

Les blogs et les réseaux sociaux sont souvent compris comme des dispositifs où cette extimité se donnerait à voir. Le coté « journal intime » de certains blogs, le babillage sur Twitter et sur Facebook, l'exposition de soi que l'on peut y noter, que ce soit au travers d'images ou de textes, en seraient quelques exemples. C'est un point de vue que l'on peut retrouver sous le clavier de Serge Tisseron (2003) qui note que les réseaux sociaux permettent de se cacher et de se montrer et donc sont des lieux d'expression de l'intime et de l'extime¹.

Parce qu'ils offrent cette fluidité et qu'ils sont des ouvertures vers l'autre, les blogs et les réseaux sociaux sont de bons candidats pour être des supports de l'extimité. A partir de là, quelques dimensions pourraient être explorées dans le cadre d'une trans-littérature à privilégier dans un contexte de formation et d'éducation. En considérant les approches autour de la culture informationnelle, il apparaît qu'au moins quatre registres sociaux peuvent être interrogés afin de saisir des formats d'information partagés entre les jeunes : ceux qui ont trait aux « techniques de soi », ceux liés à la pratique des réseaux, ceux de la culture médiatique et enfin, ceux des mondes académiques.

Conclusion

A l'issue de cette contribution, il nous semblerait nécessaire de se dégager au sein de la sphère scolaire du paradigme centré sur la connaissance des seules offres d'outils et de technologies et de leur maîtrise opératoire pour envisager progressivement un paradigme plus ambi-

1 Serge Tisseron reprend de Jacques Lacan le terme d'extimité pour rendre compte de l'expérience vécue des lofters.

tieux et plus complexe centré sur l'information, ses modes d'appropriation et d'élaboration, les formes communicatives en jeu notamment en appréhendant la thématique de l'intime, du familial et du public. L'analyse des contenus en circulation et des modes de communication engagés entre les acteurs reste la pierre angulaire d'une approche éducative aux médias et à l'information. Par l'exploration et la déconstruction de ce construit social qu'est l'information, une éducation de type trans-littératique permettraient notamment aux plus jeunes de se rapprocher de l'idée que l'information est une construction, reposant donc sur des représentations du monde et non pas comme de simples reflets d'une supposée réalité. Outre la recherche des formes convergentes de l'information, le travail sur les traces et les formes d'hybridation des contenus en circulation sur les réseaux pourrait également être envisagé. Comme nous avons tenté de le montrer ces préoccupations dépassent le champ scolaire et constituent à n'en pas douter des enjeux sociaux et politiques majeurs.

Références

- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy*. (Final Report). Chicago: American Library Association.
- Béguin-Verbrugge, A. (2006). Pourquoi faut-il étudier les activités informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? *Penser l'éducation* (Hors-série). Présenté au Colloque international du laboratoire Civic, Rouen : Université de Rouen.
- Bigot, R. (2003). *La diffusion des technologies de l'information dans la société française*. Paris : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie.
- Chapron, F., Delamotte, E. (2010). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : ENSSIB.
- CLEMI, Ministère de l'Éducation Nationale. (2003). *Les jeunes et Internet, représentations, usages et appropriations*. Disponible à http://www.cleml.org/recherche/jeunes_internet/ji_usages.html, consulté le 2 août 2010
- Couzinet, V. (2008). De l'usager à l'initié : vers une culture informationnelle partagée. In Gardiès, C. et al. (Dir.), *Éducation à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ? Rencontres Toulouse Educagro'08* (pp. 169-189). Toulouse : Cèpaduès.
- De Smedt, T. (2001). *Internet et les jeunes*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité* (Vol. 3 : Le souci de soi). Paris : Gallimard.
- Frau-Meigs, D., Torrent, J. (2009). *Mapping media education policies in the world : visions, programmes and challenges*. Paris : UNESCO.
- Guilhermond, N., Liquète, V. (2007). Approche des pratiques informelles des jeunes avec Internet en matière de recherche d'information. *Esquisse*, n°50-51 : « Eduquer à/par l'information ».
- Merzeau, L. (2010) L'intelligence de l'utilisateur. In *Séminaire INRIA 2010 : L'utilisateur numérique* (pp. 9-37). Paris : INRIA.
- Metzger, J.-P. (2004) (dir.). *Médiation et représentation des savoirs*. Coll. Communication et civilisation. Paris : L'Harmattan.
- Morizio, C. (2004). *La recherche d'information*. Coll. 128. Paris : A. Colin.
- Perriault, J. (2009). Traces personnelles, incertitude et lien social. *Hermès*, n°53 : « Traçabilité et réseaux ».
- Piette, J. (2006). Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux médias ? In *7^{ème} colloque national de la Fadben : Information et démocratie : formons nos citoyens*. Paris : Nathan/Fadben.
- Serres, A. (2008). *Quelques observations bibliométriques sur la culture informationnelle*. Pré-publication, Université de Rennes. Disponible à : http://www.uhb.fr/urfist/files/Etude_bibliometrie_culture_informationnelle.A%20Serres.doc
- Serres, A. (2009) (Dir). « Penser la culture informationnelle », *Les cahiers du numérique*, 5(3).
- Thévenot L. (2004). Les enjeux d'une pluralité de formats d'informations. In Delamotte E. (Dir.), *Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs* (pp. 333-347). Lille : Presse du Septentrion.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- Tisseron, S. (2003). *L'intimité surexposée*. Rééd. Paris : Hachette.