

Hélène Bourdeloie

## L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : *translittératie* et capitaux culturel et social

### Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

### Référence électronique

Hélène Bourdeloie, « L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : *translittératie* et capitaux culturel et social », *Études de communication* [En ligne], 38 | 2012, mis en ligne le 10 août 2013, consulté le 09 août 2016.

URL : <http://edc.revues.org/3378>

Éditeur : Groupe d'Études et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication de l'Université Lille 3

<http://edc.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://edc.revues.org/3378>

Document généré automatiquement le 09 août 2016. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

© Tous droits réservés

Hélène Bourdeloie

## L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : *translittératie* et capitaux culturel et social

Pagination de l'édition papier : p. 23-36

- 1 Les dispositifs d'écriture numérique contiennent un certain nombre de contradictions. L'une d'entre elles réside notamment dans leur complexité technique et sémiotique d'un côté et leur facilité d'utilisation de l'autre. D'après un projet en cours sur les pratiques d'écriture interactive en Picardie<sup>1</sup> et des recherches sur les pratiques numériques et culturelles, nous voudrions montrer que l'appropriation de ces dispositifs remet en question la maîtrise de compétences techniques et cognitives que requéraient traditionnellement les technologies de l'information et de la communication (TIC). En s'émancipant de la technique et en se rapprochant des grands médias tout en reposant sur un processus participatif fondé sur un mode scriptural, ces plateformes font appel à des compétences relevant d'une culture plus large qui a affaire aux différents médias qui ici cohabitent. La convergence des supports (téléphonie, photographie, vidéo, ordinateur, etc.) en leur principe rend de plus en plus difficile l'observation des usages et tend à brouiller la distinction entre les compétences requises tant ces TIC imbriquent des pratiques qui jusque-là étaient séparées. Les changements de statut de l'utilisateur que permettent ces dispositifs sont par ailleurs à l'origine de cadres d'interprétation parfois divergents. Certaines recherches mettent effectivement l'accent sur leurs potentialités expressives alors que d'autres attirent davantage l'attention sur les inégalités qu'ils engendrent. En dépit de sa pertinence, le premier modèle nous laisse à penser que ces dispositifs seraient *ipso facto* à l'origine d'usages innovants, et ce quelle que soit l'appartenance sociale de l'utilisateur. Or si l'analyse de ces dispositifs échappe au modèle bourdieusien de la consommation culturelle, il n'en faut pas moins se départir d'une sociologie dispositionnaliste qui permet de mettre à jour les prérequis nécessaires à l'appropriation ainsi que les différences d'usages à la lumière des capitaux social et culturel individuels. En prenant acte du format technique et scriptural propre à ces dispositifs, il s'agit aussi de faire cas des travaux sur la littératie qui nous rappellent d'ailleurs, à la suite du travail de R. Hoggart, le lien qui existe entre le degré d'alphabétisation et l'appropriation d'objets culturels. Prendre en compte le caractère hétérogène de ces dispositifs à la fois techniques, scripturaux, culturels et sociaux, c'est donc comprendre que les compétences qu'ils sollicitent ne peuvent s'actualiser qu'à la condition de posséder les dispositions sociales et culturelles *sui generis*.

### L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : compétences et capitaux en questions

#### Les compétences en questions

- 2 Les dispositifs d'écriture numérique occupent aujourd'hui une place croissante dans le répertoire des pratiques culturelles, sociales et de loisirs des jeunes, et particulièrement des natifs du numérique pour lesquels ils constituent le ferment de leur univers de loisirs. Toutefois, si la plupart s'adonnent à des pratiques intensives et témoignent de compétences opérationnelles avérées, ils ne semblent guère familiarisés avec le numérique d'un point de vue théorique. Plusieurs études montrent en effet que les jeunes internautes n'appréhendent pas les principes de fonctionnement et d'organisation de l'internet et manquent de culture informationnelle et d'esprit critique face au web (Brotcorne *et al.*, 2009). Le discours ambiant qui envisage une homogénéité dans les comportements de cette catégorie de population semble difficilement résister à l'épreuve du terrain, tant il ne rend ni compte du déficit d'alphabétisation numérique de certains jeunes, ni de la discrimination entre les usages (*ibid.*). Mais avant de comprendre pourquoi cette conception semble éloignée de la réalité,

encore faut-il s'entendre ici sur la notion de « compétence ». Certains travaux sur les TIC distinguent différents niveaux de compétences : les compétences instrumentales qui consistent à manipuler, les compétences informationnelles qui ont affaire à la localisation et à l'évaluation de l'information et enfin les compétences stratégiques qui se rapportent à la capacité à donner du sens à l'information et à sa propre activité (Brotcorne *et al.*, 2010). Les premières constituent toutefois un prérequis à l'acquisition des suivantes qui concernent les plus experts. Il n'en reste pas moins qu'avec les dispositifs d'écriture numérique, les compétences instrumentales sont d'une autre nature. Elles s'éloignent de la culture technique qui s'imposait lorsque l'usage de la micro-informatique nécessitait une alphabétisation minimale. En s'affranchissant partiellement d'un format technique contraignant, ces dispositifs ont en effet introduit une rupture (Jouët, 2011). Proposant des plateformes devenues plus accessibles en termes d'usages (*ibid.*), ils ont fait l'objet d'une appropriation grand public. La massification de l'usage ne s'est toutefois aucunement accompagnée d'une meilleure connaissance du numérique. Alors que les jeunes sont de plus en plus éduqués aux médias et que certaines filières consacrent une partie de leur enseignement à la culture informationnelle, les jeunes usagers du web, perçus à tort comme des experts avertis, souffrent cruellement d'un déficit de culture numérique – entendue dans le sens d'une compréhension de ses spécificités –, et de culture informationnelle. Les exemples sont légion. Que l'on pense aux pratiques de redocumentarisation d'images de la « culture fan » sur support numérique par des adolescents qui, par ignorance du droit, se livrent au plagiat (Tabary-Bolka, 2009, 92) ou aux usagers du *remix* (Allard, 2009). En fait, nombre de travaux montrent que les usagers – et notamment les natifs du numérique –, font montre d'habiletés pratiques mais qu'ils sont dépourvus de culture de l'information et de regard critique. Nos observations préliminaires abondent dans ce sens. Nous avons d'ailleurs été frappées, au premier abord, par la pauvreté des résultats que nous évaluons probablement au regard d'une idéologie environnante qui présume que les natifs du numérique se livrent *ipso facto* à des usages sophistiqués. Au contraire, on observe que leur culture numérique paraît se limiter à un savoir-faire opératoire alors que leur culture informationnelle semble à peine se circonscrire à la localisation et la gestion de l'information. Peu armés sur un plan de la théorie du numérique, ils ne s'y intéressent guère et témoignent d'une appropriation du dispositif qui s'affranchit d'apprentissages qu'ils ont reçus<sup>2</sup> qui, pourtant, pourraient éclairer leurs pratiques (Cailleau *et al.*, 2012).

## Rapports aux dispositifs d'écriture numérique et capitaux culturel et social

- 3 Deux faits importants sont à relever quand on s'intéresse à l'appropriation de ces dispositifs. D'une part, on ne peut indexer le degré de compétence manipulatoire sur le degré de capital culturel individuel et d'autre part, les compétences opérationnelles et informationnelles s'avèrent secondaires dans l'appropriation de ces dispositifs dans le sens où elles sont précédées des ressources en capitaux qui déterminent, à tout le moins en partie, le rapport à ces dispositifs. Il ressort ainsi de nos travaux sur différents terrains que la manière dont les profanes du numérique affichent ou taisent leurs incompétences dépend fortement de leur position sociale. Par exemple, certains lycéens picards socialement privilégiés, dotés d'une culture numérique sommaire et développant peu de pratiques d'écriture numérique, témoignent d'une relation utilitaire à ces dispositifs qu'ils assument. Mais ne serait-ce pas là un moyen de se distinguer ou encore de minorer le rôle de ces dispositifs au sein d'un univers culturel et social suffisamment riche ? La plupart des individus que nous avons interrogés sont membres de *Facebook* car il faut être à la page mais la différence qui les caractérise concerne bien le rapport entretenu au réseau et à l'usage qui en est fait. Deux grandes catégories d'usagers peuvent être différenciées. Pour les uns, il s'agit d'un moyen d'accéder à la pratique sociale ou culturelle traditionnelle. Son usage ne donne lieu à aucune forme de subjectivation. Faisant montre d'un regard au second degré et plus ou moins atypique par rapport à ce qui est inscrit dans le format technique et sémiotique du dispositif, ceux-là ne tirent pas complètement partie de ses potentialités mais ne s'en soucient guère. C'est d'ailleurs dans cette catégorie que l'on pourrait classer les *lurker*<sup>3</sup>, ces individus voyeuristes qui ne s'exposent pas mais observent

volontiers les profils des autres, à la manière d'Alia : « *Facebook* [...], c'est pour voir ce que les autres font ». Inversement, d'autres conçoivent cette plateforme comme le sésame de l'intégration sociale. C'est le cas des individus les plus fragilisés socialement, et notamment d'apprenants questionnés dans le cadre d'un EPN<sup>4</sup> alors qu'ils assistaient à un atelier consacré aux blogues et aux réseaux socionumériques (Rsn). Ces groupes défavorisés accordent plus d'importance aux dispositifs d'écriture numérique qui constituent le pivot de leurs pratiques sociales et culturelles. Ayant spécifiquement appris à utiliser *Facebook* dans le cadre d'une formation *ad hoc*, ils ont foi dans cette pratique qu'ils prennent au premier degré. Un tel clivage dans les rapports au dispositif ne peut que traduire une forme d'exclusion sociale. Il s'avère en effet que la pratique des Rsn met en lumière de véritables disparités entre les individus et que cette pratique aurait pour effet « d'exacerber les inégalités sociales et culturelles [...] entre ceux qui parviennent à construire un réseau de contacts large et hétérogène et ceux qui restent enfermés dans un espace relationnel réduit et homogène » (Cardon, 2011). Dans ces conditions, on doit comprendre que les compétences ici supposées sont aussi sociales puisque les individus disposant des réseaux les plus larges sont ceux qui, sûrs de leurs attributs sociaux et culturels, n'hésitent pas à s'exposer. Ils investissent pleinement les potentialités du dispositif qui prend ici tout son sens ; appliquant dès lors la règle d'or qui consiste ici à se dévoiler (Casilli, 2010, 213). Les individus qui se distinguent par leur nombre d'amis sont du reste aussi souvent ceux qui présentent les caractéristiques sociales les plus avantageuses. La sociabilité que les individus développent sur les Rsn dépend de leur capital (social) et nous rappelle d'ailleurs, à la suite de F. Héran, qu'elle signifie initialement une capacité à établir des liens sociaux (1988, 18), c'est-à-dire une disposition sociale. Cette logique circulaire tient donc lieu de rappel à l'ordre sur le rôle des variables socioculturelles, en dépit des expressivités et nouvelles formes d'autonomie qu'offrent ces dispositifs. On a en effet tendance à considérer que parce qu'elles permettent à l'individu de s'exprimer, de façonner son identité ou encore de produire des contenus, ces « technologies du soi » (Allard, 2007a ; 2009) s'accommoderaient mal d'une prise en compte des facteurs sociaux, comme si les individus pouvaient se les approprier de manière égale. C'est là peu faire état des disparités d'usages, des non-usages ou des usages « ordinaires » et négliger le fait que seule une minorité participe du tournant culturel lié au web participatif. En réalité, tout nous laisse à penser que l'appropriation de ces dispositifs d'écriture numérique est plus une affaire de ressources culturelles et sociales que de compétences numériques et qu'ici, la logique de cumul qui régit les univers culturels des plus favorisés (Donnat, 1994) exerce aussi son action. Dans la mesure où ces dispositifs tendent à se rapprocher du modèle du *broadcasting* qui, au demeurant, imprègne de plus en plus le *web*, les ressources culturelles et sociales traditionnelles – et particulièrement le degré d'alphabétisation à l'écriture (numérique) –, s'avèrent déterminantes dans le processus d'appropriation. Plusieurs cas de figure ont en effet attiré notre attention dans ce sens. Ainsi, les individus qui ont été formés à l'utilisation des Rsn dans l'EPN possèdent bien, à l'issue de la formation, les compétences exigées mais ne parviennent pas vraiment à les actualiser. À l'inverse, d'autres individus socialement privilégiés et très compétents sur un plan numérique refusent de faire usage des Rsn, par crainte de laisser des traces d'eux-mêmes. Les rares fois où ils y recourent, ils utilisent une autre identité. Il s'agit là d'usagers experts dont le haut degré de culture informationnelle fait obstacle à l'appropriation. En fin de compte, les individus qui s'approprient le dispositif en expérimentant des territoires identitaires et en bricolant des productions constituent une minorité qui, du reste, n'a pas nécessairement conscience des enjeux industriels et marchands sous-jacents. Il ne s'agit donc pas tant de contester le modèle expressiviste que d'insister sur le rôle que jouent divers capitaux dans les modalités d'usage tant il est vrai qu'ils s'insèrent « dans des rapports sociaux qui constituent la matrice de leur production » (Jouët, 2000, 507). Il convient donc de relativiser la figure de l'usager tacticien au principe du modèle expressiviste pour insister sur l'importance des structures sociales et familiales (Granjon *et al.*, 2007). Il faut enfin prendre en compte la forme particulière des Rsn qui, bien que grand public en raison de leur forme qui relève de la sphère médiatique, n'en prennent pas moins appui sur l'écriture, acte en soi disqualifiant. Aussi pourrait-on

se demander si, du fait de leur dimension scripturale, les nouveaux dispositifs d'écriture numérique ne concourraient pas à exclure un peu plus les moins lettrés.

## Les dispositifs d'écriture numérique : nouveaux modes d'apprentissage et enjeux éducationnels

### Des usages qui ne tombent pas sous le sens

4 L'enseignement que nous avons tiré des premiers résultats est qu'il faut se départir des idées préconçues et que le terrain offre toujours des possibilités heuristiques. Fort éloignées de la figure de l'usager actif et participatif, les pratiques des jeunes étudiants que nous avons interrogés<sup>5</sup> sont loin de faire le lit de l'idéologie du « *do it yourself* » (Liquète, 2010). Leurs usages tendent surtout à se restreindre à la communication – les sites internet qu'ils parcourent le plus étant *Facebook* et les messageries –, encore que tous ne se soumettent pas nécessairement à la tendance à la tyrannie de la sociabilité qu'exercent les Rsn. La majorité des individus interrogés est membre de *Facebook* car il faut se conformer au groupe de pairs. Pour autant, cette adhésion s'accompagne rarement d'une participation assidue. Comme l'indique Clélia « des choses que moi je mets, c'est rare [...] il faut vraiment qu'il m'arrive un truc extraordinaire pour que je le mette sur *Facebook* [...]. Je vais voir ce qui se passe [...] les potins [...]. Mais c'est vrai que niveau utilité, ça ne sert à rien ». Ces premières observations confortent les travaux de D. Boyd à propos de *MySpace*, réseau très prisé aux États-Unis par les jeunes en vue d'« être à la page », ce qui n'empêche pas « beaucoup d'adolescents se plaindre de s'y ennuyer, affirmant avoir mieux à faire » (2007, 73). Comment dès lors comprendre ce paradoxe consistant à se livrer à des pratiques assidues qui ne tombent pourtant pas sous le sens ? Parfois méprisées et critiquées par les individus eux-mêmes, elles n'en sont pas moins sources de nombreux apprentissages, notamment sur un plan de la production identitaire (*ibid.*). Le sens de ces pratiques n'est toutefois ni forcément avoué ni déclaré par les enquêtés, lesquels affichent parfois une distance qui doit tant à la dimension normative dont sont investis les objets numériques et leurs usages qu'au sexe et à la catégorie sociale des individus. Ces modalités d'appropriation viennent nous rappeler que l'usage de ces Rsn est comparable à celui de tout objet culturel. S'agissant des séries télévisées peu légitimes, D. Pasquier avait par exemple montré comment la distance qu'affirment certains adolescents est généralement conditionnée par le sexe et l'origine sociale, qui tendent à favoriser la production d'un discours critique et distancié (2002). Il va sans dire que s'agissant des Rsn, les individus les plus critiques sont ceux-là même qui disposent des capitaux les plus avantageux. Quant à ceux qui refusent d'exister sur les Rsn et de se soumettre à l'injonction de la visibilité (Aubert et Haroche, 2011), ils témoignent d'un comportement déviant par rapport à une norme dominante qui peut être le signe d'une stratégie distinctive ou, *a contrario*, d'une exclusion. En réalité, la manière dont les individus composent différemment avec cette injonction traduit des modes d'appropriation différenciés qui dépendent souvent des portefeuilles culturels et sociaux individuels.

### Les dispositifs d'écriture numérique : un tournant social et culturel

5 Les Français consacrent aujourd'hui en moyenne 31 heures par semaine aux divers écrans installés à la maison selon la dernière enquête sur les pratiques culturelles des Français (Donnat, 2009). Force est d'admettre que les TIC ont modifié en profondeur les pratiques culturelles. En favorisant la circulation et le partage de la connaissance et de l'information et en rompant avec le modèle auteur-récepteur, les dispositifs expressifs ont changé les règles du jeu de la production culturelle et ébranlé aussi bien l'économie de la culture que le sens des hiérarchies. Ils ont fait évoluer les activités sociales et culturelles, dont les mutations résultent tout autant de transformations sociétales sur le plan de l'individualisation du mode de vie, que de changement des modèles familiaux ou de l'abaissement de la foi dans les valeurs traditionnelles (Donnat, 1994). Il ne faudrait cependant pas interpréter l'élargissement des modes d'accès à la culture et le phénomène de « culture participative » comme une réduction de la fracture sociale ou numérique dans la mesure où les clivages ne renvoient pas tant à l'utilisation qu'aux logiques d'usages. Les dispositifs d'écriture numérique tendraient même

à reproduire certaines inégalités puisqu'en requérant des compétences liées à l'écriture, qui laisse des traces et classe les individus dans la hiérarchie sociale, ils favorisent les plus lettrés. Le mode scriptural dont ils sont empreints, bien que résidant dans celui de la conversation orale, relève d'une forme de culture légitime qui trahit *de facto* l'appartenance sociale. Il suffit d'observer le degré de participation des individus ainsi que leurs écrits pour identifier très vite les différences d'usages entre ceux qui maîtrisent l'écrit et ceux qui limitent autant que possible l'acte d'écriture. Force est de constater que l'appropriation massive de ces technologies dissimule des clivages dans les usages, encore que ces derniers n'appellent plus les compétences cognitives et techniques qui étaient au cœur de la sociologie de l'appropriation des TIC (Proulx et Millerand, 2010b ; Jouët, 2011). En réalité, la relation entre la possession de compétences autres que manipulatoires et l'appropriation des dispositifs d'écriture numérique ne va pas de soi puisque ce ne sont pas les individus les plus lettrés du numérique qui en font un usage intensif, s'agissant notamment des Rsn. On pourrait même se demander si l'appropriation ne varie pas là en sens inverse de la maîtrise de compétences informationnelles. Autrement dit, l'ignorance de la culture de l'information ne conduirait-elle pas certains de ces publics jeunes à développer des pratiques expressives trouvant précisément leur forme dans la négation de règles éthiques ? Les pratiques créatives des fans de Britney Spears (Allard, 2009), ou encore celles de la « racaille » au moment des émeutes de 2005 qui s'est exprimée sur différents supports d'expression pour réinterpréter le récit médiatique des événements sur un mode critique (Allard et Blondeau, 2007b) traduisent une méconnaissance, voire un mépris, de certaines contraintes juridiques de publication et de propriété intellectuelle. Les usagers qui ignorent les « bonnes pratiques » sont, au demeurant, souvent ceux qui affichent les pratiques les plus subversives. Ainsi l'étude des pratiques de redocumentation d'images de la culture fan par les adolescents montre comment ces derniers font indument leurs des créations numériques en protégeant les images à droits d'auteur qu'ils ont insérées sur le web en leur adjoignant une signature virtuelle (Tabary-Bolka, 2009). Ce genre de pratiques nous invite à nous poser la question de la formation à ces supports numériques, voire de l'éducation aux médias.

## Les enjeux éducationnels à la translittératie

- 6 La possession de compétences autres que de nature purement opérationnelle ne représente plus un élément central pour s'approprier ce type de dispositifs. Ainsi en atteste l'usage de jeunes natifs du numérique qui, quoique manquant d'expertise sur un plan de la théorie du numérique ou de la culture informationnelle, ne s'en adonnent pas moins à des pratiques intensives ; les dispositifs étant souvent utilisés tel un terminal de diffusion comme en témoigne la pratique du *streaming*. Entre formes de consommation qui évoquent le modèle de la diffusion et figures d'usage subjectives s'inscrivant dans le modèle de la participation au principe des dispositifs d'écriture numérique, l'appropriation reste ici complexe à penser. Ainsi, les propriétés du numérique (hypertexte p. ex.) peuvent tantôt être perçues comme un handicap, notamment pour ce qui concernerait une lecture concentrée, tantôt comme un bénéfice dès lors qu'on y voit une possibilité de développer la créativité des individus. C'est parce que les informations ou les savoirs ne sont plus hiérarchisés de manière conventionnelle que les individus peuvent s'en saisir à des fins inventives. Mais la créativité se réduirait-elle aux pratiques expressives ? En réalité, le paradigme « expressiviste » ne permet pas de rendre compte des pratiques d'une majorité qui méconnaît le droit et les enjeux industriels propres à ces dispositifs. Les jeunes internautes ont rarement conscience que les contenus personnels qu'ils agrègent constituent une valeur économique de premier plan pour ces industries. Ces divers aspects marchands doivent être enseignés au même titre que les compétences techniques, éthiques ou documentaires. En fait, il reste difficile de s'atteler à une éducation de ces dispositifs empreints de nombreux paradoxes : bien qu'intuitifs, ils nécessitent des apprentissages particuliers, et ce d'autant plus qu'ils sont à l'origine de modalités de connaissance informelles qui concurrencent de plus en plus les instances de transmission traditionnelles. C'est pourquoi nous plaçons pour que les formations actuelles ne se restreignent pas à l'enseignement des savoir-faire procéduraux mais qu'elles s'étendent à des savoirs théoriques sur les fondamentaux du numérique en vue de développer des

usages maîtrisés. C'est dans ce sens qu'abondent le projet PRECIP ainsi que certains auteurs qui défendent l'idée que les formations informationnelles intègrent une culture technique critique et créative (Le Deuff, 2007 ; Saemmer, 2011). Ces formations devraient aussi faire le rapprochement avec l'éducation aux médias car il faut aujourd'hui penser ces dispositifs comme un média. Ces derniers n'appellent effectivement pas seulement des compétences en termes de littératie numérique – ce qui nous conduirait à réduire le dispositif à ses seules propriétés scripturales et numériques – mais aussi en termes de *translittératie*, concept récent sans doute plus approprié pour désigner une culture globale renvoyant à la culture informatique, la formation aux TIC, la culture des médias, l'éducation aux médias et la culture de l'information-documentation (Serres, 2008a). Cette notion permet d'englober un ensemble de compétences « méta » qui ne sont plus seulement d'ordre opérationnel proprement dit mais qui relèvent aussi de la lecture et de l'écriture numériques, de la culture des médias, de la culture de l'information et de la culture informatique, etc. Les enjeux éducatifs à ces dispositifs restent de taille compte tenu du rôle qu'ils jouent en tant que modalités informelles de transmission du savoir. En prendre acte représente un défi auquel semble confrontée aujourd'hui l'institution scolaire qui doit réduire le fossé qui s'est formé entre la culture légitime qu'elle incarne et la culture numérique dont les jeunes générations sont les tenantes (Serres, 2008b). Se référant aux travaux de C. Dioni, A. Serres rappelle d'ailleurs à quel point cette nouvelle culture adolescente pose question aux enseignants dont le rôle de spécialiste semble remis en cause (*ibid.*). Les autorités traditionnelles sont en effet de plus en plus discréditées par les jeunes qui rejettent les valeurs associées à la culture académique. Aussi, le défi qui se pose à l'école consiste-t-il à articuler la culture qu'elle promeut habituellement à la culture numérique à l'origine de nouveaux instruments de savoir (Gautier, 2009).

7 Si l'éducation à ces dispositifs doit continuer de faire appel à des méthodes chargées de prescrire les « bonnes pratiques » – qu'il s'agisse de mettre en garde les jeunes individus contre les risques potentiels liés à la pratique des Rsn ou de leur enseigner des compétences informationnelles et critiques –, ne devrait-on pas intégrer ces derniers dans les processus formels de formation au numérique et d'éducation aux médias ? Alors qu'ils sont souvent honnis par le corps enseignant et l'institution scolaire (p. ex. *Facebook* ou *Wikipédia*), ils pourraient faire l'objet d'un enseignement à des fins pédagogiques et donner lieu à une culture numérique lettrée (Gautier, 2009). Les intégrer dans les formations au numérique aurait aussi pour effet de déjouer la disqualification que subissent les laissés-pour-compte, en appréciant le rôle qu'exercent ces dispositifs d'un point de vue de la connaissance et de la construction de soi.

8 En définitive, l'appropriation des dispositifs d'écriture numérique est complexe à étudier car leur nature composite appelle différents cadres d'analyse. Le champ de la littératie numérique constitue certes un cadre de travail utile pour rappeler l'importance de certaines compétences en vue de s'approprier ces dispositifs. Il faut néanmoins avoir à l'esprit que celles-ci sont généralement le fruit des capitaux détenus par les individus dans la mesure où il existe bien un *continuum* entre leurs univers culturel et social traditionnel et leurs pratiques numériques. Ces compétences ont par ailleurs peu affaire à quelque habilité technique dans la mesure où ces dispositifs sont devenus plus proches de l'« objet culturel et social » que de l'« objet technique » *stricto sensu*. Il n'en demeure pas moins qu'à l'aune des dispositifs participatifs, l'appropriation ne peut plus s'analyser de la même façon. L'évolution du web nous laisse penser que le modèle de *broadcasting* prend de l'ampleur et que les individus ne pourront adopter une démarche critique et autonome vis-à-vis des dispositifs d'écriture numérique que s'ils sont formés à leurs spécificités et sensibilisés aux enjeux économiques qui les sous-tendent. La formation s'impose d'autant plus que ces dispositifs constituent des instances de transmission de savoirs de premier plan et que leurs spécificités appellent des compétences transversales dont permet de rendre compte la notion de *translittératie*.

## Bibliographie

- Allard L.**, (2009), *Brimey Remix : singularité, expressivité, remixabilité à l'heure des industries créatives. Vers un troisième âge de la culture ?*, in Poli, n°1.
- Allard L.** (dir.) **et Blondeau O.**, (2007a), *2.0 ? Culture Numérique, Cultures Expressives*, in *Médiamorphoses*, n°21, Paris, Armand Colin/INA, 123 p.
- Allard L. et Blondeau O.**, (2007b), *La racaille peut-elle parler ? Objets expressifs et émeutes des cités*, Hermès, n°47, CNRS Éditions, pp. 79-87.
- Aubert N. et Haroche C.** (dir.), (2011), *Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister ?*, Toulouse, Éditions Erès, 335 p.
- Boyd D.**, (2007), *Pourquoi les jeunes adorent MySpace ?*, in *Médiamorphoses*, n°21, Paris, Armand Colin/INA, pp. 69-80.
- Brotcorne P. et al.**, (2009), *Les jeunes off-line et la fracture numérique – Les risques d'inégalités dans la génération des « natifs numériques »*, Rapport publié par le SPP fédéral, Bruxelles.
- Brotcorne P. et al.**, (2010), *Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC – La fracture numérique au second degré*, Academia Press.
- Cailleau I. et al.**, (2012), *Compétences et écriture numérique ordinaire*, in *Recherches en communication*, n°34, à paraître.
- Cardon D.**, (2011), *Réseaux sociaux de l'internet*, in *Communications*, n°88, pp. 141-148.
- Donnat O.**, (1994), *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'eclectisme*, Paris, La Découverte.
- Donnat O.**, (2009), *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, La Découverte/Ministère de la culture et de la communication.
- Gautier J.**, (2009), *Vers une culture numérique lettrée ?*, in Skhole.fr., <http://skhole.fr/vers-une-culture-num%C3%A9rique-lettr%C3%A9e>, date de la dernière visite : 2 octobre 2011.
- Grangon F. et al.**, (2007), *Sociabilités et familles populaires – Une socio-ethnographie de la mise en contact*, Réseaux, n°145-146, pp. 117-157.
- Jenkins H.**, (2007), *La culture de la convergence*, in *Médiamorphoses*, n°21, pp. 31-36.
- Jouët J.**, (2000), *Retour critique sur la sociologie des usages*, in *Réseaux*, n°100, pp. 487-521.
- Jouët J.**, (2011), *Des usages de la télématique aux Internet Studies*, in *Communiquer à l'ère numérique*, sous la direction de J. Denouël et F. Granjon, Presses des Mines, pp. 45-90.
- Le Deuff O.**, (2007), *Culture de l'information et web 2.0. Quelles formations pour les jeunes générations ?*, Doctoriales du GDR TIC & Société 15-16 janvier.
- Liquète V.**, (2010), *Quelles délimitations donner à la culture de l'information à l'école ?*, séminaire européen Study visit, 11 mars 2010, Toulon.
- Pasquier D.**, (2002), *Les « savoirs minuscules ». Le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe*, in *Éducation et Sociétés*, n°10, 2002/2, pp. 35-44.
- Proulx S. et Millerand F.**, (2010b), *Le Web social, au carrefour de multiples questionnements*, in *Web social – Mutation de la communication*, Presses de l'Université du Québec.
- Saemmer A.**, (2011), *L'intégration des pratiques créatives dans l'enseignement de la culture informationnelle*, in *Spiral-E – Revue de Recherches en Éducation – Supplément électronique au n°47*, pp. 19-31.
- Serres A.**, (2008a), *La culture informationnelle*. [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/26/71/15/PDF/A.Serres\\_Problematique\\_culture\\_informationnelle.pdf](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/26/71/15/PDF/A.Serres_Problematique_culture_informationnelle.pdf), date de la dernière visite : 15 mars 2011.
- Serres A.**, (2008b), *L'école au défi de la culture informationnelle*, version 1, 5 octobre 2008. [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00274638/en/](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00274638/en/), date de la dernière visite : 8 avril 2011.
- Tabary-Bolka L.**, (2009), *Culture adolescente vs culture informationnelle. L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet*, in *Les cahiers du numérique*, vol. 5/3, pp. 85-97.



## Notes

1 Financé par la Région Picardie, le projet de recherche PRECIP (2009-2012) est dédié aux pratiques d'écriture numérique. Voir : <http://www.precip.fr>.

2 Il faut savoir que les étudiants de l'université Paris 8 ont été interrogés après une séance comprenant un enseignement théorique du numérique qui s'inscrivait dans le cadre du projet PRECIP.

3 Le mot vient de l'anglais «*to lurk*», qui signifie «*se tapir*».

4 Espace public numérique.

5 Étudiants en licence d'information-communication à l'université Paris 8.

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Hélène Bourdeloie, « L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : *translittératie* et capitaux culturel et social », *Études de communication* [En ligne], 38 | 2012, mis en ligne le 10 août 2013, consulté le 09 août 2016. URL : <http://edc.revues.org/3378>

### Référence papier

Hélène Bourdeloie, « L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : *translittératie* et capitaux culturel et social », *Études de communication*, 38 | 2012, 23-36.

## À propos de l'auteur

### Hélène Bourdeloie

LabSic et COSTECH (UTC) – Université Paris 13

## Droits d'auteur

© Tous droits réservés

## Résumés

Nous interrogeons ici la question de l'appropriation des dispositifs d'écriture numérique au regard de leur complexité technique et sémiotique d'un côté, et de leur facilité d'usage de l'autre. Du fait de leur hétérogénéité – ils sont à la fois des « objets » techniques, culturels et sociaux –, leur appropriation appelle des compétences liées non seulement aux capitaux culturel et social individuels mais aussi à une culture globale (informationnelle, numérique, médiatique, etc.) qui relève de la *translittératie*. Ces nouvelles compétences doivent faire l'objet de formations *ad hoc* tant ces dispositifs constituent aujourd'hui des modes d'apprentissage de premier plan dont l'école devrait prendre la mesure.

## The appropriation of digital writing devices: *transliteracy* and cultural and social capital

In this article we examine the appropriation of digital writing devices, firstly focusing on their technical complexity and semiotic structure, and secondly on their user-friendliness. Due to the heterogeneity of these devices – they are simultaneously technical, cultural and social “objects” –, appropriation requires abilities related not only to an individual's cultural and social capital but also to a global (informational, digital, media, etc.) culture, or *transliteracy*. These new skills should be taught, especially since these devices are now essential learning tools which schools must take into account.

## Entrées d'index

**Mots-clés** : dispositif d'écriture numérique, compétence, appropriation, capital culturel, capital social, littératie, translittératie

**Keywords** : digital writing device, skill, appropriation, cultural capital, social capital, literacy, transliteracy