

Introduction

Vincent Liquète, Éric Delamotte et Françoise Chapron



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3375>

DOI : 10.4000/edc.3375

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université de Lille

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2012

Pagination : 9-22

ISBN : 978-2-917562-07-9

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Vincent Liquète, Éric Delamotte et Françoise Chapron, « Introduction », *Études de communication* [En ligne], 38 | 2012, mis en ligne le 11 décembre 2012, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3375> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edc.3375>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© Tous droits réservés

Introduction

Vincent Liquète, Éric Delamotte et Françoise Chapron

2010-2020 : la décennie de la convergence ?

- 1 La question de la convergence entre les éducations à l'information, aux TIC et aux médias est un front de recherche dynamique et émergent. En témoigne les publications récentes au niveau francophone¹. Cette vitalité est d'autant plus renforcée que, dans les sociétés des pays les plus riches, les décideurs politiques s'intéressent de plus en plus aux études qui caractérisent les usages professionnels, éducatifs ou sociaux des technologies de l'information et de la communication et des réseaux. Ce questionnement tente de prendre en compte pour se l'approprier les profondes et très actives mutations des industries de la connaissance et culturelles dans le grand tournant de la « convergence numérique ».

Tableau historique

- 2 Depuis les années 1960, dans beaucoup de pays occidentaux, la sensibilisation à l'information et/ou aux médias est issue d'un mouvement de praticiens pionniers, tout autant enseignants qu'éducateurs. Cette première phase court jusqu'à la fin de la décennie 1970 avec, pour corollaire, la construction d'une nouvelle identité du pédagogue, plus paysagiste des savoirs que transmetteur de ceux-ci². Les apprentissages visés consistaient principalement alors à découvrir et repérer les diverses offres et techniques disponibles dans les espaces documentaires et dans les sphères mass-médiatiques.
- 3 La deuxième phase, couvrant à peu près les années 1980, a vu se construire des groupes d'acteurs comprenant aussi des inspecteurs, des responsables culturels et des universitaires, autour du terme « éducation à... » qui commençait à apparaître, notamment dans les textes de l'UNESCO. Nécessaire à la productivité des entreprises, à la survie et à l'épanouissement des individus dans la dite « société de l'information » et à la vie démocratique, la maîtrise de l'information n'a pas cessé d'être recommandée

depuis par les instances internationales comme nouveau droit de l'homme³ et comme « élément socle » pour renforcer le caractère démocratique des sociétés contemporaines. Depuis la notion de littératie informationnelle (*information literacy*) apparue dès 1974 aux États-Unis et qui a été définie notamment en 1989 par l'American Library Association (ALA)⁴, d'autres littératies ont progressivement émergé. Certaines privilégient des médias particuliers (la télévision au détriment du cinéma, la radio, la presse d'actualité...) d'autres des ressources sémiotiques spécifiques (l'image plutôt que le texte notamment...). En France, déjà, l'objet de la réflexion était plutôt focalisé sur la notion même d'information, rapportée aux conditions d'exercice de la citoyenneté (Gonnet, 1997) à travers principalement l'éducation aux médias⁵.

- 4 La troisième phase, couvrant à peu près la décennie 1990, a vu, en Europe, la reconnaissance de l'éducation à l'information et aux médias comme projet éducatif public, visant une forme d'institutionnalisation. On voit dès lors apparaître des dispositifs pédagogiques se centrant sur des visées et préoccupations à dominante info-documentaire.
- 5 La quatrième phase, couvrant la décennie 2000, est celle d'une intégration accrue de l'éducation à l'information *lato sensu* pour les uns et d'un nouvel ancrage autour de la dimension culturelle à l'information. Pour les spécialistes elle se décompose en deux moments : une période qui voit l'avènement du Web 1.0, avec la sphère des réseaux avec internet, celle de la communication via la gestion des courriels et de leurs formes dérivées, enfin celle de la recherche d'information par le biais notamment de Google, encore basé sur une approche bidirectionnelle, entre un site et son utilisateur, tout en accordant une place de choix aux stratégies de recherche individuelle d'information. La seconde commence avec Web 2.0 et véritablement vers 2006, avec l'avènement international de réseaux communautaires comme Facebook et Youtube⁶. Les solutions apportées par les institutions se focalisent sur le renforcement des apprentissages classiques autour de l'alphabétisation (savoir lire, écrire et compter) et autour de certifications comme le B2i et C2i.
- 6 De sorte que les questionnements autour de l'*Information Literacy* ou celle de la *Culture de l'information*, s'incarnent dans des discours, des réalités et des secteurs observés extrêmement divers. Parallèlement, les périmètres scolaire et universitaire français, à travers une approche centrée « *Culture informationnelle* » tentent de proposer un type de culture de l'information en contexte, visant l'acquisition de compétences, le renforcement de la citoyenneté, tout en se référant aux théories de l'apprentissage ainsi qu'aux épistémologies disciplinaires de référence.

Panorama international

- 7 Ainsi, les « éducations à » se sont développées autour de variables médiatiques, institutionnelles, scolaires et idéologiques extrêmement diverses, révélant un panorama international riche⁷. Depuis le début du siècle, les utilisateurs des réseaux numériques recourent à une activité de plus en plus interactive, caractérisée par le téléchargement, les modes généralisés de communication, la mise en ligne de contenus personnels, voire intimes, partagée entre pairs⁸. Or, les promoteurs publics et privés des services informatiques attendaient du Web une croissance économique des services en ligne consommés par les usagers. Cet écart a entraîné à travers l'Europe un mouvement, soutenu par l'industrie médiatique, en faveur d'initiatives éducatives

centrées sur les compétences techniques des usagers et, en ce qui concerne les jeunes, la promotion d'un « Internet plus sûr »⁹, susceptible de rassurer les adultes. L'éducation aux médias, face à cette crainte populaire, prône l'accès compétent des jeunes à l'usage d'Internet, dans un prolongement du modèle de *télespectateur actif et critique*. S'étend en Europe la volonté institutionnelle d'une éducation aux médias systématique pour tous, et, dans son sillage, sous l'impulsion de la Commission européenne¹⁰, différents centres de recherche tentent de mesurer les niveaux de ce qui tend à s'appeler « littératie médiatique ».

- 8 Divina Frau-Meigs distingue trois grandes aires culturelles qui s'interrogent et innovent le plus sur la culture de l'information et des médias : le monde latino-américain, le monde anglophone, enfin le monde francophone¹¹.
- 9 En Amérique latine, tout comme en Espagne, la *perspective de l'édu-communication* prédomine actuellement après des années centrées sur l'alphabétisation informationnelle¹². On considère l'importance de la communication comme médiation et le partage d'information comme moyen de construction du sens et du bien communs. Dans le monde anglophone, que ce soient aux États-Unis, au Canada, en Australie ou au Royaume-Uni, la perspective des *cultural studies* domine toujours. La communication est alors appréhendée comme une pratique culturelle et l'information comme un moyen de connaissance, de soi comme du monde. La focalisation se fait sur les savoirs pratiques avec une dimension d'*empowerment* personnel. Toutefois, comme le souligne Yolande Maury (2011), le « *renforcement du pouvoir d'action via l'acquisition et l'organisation de ressources ne garantit pas que l'individu sache spontanément se servir de ce pouvoir* ». Dans le monde francophone, notamment la France, la Belgique et le Québec, et à un certain degré d'autres pays de l'Europe continentale, la perspective s'ancre prioritairement autour de l'acquisition de savoirs issus des Sciences de l'Information et de la Communication. L'information est vue en tant qu'un ensemble de données liées aux documents et aux médias. La communication est, quant à elle, une activité citoyenne de participation à l'espace public politique et scientifique, héritage des Lumières et des idéaux progressistes¹³.

L'empreinte du numérique

- 10 La capacité à appréhender les objets informationnels dans leur dimension technique a crû avec l'émergence des préoccupations éducatives et politiques relatives à la *digital literacy* et aux compétences numériques. Priorité a été, alors, donnée à l'utilisation de la technologie, aux savoir-faire opérationnels correspondant le plus souvent à des procédures apprises par l'interaction avec les pairs, plus qu'à la compréhension critique de son fonctionnement, des problématiques et des enjeux qui lui sont liés. Ce choix a focalisé l'attention sur les aptitudes liées à l'utilisation opératoire au détriment d'autres compétences numériques (Buckingham, 2009), comme l'illustre la création d'initiatives telles que l'European Computer Driving Licence, ou le B2I et le C2I en France. Depuis 40 ans, de nombreux travaux témoignent d'un débat constant entre deux visions. Ainsi, dans les années 1980, comme le rappelle Georges-Louis Baron¹⁴, période où l'Enseignement Assisté par Ordinateur est relativement florissant, en France, l'opposition en éducation concerne l'informatique, soit comme outil d'enseignement soit comme objet d'enseignement. On notera pour le secteur de la documentation un registre d'intentions similaire. Ces débats reflètent aussi l'idée qu'il

est inutile d'apprendre à commander les machines ; l'immersion dans le monde dit de « l'Intelligence Ambiante » permettant une utilisation adaptée, naturelle et conviviale, s'avèrerait suffisante car les capacités intuitives de l'individu pourraient suffire à construire seul ou en commun du sens et de la compréhension. Si l'idée d'outil semble satisfaire tout le monde, elle est incomplète, voire fautive (Gallezot et Simonnot, 2009, à propos de Google). Face à la rapide évolution des dispositifs techniques, les politiques ont toujours eu de la difficulté à élaborer une vision à long terme, à pointer des objectifs d'apprentissage suffisamment stables et le système éducatif a apporté une série contrastée de réponses à la question de la prise en compte de l'informatique en milieu scolaire.

Société, Éducation et culture de l'information : quelques constats

- 11 Dans les rapports entre éducation et société, un certain nombre de caractéristiques principales induisent désormais des accélérations de comportements, voire des changements de valeurs. Nous en retiendrons au moins cinq à savoir :

* L'interactivité et la participation, accrues avec l'architecture décentralisée du Web 2.0, permettent une distribution de l'information par la coordination entre pairs (*peer to peer*) et le partage des ressources. Pour certains l'intelligence collective prend le pas sur l'intelligence individuelle, notamment par la collaboration entre agents humains et non-humains¹⁵.

* Le comportement de l'utilisateur, comme contributeur de contenus et producteur d'information, se focalise sur l'extraction de l'information et son exploitation : l'information devient une pratique en soi et une valeur. Les médias numériques (et analogiques) favorisent d'ailleurs la participation des usagers : ils font partie d'un ensemble d'outils qui promeuvent l'expérience personnelle, l'expressivité et la réflexivité ; comme l'évoquent les 12 compétences du NML (pour New Media Literacies)¹⁶.

* Les pratiques « privées » 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 utilisations et consommations culturelles se déroulent au sein de l'espace domestique. L'analyse de « l'en deçà » du public est intéressante 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 (Thévenot, 2004)¹⁷. L'institution scolaire peine à prendre en compte cette réalité, car la culture de l'information a toujours été pensée principalement comme espace public.

* Le partage des écrans entre culture de l'écrit et culture de l'image : la culture alphabétique hégémonique est partiellement déplacée par la culture visuelle. Alan Liu considère d'ailleurs que l'industrie informatique explore à grande vitesse les modalités tactiles, visuelles et auditives, concernant ce que l'on peut appeler les « attaches sensorielles » de la littératie¹⁸.

* L'économie présente deux versants aux frontières floues : les industries culturelles et de communication sont de fait les « infomédiaires » qui pratiquent et contrôlent « le courtage informationnel »¹⁹. D'un autre côté, l'utilisation de l'informatique se fait à des fins protestataires, pour accéder à une information gratuite et facilement échangeable, comme le rappellent de célèbres hackers (L. Torvalds et Richard Stallman...) ou des collectifs internationaux contestataires (les « Anonymous »...).

- 12 Ainsi, comprendre les « translittératies » comme une « idée » générale exige donc une vision large, où l'intérêt porte moins sur les changements particuliers que sur la totalité des interactions en jeu.

Éléments épistémologiques : un triple présupposé anthropologique, techniciste et socio-économique

- 13 Les définitions relatives à la littératie ont en commun, au fur et à mesure que les enjeux se précisent, d'être orientées vers une vision de plus en plus englobante, exprimant le changement de paradigme en cours : de la « recherche d'information », élargie à la « culture de la recherche », puis à la « culture de l'information ». Cet élargissement invite également et surtout, à poser la question des territoires partagés entre l'informatique (*Computer Literacy*), les médias (*Média Literacy*) et le document. Cette plasticité explique pourquoi des chercheurs remettent en cause l'intérêt du concept l'*Information Literacy* pour lui préférer celui, plus générique et transversal de « *Translittératie informationnelle* ». En optant pour une approche anglo-saxonne, les discours sur la translittératie s'organisent à partir d'une base anthropologique. Sans contestation possible, la littératie implique un lien avec l'écriture, les textes et les documents, c'est-à-dire les rapports que la culture entretient avec la « raison graphique »²⁰. En énonçant la thèse que la culture écrite donne forme à la pensée, Jack Goody fait l'hypothèse de la littératie consiste à considérer l'écriture comme source de modifications des pratiques sociales et des processus cognitifs : ainsi, l'écriture a créé une organisation sociale et bureaucratique complexe ; en même temps, elle a incité à l'accumulation de connaissances et à une attitude plus critique à l'égard du savoir et des croyances. Toutefois, à l'encontre de la position de Goody, selon laquelle l'écrit est appréhendé comme une technologie intellectuelle ayant partout les mêmes effets, les « *New Literacy Studies* », dans le sillage de Brian Street, visent à saisir la manière dont l'écriture est toujours prise dans des contextes culturels et des rapports de pouvoir particuliers, interdisant toute généralisation sur ses effets, qu'ils soient cognitifs ou sociaux²¹ : d'où la centration très forte depuis les années 90 sur l'analyse des pratiques ou des usages. Parallèlement, en quelques années, les théories de l'usage ont négocié un important virage épistémologique, faisant passer l'usager du statut de récepteur exposé au potentiel aliénant des médias, à celui de pratiquant quelquefois non conforme se réappropriant progressivement la technologie à travers ses propres pratiques. Jacques Perriault souligne que la profondeur historique, sociale et symbolique des usages n'est pas à ignorer²².

La culture de l'information comme socle des littératies

- 14 La culture de l'information s'organise principalement autour de trois dimensions, et se mobilise autant dans des situations où priment les documents physiques quels qu'en soient les supports, que les contenus dynamiques ou les documents numériques en ligne. La première dimension, que nous qualifierons de « structurelle » permet d'appréhender puis de délimiter le monde de l'info-documentation, en tentant en partie de s'extraire des seules pratiques et stratégies des acteurs. Par structurelle, nous entendons que l'assise de cette culture repose sur trois composantes : le document, comme base de l'organisation d'une pensée, processus et produit d'édition ;

l'information, qui au-delà des analyses de contenus révèle des modes d'échange, de caractérisation de services et de formes de partage des données engagées ; et les médias en tant qu'espaces technologiques difficiles à appréhender car notamment, imbriqués les uns dans les autres depuis l'émergence du web²³. Dès lors, les approches autour de la culture de l'information semblent progressivement proposer d'autres grilles de lecture que celles sur le code médiatique en suggérant de réfléchir aux communications numériques, où les communautés d'individus recomposent les espaces médiatiques selon leurs besoins, intentions et volontés de communication. Une seconde dimension de type « stratégico-actionnelle » est orientée plutôt sur les procédures personnelles de traitement des contenus à des fins ultérieures de réutilisation dans de nouvelles situations. Ces registres d'action reposent principalement sur des démarches voire des stratégies plus ou moins conscientisées et exprimées par les acteurs, dont les visées sont celles de tenter de positionner l'individu face à la masse d'informations en circulation notamment sur les réseaux. Enfin, une dernière dimension de nature « identitaire et culturelle », qui ne peut se limiter à l'assimilation des seules lois à respecter, mais permettre à chacun d'apprendre à se situer, à s'interroger sur sa propre position et plus largement à penser sa relation au monde et à l'économie de l'information.

La translittératie informationnelle comme axiome de la convergence

- 15 Les approches par schématisation des littératies informationnelles, soulignent la multiplicité des niveaux à considérer et démontrent également l'émiettement face auquel les enseignants et les professionnels de l'information doivent faire face²⁴. Par l'emploi du préfixe « trans- » est visée non seulement la transversalité des démarches et des compétences en action, mais aussi les processus même de transformation des situations par les usages engagés.
- 16 Comme le montreront certaines des contributions de ce numéro, les activités convergentes engagées à travers le courant translittéracique visent également une meilleure adaptation de la part des individus, au cours de leur parcours d'étude ou dans divers contextes de l'activité professionnelle²⁵. En l'état actuel, des chercheurs à l'échelle internationale tentent le rapprochement des diverses littératies informationnelles concernées en procédant notamment sur :
- L'identification de points de convergence dans le domaine du numérique renvoyant à des stratégies stables et des manières de faire très proches les unes des autres ;
 - La traduction de diverses intentions, notamment celles des enseignants et des relais de savoir, en objectifs d'apprentissage explicites pouvant à terme donner lieu à la mise en acte d'activités de sensibilisation et de formation ;
 - La dénomination et la qualification des composantes de la translittératie informationnelle, en cherchant une forme de stabilisation minimale des représentations des acteurs ;
 - Enfin, le repérage de pratiques et de démarches innovantes et/ou émergentes dans le monde social, professionnel et scolaire.
- 17 Le questionnement autour des convergences revient fondamentalement, nous semble-t-il, à questionner le rapport de l'humain à l'information au niveau des capacités (*capacity*) à mettre en jeu, au niveau des compétences à mobiliser dans des environnements extrêmement variés, en s'adaptant d'une manière nouvelle et non stéréotypée à des situations inédites d'information et d'exposition médiatique, enfin en

prenant conscience des représentations individuelles et collectives en tension, engageant la pratique de l'altérité, un rapport aux savoirs et des manières de « voir le monde » et à se situer personnellement par rapport à lui.

Présentation des textes

- 18 Afin de croiser au mieux la multi-dimensionnalité de la question translittéracique, nous avons organisé le sommaire de ce numéro autour de trois parties.
- 19 La première regroupe trois textes centrés sur les usages et les études de pratiques informationnelles. Hélène Bourdeloie pointe plus particulièrement la complexification des compétences induite par le développement de l'écriture numérique, souligne les clivages dus aux « capitaux socio-culturels » divers des usagers, qui opposent la fluidité d'expression et la prise de distance visible des plus « aisés », les moins « aisés » utilisant les réseaux par souci d'intégration et de norme sociale, au risque d'une forme d'exclusion de dispositifs orientés vers « l'écriture de soi ». Elle récuse, comme la majorité des contributeurs, l'illusion de la figure de l'utilisateur actif, participatif, et compétent, souligne le déficit de culture technique et la nécessité, même pour les plus « lettrés » d'une nécessaire formation à mettre en place.
- 20 Dominique Bessières, en analysant les discours et les représentations des formateurs, acteurs censés promouvoir le développement des compétences liées aux TIC à travers leurs propres usages pédagogiques, aborde la stratégie de diffusion d'une « culture informationnelle partagée » à vocation professionnelle et didactique, destinée aussi à contribuer à une nouvelle professionnalité des enseignants (formant les élèves). Il constate qu'à l'effort d'équipements depuis une décennie, et malgré la mise en place du C2I2E, ne correspond pas une transformation notable des pratiques pédagogiques.
- 21 Les quatre auteurs de la troisième contribution (Jacques Kerneis *et al.*) soulignent, eux aussi, les visions réductrices des compétences numériques, liées à l'usage des réseaux sociaux. Par exemple, l'imbrication dans les sites journalistiques des articles et des blogs d'invités et de leurs commentaires, montrent selon eux que la connexion de contenus médiatiques disparates implique des compétences supplémentaires à celles exigées par l'usage de chaque média...
- 22 Le second groupement aborde plus particulièrement les réflexions suscitées par cette convergence médiatique dans une perspective plus historique. Eric Bruillard et Béatrice Drot-Delange retracent l'évolution de l'éducation aux TIC mettant en valeur les distinctions à opérer entre culture informatique d'abord centrée sur le code et les langages évoluant vers une culture numérique, ciblée sur les usages, sans s'y substituer, cultures souvent confondues. Ils définissent ainsi trois visions possibles de l'informatique : comme démarche intellectuelle, interaction avec les objets, informatique sociale. L'occasion est donnée à Frédéric Marty de retracer pour sa part l'évolution de l'audiovisuel éducatif pour montrer comment dans la continuité de la télévision éducative, la collaboration de *La Cinquième* et du CNDP en 2003, a pu permettre de mettre en place le « Site TV », plateforme de téléchargement de vidéos offrant aux enseignants l'occasion de travailler en classe en s'ouvrant vers les contenus des médias actuels.
- 23 Le dernier ensemble s'intéresse plus nettement aux problématiques de l'apprentissage et de la formation avec des dispositifs complexes, plateformes d'apprentissage en ligne

ou de ressources numériques. Michel Arnaud partant de l'exemple du diplôme universitaire (DU) « CAFEL » montre les apports de l'usage des réseaux sociaux dans un dispositif d'apprentissage en ligne qui implique la maîtrise des outils du Web 2.0, mais développe aussi par leur usage, un lien social de mutualisation des savoirs, dépassant les usages basiques des environnements numériques de travail. Isabelle Bréda du CRDP de Marseille, Yolande Combes et Laurent Petit du Labsic Paris 13 suivent, quant à eux, depuis 2009, l'évolution de la mise en œuvre de la plateforme de ressources numériques Corrélyce (catalogue ouvert de ressources éditoriales publiques ou privées) proposée aux lycées de la région PACA. Leur contribution met en valeur, à la fois, les aspects positifs de l'accès à des ressources variées, aux côtés des ressources existantes, dans une période d'« entre deux » encore marginale mais qui ne manque pas cependant de poser des problèmes aux élèves sinon aux enseignants, puisque que mettre à disposition comme chercher l'information ne vaut pas appropriation. L'industrialisation de la formation est-elle compatible avec les nécessités pédagogiques et l'organisation actuelle des enseignements ? La nécessité d'une éducation à l'information ne s'en trouve-t-elle pas renforcée ?

- 24 Enfin en clôture de ce sommaire, la contribution d'Olivier Le Deuff reprend la problématique en esquisant le passage d'une concurrence à une convergence des littératies, faisant retour sur le concept même de littératie et ses différentes déclinaisons, mises en regard, en soulignant, comme d'autres auteurs, la nécessité d'une culture technique et abordant la mise en cohérence nécessaire des formations jusque là séparées et parcellaires.

BIBLIOGRAPHIE

Buckingham D., (2009), The future of media literacy in the digital age : some challenges for policy and practice, in Patrick Vernier (dir.), *Proceedings of Euromeduc : Media literacy in Europe : controverses, challenges and perspectives*, Bruxelles, MediaAnimation, pp. 13-24.

Gonnet J., (1997), *Éducation et médias*, Paris, PUF, (Que sais-je ?).

Maury Y., (2011), Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités : autour des mots autonomisation et empowerment, *Médiadoc*, n°7, décembre, pp. 11-14.

Simonnot B. et Gallezot G. (dir.), (2009), *L'entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*, Caen, C&F Éditions.

NOTES

1. Une partie importante de cette introduction emprunte librement aux travaux des revues suivantes : l'e-dossier de l'INA (2012) (en ligne : <http://>), quelques thématiques des Cahiers du numériques ou de Recherches en Communication mais aussi les derniers ouvrages sur la question comme « *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires* »,

dirigé par Annette Béguin-Verbrugge et Susan Kovacs (2011), ou Chapron F. (2012). « *Les CDI des lycées et collèges. De l'imprimé au numérique* », Paris, PUF.

2. En France, la première circulaire de mission de 1977 qui lance les premières initiations au travail sur documents est guère différente de ce qui se fait à l'époque au Québec qui vise en priorité la connaissance des structures documentaires et de l'accès à l'information.

3. Notamment la Déclaration de Prague de septembre 2003, la Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information adoptée en novembre 2005 par l'IFLA et l'UNESCO, ou l'Agenda de Paris en juin 2007.

4. 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'* ».

5. En effet, dès avril 1983, fut créé le Centre de Liaison pour les moyens d'information (CLEMI) pour « *promouvoir, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique* ».

6. Voir article fondateur de Tim O'Reilly, « *What is Web 2.0* » sur le site www.oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html ; voir aussi Divina Frau-Meigs, *Media Matters in the Cultural Contradictions of the information society*, Strasbourg, Council of Europe, 2011.

7. Pour illustration, le collectif de chercheurs et de professionnels EMMILE « *European Meeting on Media and Information Literacy Education* », en ligne : <http://>.

8. Cf. la notion d'extimité, au sens d'intimité surexposée (Tisseron, 2001). Voir également Jacques Perriault et la notion d'*exposition de soi élargie*, dans Michel Arnaud et Louise Merzeau (coord.), *Traçabilité et réseaux, Hermès*, n° 53, Paris, CNRS, 2009.

9. Par exemple, l'action de la Commission européenne avec le programme « *Safer Internet action plan* » (1999-2004).

10. L'évaluation des niveaux de littératie médiatique des citoyens européens est devenue une nécessité du fait de l'obligation pour la Commission européenne de faire rapport sur ces niveaux au sein de tous les états membres depuis 2011 (*Directive « Services de médias audiovisuels »*, 2010, art. 33).

11. Ces comparaisons simplifiées sont établies sur la base des interventions présentées dans la section « *Recherche en éducation aux médias* » de l'AIERI, depuis 2008, sous la direction de Divina Frau-Meigs.

12. Alphabétisation informationnelle baptisée « *ALFIN* ».

13. La pensée de Célestin Freinet, a été relayée par les travaux de Geneviève Jacquinet, Jacques Gonnnet, Jacques Piette ou Thierry de Smedt.

14. Voir Georges-Louis Baron, « *L'informatique en éducation : quel(s) objet(s) d'enseignement ?* », e-dossier, INA, 2012. En ligne : <http://>.

15. Henry Jenkins *et al.*, *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century*, MIT press, 2009.

16. Voir son site : <http://>.

17. Thévenot L., « *Les enjeux d'une pluralité de formats d'informations* », in Delamotte E. (dir.), *Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs*, Lille, Presse du Septentrion, 2004, pp. 333-347.

18. Liu A., « *Translittératies : le Big Bang de la lecture en ligne* », e-dossier de l'INA, 2012, (en ligne).

19. Pierre Moeglin, *Les industries éducatives*, Paris, PUF, 2007, pp. 151-162.

20. Jack Goody, *La Raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979.

21. Street B., *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge (R.-U.), Cambridge University Press, 1993.

22. Jacques Perriault, *La logique de l'usage, Essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion, 1981, (réédition L'Harmattan, 2008).

23. Nous pensons notamment aux mix-média.

24. Cf. par exemple : <http://>.

25. Intégration professionnelle dans les équipes, capacités à s'auto-former tout au long de la vie, capacités à s'approprier de nouvelles connaissances émergentes, capacités de surveillance des contextes professionnels, visibilité de l'intégralité de la chaîne de réalisation, positionnement cognitif personnel, capacité à organiser une mémoire de travail, démarche de réduction de fuite de connaissances dans un collectif de travail...

AUTEURS

VINCENT LIQUÈTE

Université de Bordeaux 4

ÉRIC DELAMOTTE

Université de Rouen

FRANÇOISE CHAPRON

Université de Rouen