

## De média en média... ou de l'urgence d'une formation aux cultures numériques



**Geneviève Jacquinet-Delaunay,**  
Université de Paris8-Vincennes-à-Saint-Denis, France  
gjacq@noos.fr

Reçu le 18-9-2013/ évalué le 20-3-2014/Accepté le 12-11-2014

### Résumé

L'éducation aux médias en suivant les évolutions technologiques ont testé différents types de littératies (*media literacy, information literacy, digital literacy, etc.*) qui ont fini par s'accumuler au lieu de se fertiliser. Mais le temps du militantisme est terminé, il y a urgence à « refonder » l'école du 21ème siècle. On examinera les évolutions non seulement médiatiques mais aussi sociales qui ont marqué les dernières décennies et leurs conséquences, notamment dans le rapport des jeunes au savoir et aux apprentissages : elles rendent plus que jamais nécessaire une éducation aux médias et à l'information repensée dans une transversalité des démarches et des compétences en action, et des processus à l'œuvre dans les usages attestés qui donnent naissance à une véritable « translittéracie ».

**Mots-clés :** translittéracie, apprentissage, école

### From one media to the next...or the (urgent) need learning digital cultures

### Abstract

Media education has created different kind of literacies, related to the technological evolution (*media literacy, information literacy, digital literacy, etc.*). Finally these different literacies have been added instead of being fertilized. But the time of militancy is over; it is time to rebuilt a new school for the 21st century. We will consider both the technological and social evolutions during the last decades and the consequences, specially the new way in which young people are related to knowledge and learning. This is the reason why media and information education is more and more important. But it has to be rethink as "transliteracy" that is to say through different process and competencies engaged by the users.

**Keywords:** transliteracy, learning, school

On a pu dire que les dispositifs interactifs étaient « la pâte à modeler » des enfants d'aujourd'hui et que, contrairement à ce qui se passait autrefois, ce sont maintenant les jeunes générations qui préparent leurs parents à vivre dans la société de l'information et de la communication. Dans ces conditions, comment l'école pourrait-elle

continuer à fonctionner comme avant? L'environnement technologique a changé, les jeunes naissent avec les médias et les technologies pour l'information et la communication : ils baignent donc dans un environnement médiatique qui n'a rien à voir avec celui que nous avons connu, qui va encore se développer et se modifier en allant vers un plus grand nomadisme, une plus grande variété de supports de diffusion, et donc une plus grande offre de contenus différents. Cela nous le savons.

En un premier temps, je rappellerai que les changements n'affectent pas seulement les technologies mais la société dans son ensemble et que ces évolutions ont des conséquences sur les modèles culturels et éducatifs, ce que l'école et ses enseignants ont encore du mal à intégrer. Dans le second, j'évoquerai l'influence de la télévision puis des médias numériques sur les rapports au savoir et les modalités d'apprentissage, ce qui implique l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif. Finalement, je montrerai que si les jeunes s'approprient facilement et rapidement tous ces nouveaux services issus du numérique, cela ne veut pas dire qu'ils les maîtrisent : en conséquence que l'éducation aux médias et à l'information sont plus que jamais nécessaires, et que l'école et ses enseignants ont un nouveau rôle urgent à jouer.

## **1. La culture et la jeunesse ne sont plus ce qu'elles étaient... ou à propos des médiacultures**

Si l'environnement médiatique a changé et change encore rapidement, les jeunes aussi ont changé ainsi que l'ensemble de la société : on ne peut dissocier le phénomène médiatique de l'ensemble des processus d'évolution sociale. De grands changements sociaux et culturels sont intervenus que sociologues ou philosophes, à la suite de la réflexion ouverte par Lyotard avaient tenté de définir par le terme de société « postmoderne ».

(Maffesoli, 1990) souligne la remise en question de la primauté de la raison dans les processus de connaissance de la réalité ; l'accent mis sur l'importance de la jouissance qui peut être vécue comme une façon de s'approprier le monde ; la valorisation du sentiment tribal où les émotions partagées et la prise de parole permettent de s'identifier à une communauté ; le rôle du ludique comme marque de la « logique de l'identification » opposée à « une logique de l'identité » : tout cela contribuant à une sorte d'hédonisme du quotidien où « ce qui est primordial, c'est le sentiment de vie, la sensation du vivre ».

Des changements sont intervenus aussi dans la vie des jeunes. Les notions d'enfance, d'adolescence ou encore ce qu'on appelle les « tweens » ou la génération des 8-12 ans, recouvrent des réalités extrêmement différentes aujourd'hui et il faut en tenir

compte, dans la vie familiale comme dans la vie scolaire. David Buckingham, ce chercheur anglais qui étudie les relations des jeunes et des médias, soulignait, dès 1997 - thème qu'il développera plus tard dans son livre *Media Education* (Buckingham, 2003) - que des changements considérables sont intervenus dans l'expérience sociale des enfants au cours des 20 à 30 dernières années - dans la famille, dans l'éducation, dans la communauté et dans la culture des groupes de pairs - ce qui nécessite une analyse plus générale de « la culture des enfants ». Bien sûr il serait nécessaire de contextualiser ces constats, compte tenu des différences qui existent entre les pays et les continents (Jacquinot, 2002), mais aussi, à l'intérieur d'un même pays ou continent, entre les différentes catégories de jeunes, préadolescents consommateurs, enfants de familles immigrées, jeunes mineurs de régions déshéritées, etc. (Jacquinot-Delaunay et Kourti, 2008).

Mais d'une façon générale, soulignons que les expériences qu'ont les jeunes dans la construction de leur identité ne peut manquer d'avoir des conséquences sur leur comportement d'élève : qu'il s'agisse de leur identité comme genre « masculin » ou « féminin », ou comme citoyen en rapport avec telle ou telle origine ou ethnie, ou comme personne dont les droits à l'expression sont maintenant reconnus<sup>1</sup>, ou encore comme membre de familles de plus en plus monoparentales ou recomposées... sans parler de leur nouvelle « identité numérique »<sup>2</sup>.

Les médias ne sont pas, bien sûr, étrangers à tous ces changements, bien au contraire, ils y participent. Dominique Pasquier, une des rares sociologues françaises à s'être intéressée très tôt aux usages que font les jeunes des médias avait participé, dès 1998, à l'enquête européenne dite Himmeweit II<sup>3</sup> qui avait permis de redessiner les caractéristiques de ce nouvel environnement médiatique et les significations sociologiques et symboliques qu'il représentait pour les différentes catégories de jeunes (Jouët et Pasquier, 1999) : variété des usages toujours corrélés aux variables sociodémographiques classiques, l'âge, la classe sociale et le sexe, les goûts évoluant notamment de l'enfance à la préadolescence puis à l'adolescence ; attrait identique et prioritaire en revanche pour la télévision, la radio, la musique, les jeux vidéo ; pénétration progressive de l'informatique (on en parlait pas encore d'Internet !) plus chez les garçons que chez les filles ; importance des médias dans les relations intrafamiliales où s'élaborent, à l'occasion de discussions, des valeurs, des prescriptions et des manières de faire propres à chaque famille ; rôle de la télévision comme lien entre les générations à l'inverse de ce qui se passe pour les technologies numériques - tous constats qui doivent être périodiquement réactualisés tant les évolutions sont maintenant accélérées.

Dominique Pasquier avait aussi réalisé une étude sur la réception des séries télévisées diffusées en France (notamment la célèbre série *Hélène et les Garçons*) dont elle a montré qu'elles contribuaient chez les jeunes à ce qu'elle avait appelé une « culture

des sentiments » (Pasquier, 1999) : elle avait interrogé et observé des collégiens et des lycéens, et méticuleusement analysé les courriers des fans. Pour finalement montrer que ni dupes ni passifs, enfants et adolescents utilisaient la fiction comme expérience du monde et les personnages comme modèles de vie, modèles très provisoires auxquels ils s'identifiaient de façon « fugitive » et qu'ils abandonnaient quand leur potentiel était épuisé.

Dans un autre travail de sociologie qualitative (Pasquier, 2005) elle avait rendu compte, des pratiques de communication des lycéens, inscrites dans leurs autres pratiques sociales qui remettaient en question les théories de Bourdieu sur la reproduction des modèles culturels. Les données qu'elle avait recueillies sur des jeunes lycéens d'établissements de zones géographiques et de milieux socioculturels différents montraient en effet, je la cite, que « la transmission culturelle verticale dans les milieux favorisés n'est absolument pas automatique » ; que l'école « a perdu sa capacité à agir comme instance de légitimation culturelle au profit de deux modes concurrents », soit les médias et la société des pairs ; et que si les enseignants sont conscients de cette transformation, ils ont beaucoup de mal à gérer les situations qui en découlent : à savoir le déclin du modèle de l'homme cultivé, un des fondements de l'école républicaine ; la valorisation d'une culture de l'authenticité ; la difficulté à définir un « horizon normatif qui soit accepté par les élèves » - elle prend l'exemple de l'obligation d'apprendre des règles de grammaire et d'orthographe qui est assimilée par les élèves « à une imposition de pouvoir abusif ». Toutes ces tendances n'ont fait que s'accélérer dans le contexte médiatique en constante évolution.

Un nouveau courant sociologique alimenté par des travaux anglo-saxons, a contribué à l'élaboration du concept de « médiacultures » (Maigret et Macé, 2005) qui semble utile pour dépasser la querelle récurrente entre culture de masse et culture d'élite et offrir un nouveau moyen de penser l'école. Ce courant réfute en particulier l'idée d'une norme culturelle émanant des milieux sociaux supérieurs et qui imprimerait sa marque - notamment à travers l'école - aux goûts des milieux populaires. Il se situe dans la perspective ouverte par les « cultural studies » qui ont substitué à une conception normative et universaliste de la culture une conception plus critique et ont valorisé de nombreuses « sous-cultures », en ce qu'elles sont caractéristiques d'une communauté particulière. Ces sociologues étudient le travail de sociabilité dans la culture qui s'élabore au croisement des réseaux locaux, que constituent pas exemple les groupes de pairs dans les jeunes générations, et les systèmes culturels proposés par les médias. Ils mettent en évidence comment ces interactions modifient les hiérarchies entre ce qui est légitime et ne l'est pas d'un point de vue culturel. Pour eux, « les médias cessent d'être des industries plus ou moins aliénantes pour devenir de vraies médiacultures, des lieux faisant se rencontrer des mondes plus ou moins marqués par la défense et

l'abandon d'identités ». On est passé en quelque sorte dans les goûts et les pratiques culturelles de « l'exclusion à l'éclectisme » (Maigret, 1994) ou « de la ségrégation des différences à leur coexistence ou addition ». La domination des classes sociales n'est pas abolie, mais elle se distribue autrement, notamment à travers les réseaux (de pairs, de communautés...) qui se construisent selon des critères différents : fans de tel ou tel musicien, conversations quotidiennes autour de telle ou telle série télévisuelle, ou encore ce que Dominique Pasquier appelle « la tyrannie de la marque » ou de la pression collective, ce qu'il « faut » porter comme vêtement, ou ce qu'il « faut » avoir vu, écouté : les réseaux sociaux en sont le prolongement direct.

Ces considérations sociologiques nous aident nous, enseignants et parents, à porter un autre regard sur la jeunesse avec laquelle nous avons à poursuivre notre tâche. Parents et enseignants se méfient, souvent à juste titre, des médias, de la télévision traditionnellement d'Internet et des réseaux sociaux surtout maintenant, mais méconnaissent, en réalité, la diversité et la complexité des rapports sociaux et cognitifs qu'entretiennent les jeunes de tout âge et de toute condition avec les différents médias. De nombreux travaux (Octobre et Sirota, 2013) ont depuis alimenté cette nouvelle orientation de recherche.

## **2. Vers une nouvelle représentation de la modalité d'apprendre... ou du changement de paradigme éducatif**

Sous cette double influence des évolutions sociales et technologiques, s'est substitué progressivement, au modèle d'enseignement traditionnel (du moins en Occident) dit de la « transmission », où la connaissance est conçue comme une addition de savoirs, une nouvelle représentation de la modalité d'apprendre par plaisir interactif et coopératif. Selon ce nouveau modèle, l'apprentissage ne se limite pas à des strates d'informations accumulées, et intégrées dans le meilleur des cas, elle intègre de nouveaux modes de voir et de penser le réel et de nouvelles modalités de communication entre élèves et enseignants et dans la communauté des élèves elle-même. Les théories de la communication comme les théories de l'apprentissage ont convergé depuis et contribuent à l'émergence de ce nouveau paradigme. Du côté des théories pédagogiques l'accent est mis sur la participation active de l'élève, sur la construction par l'élève du sens dans l'apprentissage, sur la dimension coopérative ou collaborative et le rôle des pairs et du tutorat (Papi, 2013) et d'un point de vue didactique, sur la nécessaire prise en compte des représentations et savoirs préalables des élèves. Du côté des théories de la communication, deux modèles ont longtemps influencé les relations de l'école et des médias : le modèle mathématique de l'information de Shannon (1948, 1976) fondé sur la relation émetteur-récepteur qui a eu tendance à réduire la communication à un

transport ; et le modèle du néo-marxiste de l'École de Francfort sur les effets aliénants des médias qui a contribué à « diaboliser » la relation école-télévision. Deux courants ont ouvert de nouvelles perspectives et accompagné le changement de paradigme pédagogique : l'intérêt pour le travail du « récepteur » devenu co-constructeur du message ; et le mouvement interactionniste de l'école de Paolo Alto qui a substitué au schéma « émetteur-récepteur » de la communication humaine, celui de l'orchestre. On rejoint ici l'idée que, dans la communication éducative, la connaissance construite par le sujet résulte avant tout de ses interactions avec les autres acteurs humains mais aussi, avec toutes les composantes du contexte d'apprentissage, y compris le contexte médiatique.

Les médias, de leur côté, ont accéléré ce processus de modification des relations aux savoirs et aux apprentissages. Les médias de masse déjà, et notamment la télévision dont on a dit qu'elle « constitue le milieu décisif dans lequel a lieu la perception et l'organisation cognitive de la réalité extérieure ». Indépendamment des contenus véhiculés, la modalité cognitive propre à la télévision a trois caractéristiques essentielles : elle s'oppose au modèle linéaire et verbale de la tradition pédagogique (flux d'images, mobilisation affective, savoirs en mosaïque) ; elle a longtemps été associée à l'imaginaire du divertissement et du ludique par opposition au sérieux de l'école ; elle procède d'une nouvelle épistémologie des formes de savoirs où s'inversent les hiérarchies. Qu'il s'agisse des hiérarchies entre expérience profane et savoir de l'expert, entre le vécu, l'émotionnel et l'abstrait et le rationnel, ou d'une valorisation des opinions émises à partir d'informations sorties de leurs contexte, ce qui ne contribue pas à une construction des connaissances. La télévision a ainsi modifié les attentes et la disposition à apprendre des enfants et des élèves et ce, d'autant plus quand ils ne sont pas les héritiers de la culture « cultivée » (Jacquinot-Delaunay, 1995).

Depuis et à un rythme d'évolution jamais atteint auparavant l'informatique et la numérisation ont rendu possible de nouvelles conditions d'accès aux informations et aux savoirs, qu'il s'agisse des technologies de l'information (Internet, base de données, portails...) ou des technologies de la communication (forum, chat, blog, etc.), et plus encore depuis que le Web 2.0 intègre complètement ces différentes fonctions. Ces technologies dites « de l'intelligence » qui ne traitent plus la matière ou l'énergie mais gèrent ou génèrent les conditions de fonctionnement (y compris temporels) des processus cognitifs ont elles aussi des caractéristiques différentes de celles des médias précédents. Citons la vitesse et la puissance d'enregistrement, de stockage, de restitution des informations qu'elles soient textuelles, visuelles ou sonores ; la transportabilité des données numérisées sur différents canaux (câble, satellite, réseau hertzien, fibre optique, ligne téléphonique et téléphone portable...) ; l'accès, le mélange et la manipulation directe (en temps réel), des données stockées par combinaison, distorsion,

altération; la création de mondes virtuels ou de "réalités artificielles" obtenus par modélisation des formes du monde réel ou imaginaire accessibles, pour l'utilisateur, via les interfaces machiniques, supports de l'interactivité. Bien plus, ces nouvelles technologies font se mêler ce qui était autrefois séparé : l'espace privé et l'espace public, la sphère du travail et celle du divertissement, la communication médiatique et la communication interpersonnelle, etc. A toutes ces caractéristiques s'ajoutent maintenant la dimension collective des processus de consommation et d'utilisation des ressources. Ceci, grâce aux évolutions d'internet devenu une plate-forme d'échanges sociaux grâce au Web2.0, alimentée par les usagers eux-mêmes (comme MySpace ou Facebook).

La compréhension du fonctionnement cognitif dans ces nouveaux environnements qui offrent des possibilités de représentation et d'interaction illimitées exige aussi des théories actualisées de l'apprentissage. Trois théories principales contribuent à mieux prendre en compte la complexité de ces nouvelles situations en contexte instrumenté et en réseaux. La théorie de la « cognition incarnée », comme son nom l'indique, réinsère le corps dont n'est nullement indépendante l'activité de l'esprit suscitée par les diverses programmations et interactions. La théorie de la « cognition distribuée », de son côté, remplace les processus cognitifs individuels dans l'environnement contextuel qui comprend le groupe et l'ensemble des artefacts techniques qui en sollicitent la mobilisation. Quant à la théorie de la « cognition située », elle intègre la dimension sociale et culturelle des situations très concrètes d'activités cognitives à l'œuvre dans les dispositifs et les communautés de pratiques.

Pour les jeunes qui ont connu depuis leur naissance, la télévision, puis les consoles de jeux, puis l'ordinateur, Internet, le Web et les téléphones mobiles - ces natifs digitaux comme on les appelle -, il n'y a pas les « nouvelles » et les « anciennes » technologies : il y a des instruments pour s'informer et communiquer, jouer ou s'aider dans le travail scolaire. A l'inverse des adultes, professeurs et parents, ils apprennent aussi vite à se servir des unes que des autres car elles font partie de leur environnement et de leur sociabilité enfantine...

Tous ces changements tant technologiques que sociaux qui ont profondément modifié la politique, la vie des entreprises, la communication, la publicité, la consommation ne pouvaient épargner un des désirs fondamentaux de l'homme, soit son rapport au savoir et les institutions dont la fonction principale est d'assurer l'éducation des jeunes générations. C'est en ce sens que l'on peut parler d'un changement de paradigme éducatif, c'est-à-dire du cadre conceptuel à l'intérieur duquel repenser la fonction de l'école et plus largement les modalités d'apprentissage. En réalité, ces technologies offrent de nouvelles possibilités aux enseignants et aux documentalistes comme aux artistes et à tous ceux qui cherchent à donner accès à des informations, des connaissances ou à des

œuvres. Elles exigent aussi de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, pour les enseignants comme pour les élèves.

### 3. Au-delà de l'éducation aux médias... ou de l'urgence d'une formation transversale

Les « digital natives » sont aussi dans le *devenir*. Car, si les outils numériques sont familiers aux jeunes, cela ne veut pas dire pour autant ni qu'ils en comprennent la complexité, ni qu'ils en utilisent aisément et avec pertinence toutes les possibilités. Rappelons aussi les inégalités d'accès aux médias et aux services qu'ils peuvent rendre. C'est pourquoi l'école reste un lieu privilégié pour tenter d'atténuer ces inégalités. Elle peut permettre de développer non seulement une pratique instrumentale mais surtout un usage raisonné et une culture critique des écrans et des réseaux qui constituent l'environnement du 21<sup>ème</sup> siècle.

Prenons des exemples<sup>4</sup>. *Qu'il s'agisse de répondre à la consigne d'un enseignant ou que l'initiative vienne de l'élève lui-même, pour réaliser un devoir, aider à la compréhension de notions ou satisfaire à la curiosité liée à un centre d'intérêt, la recherche et le traitement de l'information nécessitent un entraînement rigoureux.*

*Toutes les recherches (Dioni, 2007) et observations convergent et soulignent la superficialité de l'exploitation faite par les élèves des ressources sur Internet « en fait, ils sont très vite consommateurs, ils n'analysent pas. Ils ont l'impression qu'il y a des solutions toutes faites disponibles, pourquoi se casser la tête ». Leur fascination pour ce mode d'accès facile à l'information entrave leur esprit critique. D'un autre côté la perception qu'ils ont souvent de leurs enseignants - dont ils disent qu'ils sont dépassés par la technique - renforce le malentendu entre élèves et professeurs, ces derniers ayant parfois du mal à rectifier les erreurs issues des recherches hasardeuses des élèves.*

*Encore faut-il que l'enseignant se sente compétent lui-même : or constate plus d'un enseignant, « j'ai une pratique qui papillonne, je ne suis pas sûr d'avoir fait le tour de la question...pour la recherche d'information sur Internet, je suis moi-même autodidacte, donc il faudrait que moi-même j'ai une formation ». D'où, depuis quelques années, le recours au couple enseignant- documentaliste pour la mise au point et la réalisation d'une pédagogie de l'information au service de l'information literacy (littératie informationnelle) définie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »<sup>5</sup> : elle comprend la formation à la recherche d'information proprement dite, puis son évaluation avec la comparaison et la vérification des sources ; enfin la production*



*d'une connaissance construite, au service du but de la recherche.*

*L'accès à l'information n'est qu'un des aspects d'Internet dont la pratique requiert bien d'autres dimensions. Or, toutes les études de terrain le prouvent, avoir facilement accès à Internet ne veut pas dire savoir maîtriser l'outil et ses fonctions et être conscients des enjeux économiques, éthiques et juridiques qu'il recouvre : à l'instar de ce qu'écrivait, voilà soixante ans Simone de Beauvoir (1949) à propos des femmes, des enseignants proposant un atelier d'éducation au média Internet l'ont intitulé : « on ne naît pas internaute, on le devient ». Comment ?*

*En posant bien sûr les bonnes questions : quelles sont les richesses et les dangers du réseau ? Comment accéder à l'information sur la toile ? Quelles sont les règles d'écriture sur la toile ? En quoi cela engage-t-il ma responsabilité ? Que cela révèle-t-il de ma vie privée et en quoi ces traces constituent-elles une identité numérique ? Quels sont les enjeux sociaux et professionnels liés à l'usage de ce média ?*

*Ensuite en mettant en place, avec les élèves, un dispositif de recherche, de partage, d'analyse puis de publication - sur un blog par exemple - des résultats de ce travail qui demande : la mise en commun des découvertes de la semaine, des enquêtes spéciales menées individuellement ou en petits groupes, une veille informationnelle minutieuse (flux rss, signets en ligne, agrégateurs, revues électroniques ou papiers... ) le tout pour arriver à la conception d'un blog, par un comité de rédaction responsable devant l'ensemble du groupe, blog qui ne manquera pas de susciter des réactions de lecteurs et des réponses du groupe émetteur dont on testera alors facilement la solidité des acquisitions. D'autres en viennent à suggérer de constituer toute une classe en un réseau social. Cette stratégie d'apprentissage qui repose sur une construction sociale collective plutôt que sur des savoirs transmis par l'enseignant, convient mieux aux pratiques et attentes des jeunes générations - pour un certain nombre d'activités bien sûr<sup>6</sup>.*

*Est-ce à dire que l'enseignant n'a plus rien à faire ? Bien au contraire, il a ce que seul un enseignant peut faire soit, comme pour toute situation scolaire, organiser et animer le travail de groupe, et assurer notamment un échange entre les remarques des élèves et ses propres questions, au service d'un éclairage critique permanent : ce qui seul permettra de passer de ce qui n'est pour le moment, comme le dit Philippe Quéau « qu'un maëlstrom technologique et informationnel » à une véritable culture ... à condition bien sûr de s'être soi-même frotté à tous ces nouveaux services !*

*Concluant leur étude sur les nouveaux métiers d'élève et d'enseignant - à laquelle j'ai emprunté plusieurs des citations précédentes - les auteurs argumentent : « Apprendre ensemble à utiliser conjointement Internet devient alors un moyen de recréer un lien intergénérationnel sur le thème des TIC... intégrer, parmi d'autres, cette source*

*de connaissances et d'informations pour faciliter les apprentissages, c'est éviter de rentrer dans une rivalité stérile avec elle. Au-delà de la nécessité de ne pas paraître réfractaire au progrès, travailler ensemble avec les ressources numériques, c'est aussi, pour les enseignants, garder une crédibilité aux yeux des élèves en ne se privant pas des apports qu'ils savent en tirer». J'ajouterai que c'est le seul moyen de contribuer à une véritable culture numérique encore trop souvent réduite à la seule prise en main des outils.*

### **De l'urgence de l'éducation à la « translittératie »**

L'éducation aux médias dans son acception la plus large - prendre les médias non pas comme support d'enseignement mais comme objet d'étude - est pratiquement aussi ancienne que les médias eux-mêmes : en effet, *il y a toujours eu des pionniers, à la fois fanatiques d'un media et prévoyant de l'avenir engageant telle ou telle action (cours ou travaux pratiques) dans tel ou tel contexte (public ou privé), avec tels ou tels jeunes (dans ou hors l'école), plus rarement avec des adultes*<sup>7</sup>, pour développer un regard critique sur ledit média, ce qu'on a appelé la *media literacy* ou littératie médiatique, en français. Il y a eu des débats pour savoir si l'éducation au cinéma faisait partie ou non de la littératie médiatique ; plus tard, ce qu'il en était de la formation à l'informatique documentaire, puis s'il fallait intégrer ou non la « digital literacy »... Mais on n'en est plus au temps du militantisme. Il y a maintenant urgence à intégrer « l'éducation aux médias et à l'information » - selon la formule adoptée par les instances nationales et internationales si l'on veut refonder l'école du 21<sup>ème</sup> siècle. De quoi s'agit-il ?

Les conditions du lire, écrire, s'informer, communiquer, créer ont changé. En particulier, avec l'Internet, l'écriture a repris une place centrale. L'espace du web est un espace d'écriture, et s'interroger sur les pratiques d'écriture à l'ère numérique devient fondamental. De nombreux travaux de recherches ont mis en évidence l'importance de tous ces changements : qu'il s'agisse des « nouvelles bases du savoir lire » (lié à l'hypertexte ou à l'hypermédia) ; de la différence entre la « raison graphique » et la « raison computationnelle » qui modifie les conditions de la lecture et de l'écriture numériques ; de la « science des données » sur la Toile et notamment, en informatique, de la différence entre données, informations et connaissances ; des compétences et savoirs multiples et complexes, labyrinthiques (Serres, 2012) même qu'exige la capacité à évaluer l'information, etc.

D'où ce terme de « translittératie » que l'on voit apparaître de plus en plus dans la littérature éducative. C'est un de ces mot-valises dont il faut se méfier car loin de clarifier la situation, il peut entretenir bien des leurres. La translittératie ne correspond pas à la définition que l'on trouve assez souvent soit : « habileté à lire, écrire et

interagir par le biais d'une variété de plateformes et de moyens de communication de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio, le cinéma jusqu'aux réseaux sociaux » (Sue Thomas) - comme s'il s'agissait d'accumuler les différentes littératies.

C'est, me semble-t-il, plus que cela. « Par l'emploi du préfixe « trans » est visée non seulement la transversalité des démarches et compétences en action, mais aussi les processus même de transformation des situations par les usages engagés » est-il précisé dans l'introduction d'un récent numéro de la revue *Etudes de Communication* (2012). C'est bien là que s'affiche la spécificité de cette approche holiste, globale de la translittératie, qui traverse les supports technologiques pour viser des situations inédites transformant profondément les relations des élèves aux documents, aux informations et aux savoirs : elle exige une nouvelle formation intégrant les trois dimensions informatique, informationnelle et médiatique. Un nouveau chantier s'ouvre qui demande, comme toujours, des « inventeurs » et, ne l'oublions pas, pour les soutenir, une politique éducative ambitieuse.

## Bibliographie

- Bouvois, S. 1949. *Le deuxième sexe*. Gallimard.
- Buckingham, D. 2003. *Media education, literacy, learning and contemporary culture*. UK, USA: Policy Press.
- Dioni, C. 2007. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. INRP, Institut national de la recherche pédagogique. Lyon.
- Etudes de Communication*. 2012. « L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence ? », Université de Lille 3, n° 38.
- Jacquinet-Delaunay, G. 1995. « La télévision, terminal cognitif ». In : *Réseaux*, n° 74, Hermès.
- Jacquinet, G. 2002. *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*. (ed) L'Harmattan, coll. Débats Jeunesse.
- Jacquinet-Delaunay, G. et Kourti, E. 2008. *Les jeunes et les médias en Europe : nouvelles tendances de la recherche* (eds). L'Harmattan/Ina, coll. Les médias en Actes.
- Jouët, J. et Pasquier, D. 1999. « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17ans ». In : *Réseaux*, n° 92-93, Hermès, et Sonia Livingston. 2001. *Children and their Changing. Média Environnement*. Londres, New Jersey: Erlbaum.
- Maffesoli, M. 1990. *Au creux des apparences, Pour une éthique de l'esthétique*. Paris : Poche Biblio Essais.
- Maigret, E. 1994. *Les Français face à la culture, de l'exclusion à l'éclectisme*. La Découverte. O.Donna.
- Maigret, E et Macé, E. 2005. *Penser les médiacultures, nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Ina/A.Collin.
- Octobre. S et Sirota, *L'enfant et ses cultures*. La Documentation française, juin 2013.
- Papi, C. 2013. *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur*. Papi, C. Introduction de G. Jacquinet-Delaunay, coll. Savoir et Formation. Série Enseignement supérieur.
- Pasquier, D. 1999. *La culture des sentiments, l'expérience télévisuelle des adolescents*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

Pasquier, D. 2005. *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*. Ad Autrement.

Serres, A. 2012. *Dans le labyrinthe, évaluer l'information sur Internet*. C & F éditions 2012.

#### Notes

1. Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, signée en 1989, qui comprend 54 articles dont les articles 12 et 13 relatifs à la liberté d'expression.
2. On entend par là le lien établi entre la personne réelle et ses représentations à travers les différents dispositifs numériques.
3. Cette enquête reprenait ce que les chercheurs britanniques Himmelweit, Oppenheim et Vince avait fait quarante ans plus tôt, au moment où commençait à se répandre dans les familles l'usage de la télévision.
4. Les passages qui suivent sont pris dans l'article de Jacquinet, G. « De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques » dans la revue électronique INA EXPERT : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-qu-enseigne-l-image-qu-enseigner-par-l-image/de-l-education-aux-medias-aux-mediacultures-faire-evoluer-theories-et-pratiques.html> (dernière consultation le 1er Octobre 2014).
5. OCDE. 1995.
6. Op.cit.
7. Op.cit.