

Littératie numérique

Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^{ème} siècle

Jeannine Gerbault



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3960>

DOI : 10.4000/rdlc.3960

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Jeannine Gerbault, « Littératie numérique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 9-2 | 2012, mis en ligne le 10 septembre 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3960> ; DOI : 10.4000/rdlc.3960

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Littératie numérique

Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^{ème} siècle

Jeannine Gerbault

Introduction

It is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors.

Kress (2003)

- 1 L'écrit revêt aujourd'hui des formes plus diverses que jamais par le passé, et les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle central dans la diversification et la diffusion des pratiques de lecture et d'écriture. La littératie numérique occupe donc désormais une place importante dans les compétences à construire pour les citoyens du 21^{ème} siècle.
- 2 Cet article a pour objectif de présenter la notion de littératie numérique et l'impact de son émergence sur l'ensemble des dimensions de la communication, y compris les apprentissages. Il ne s'appuie pas sur la présentation d'un corpus, mais propose plutôt un tour d'horizon conceptuel, suivi d'une réflexion sur de nouvelles questions qui se posent dans le cadre des nouvelles compétences que représente la littératie numérique.
- 3 Nous commencerons par mettre en relief la place de la littératie numérique dans les sociétés actuelles. Puis nous nous efforcerons de faire une synthèse de la notion à partir des travaux récents menés en Europe et ailleurs, et en proposerons une analyse en trois dimensions, relatives au savoir communiquer, au savoir comprendre le monde, et au savoir apprendre.
- 4 Nous nous intéresserons ensuite à quelques questions ouvertes ou sensibles à propos des rapports de la littératie numérique avec la littératie traditionnelle - sur le plan de l'acquisition et sur celui des pratiques ; à son articulation avec l'apprentissage et avec la communication traditionnels, et ce dans différentes types de sociétés. Enfin, pour conclure, nous évoquerons les effets de 'complexification' et de 'facilitation' induits par la littératie numérique.

Place de la littératie numérique dans les compétences à construire pour les citoyens du 21^{ème} siècle

- 5 Lire et écrire sont des pratiques sociales, qui aujourd'hui s'appuient de plus en plus sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. L'écrit numérique cohabite avec l'écrit traditionnel, nous le savons, et la littératie numérique a donc une place dans le bagage de compétences dont les enfants et les adultes du 21^{ème} siècle doivent être équipés.
- 6 Les débuts du numérique ont été marqués par de nombreuses publications faisant état de sa présence dans les pratiques et les apprentissages. Parmi les auteurs francophones, on peut citer par exemple Anis (1998), Jacquinot (1997), Lévy (1990, 1995). Deux autres retours en arrière mettent en lumière les changements sociaux qui sont nés des développements des applications des technologies numériques : Dewar écrivait en 1998 que l'influence de l'Internet allait être aussi importante que celle de l'imprimerie ; par ailleurs, en 1999, Rao mettait déjà en avant les 7 C de l'économie Internet : connectivité, contenu, communauté, commerce, capacité, culture, coopération ; tous ces concepts nous sont plus familiers encore qu'ils l'étaient à cette époque, et ils évoquent pour nous aujourd'hui les échanges et les espaces d'interaction qui se construisent avec les environnements et la littératie numériques.
- 7 Plus récemment, Taddei, dans son rapport de 2009 pour l'Ocde, *Training creative and collaborative knowledge-Builders : a major challenge for 21st Century education*, qui capitalise sur les capacités d'adaptation des êtres vivants, revisite ses classiques pour assurer que dans les salons du 18^{ème} siècle Diderot et d'Alembert ne pouvaient pas imaginer *Wikipedia*.
- 8 Nous sommes effectivement les témoins de la création, et les acteurs, de nouveaux espaces de la vie sociale - de nouveaux salons -, de nouvelles formes de socialisation et d'acquisition de 'capital social', comme l'expriment les auteurs de l'un des rapports du projet *Apprenants du Nouveau Millénaire* (Ananiadou & Claro, 2009), formes dont la littératie numérique conditionne l'accès et les usages. Et en effet, du même pas que la société change, les besoins communicatifs recourant à l'écrit changent aussi : l'usage et la place de l'écrit, et la nature même de l'écrit et du savoir lire/écrire.
- 9 Du côté des emplois et du marché du travail, le rapport européen *Les compétences clés dans un monde en mutation* (Commission of the European Communities, 2009) fait état d'une autre facette des changements sociaux survenus dans les récentes décennies : « des emplois sont détruits et ceux qui sont créés requièrent souvent des compétences différentes et plus élevées ». Il s'agit en fait pour chacun de s'équiper de compétences nouvelles pour des emplois nouveaux.
- 10 Le *Rapport Horizon 2010* (Johnson et al., 2010), qui fait le point sur les outils et dispositifs numériques qui seront utilisés à court et moins court terme, souligne également l'importance de la littératie des médias numériques dans toutes les disciplines et professions.

Réponses des systèmes éducatifs

- 11 Si la littératie numérique est une compétence centrale pour les enfants et les adultes du 21^{ème} siècle parce qu'elle est importante pour la participation dans l'ensemble des

activités sociales et du monde du travail, et pour la compréhension et l'interprétation de ce qui nous entoure, alors les systèmes éducatifs sont censés apporter des réponses à ce qui est un type nouveau d'exigence de formation.

- 12 Sur le plan européen, les travaux menés depuis 2000, année de la tenue du Conseil de Lisbonne, en liaison avec l'Ocde, ont abouti à la production en 2004 du cadre de référence *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Ce cadre définit et décrit huit compétences essentielles pour l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité dans une société fondée sur la connaissance :
- 1) communication dans la langue maternelle, 2) communication en langues étrangères,
 - 3) compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies,
 - 4) **compétence numérique**, 5) apprendre à apprendre, 6) compétences sociales et civiques, 7) esprit d'initiative et d'entreprise, 8) sensibilité et expression culturelles. La compétence numérique est donc l'une des huit compétences clés — définie comme compétence « transversale », au même titre que l'apprendre à apprendre et l'esprit d'entreprise¹.
- 13 En France, dès 2006, l'Inrp consacrait l'un de ses dossiers d'actualité à l'éducation à l'information. On pouvait y lire : « [s]'ajoutent désormais aux compétences de base telles que le »lire-écrire-compter« l'apprendre à apprendre et tout particulièrement la compétence à chercher, à évaluer et à utiliser l'information ».
- 14 Pedro (2006) et Ananiadou & Claro (2009) présentent les attentes en termes de compétences pour les apprenants du nouveau millénaire : leurs capacités et qualités se déclinent autour de l'utilisation de la technologie numérique, à la fois cadre et outil de leur développement.
- 15 On sait aussi que le Cadre d'évaluation Pisa² a été élargi : il comprend depuis 2009 une composante permettant d'évaluer la lecture et la compréhension de textes électroniques. L'école donne aux enfants les outils pour comprendre le monde qui les entoure (histoire, géographie, etc.) ; elle doit aussi donner les outils pour comprendre le nouveau monde des médias numériques.
- 16 Le tableau ci-dessous reprend les éléments clés des compétences du 21^{ème} siècle.

Tableau 1 – Les éléments clés des compétences du 21^{ème} siècle

• Créativité / innovation	• Pensée critique
• Résolution de problèmes	• Prise de décision
• Communication	• Collaboration
• Maîtrise de l'information	• Recherche et exploration
• Éducation aux médias	• Citoyenneté numérique
• Opérations et concepts TIC	• Flexibilité et adaptabilité
• Initiative et auto direction	• Productivité
• Leadership et responsabilité	

Synthèse de cette notion

- 17 Voilà donc le contexte dans lequel s'inscrit la notion de littératie numérique. Il est intéressant de noter que le terme **littératie** a été choisi plutôt que d'autres, tels que 'compétence', 'culture', ou 'savoir-faire'. Sa connotation est fonctionnelle, comme, dans les années 1950, la littératie traditionnelle « fonctionnelle » était définie comme la possession des connaissances et compétences en lecture et écriture permettant à une personne de s'engager efficacement dans une variété de contextes et d'activités. On peut voir ce choix comme le reflet d'une nécessité nouvelle, d'une condition qui doit être remplie pour permettre une participation totale et efficace sur les plans social et économique.
- 18 Au sens le plus large, la littératie est un outil dynamique qui permet d'apprendre et de se développer tout au long de la vie. On se rappellera à ce propos Paulo Freire et sa *Pédagogie des Opprimés* (1968) : apprendre à lire et à écrire, c'est une forme de prise de pouvoir – la littératie est une mise en capacité (*empowerment*), une autonomisation intellectuelle.
- 19 Pour ce qui est de l'association du mot 'littératie' avec l'adjectif 'numérique', on sait que diverses désignations se sont succédé ou chevauché au fil des années : littératie informatique, littératie informationnelle/ de l'information, littératie des médias, littératie multimédia..., avec quelques variantes en passant d'une langue à une autre. Toujours est-il que le terme 'littératie numérique' – *digital literacy* – a été popularisé en anglais par Gilster (1997).
- 20 Pour approcher cette notion, il est utile de mettre d'abord l'accent sur l'élément 'communication' de l'expression **technologies de l'information et de la communication**. Il s'agit bien de l'union de ces trois domaines – T, I, C – et des conséquences de leur mise en œuvre conjointe. Mais c'est la communication, c'est-à-dire les flux d'informations, de produits, de personnes, de capitaux et d'idées qui change l'univers de la littératie, plus encore que l'imprimerie a changé celui de l'écrit.
- 21 Les travaux français (par ex., Barre-de-Miniac *et al.*, 2004), européens (Commission Européenne, 2004) et nord-américains (par ex., International ICT Literacy Panel, 2002) insistent sur l'importance de compétences critiques d'ordre cognitif et de compétences et connaissances techniques dans la littératie numérique, qui permet d'accéder à l'information, de la gérer, de l'intégrer, de l'évaluer, et de la créer. La représentation ci-dessous illustre cette définition.

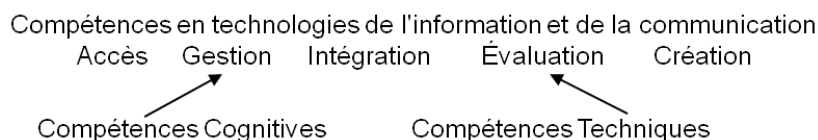


Figure 2 – Les composantes de la littératie numérique
(d'après *International ICT Literacy Panel*, 2002)

- 22 Notons que la communication électronique, qu'elle soit dans un contexte monolingue ou plurilingue, fait appel à des supports hétérogènes (écrits, visuels, sonores) qui peuvent interagir. Les compétences cognitives et techniques associées à la littératie numérique

incluent évidemment la capacité de comprendre la communication multimodale et de la produire.

- 23 Nous noterons enfin que la notion qui émerge de l'ensemble des travaux recouvre une réalité complexe et ambitieuse (par exemple chez Gilster 1997, Martin, 2006a ou Hague & Williamson, 2009). Newman (2009) en représente les composantes de manière concrète.

Trois composantes de la littératie numérique

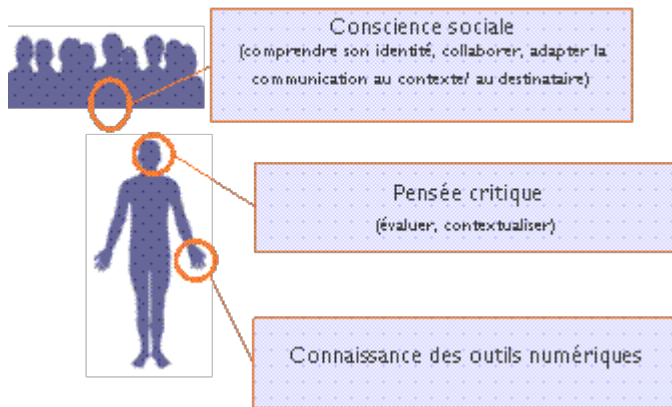


Figure 3: Les trois composantes de la littératie numérique (d'après Newman, 2009)

- 24 Mais quel que soit notre souci de définir la notion précisément et complètement, nous devons reconnaître qu'elle évolue constamment avec la création de nouveaux contextes numériques, sur le plan des compétences techniques, mais aussi sur le plan des implications cognitives et sociales de leur utilisation. C'est pourquoi Johnson *et al.* (2010) insistent sur le fait que, étant donné que la technologie continue d'évoluer, la littératie numérique doit nécessairement être moins du domaine des outils à proprement parler et davantage de celui des manières de penser et de voir.

Trois dimensions de la littératie numérique

- 25 Cette approche nous semble pertinente, et c'est pourquoi nous avons eu tendance à suivre Hague et Williamson (2009) pour adopter une analyse de la notion selon trois dimensions, à savoir :
- obtention, évaluation, stockage, production, présentation et échange d'informations,
 - compréhension de la façon dont les technologies et les médias influencent le monde,
 - compréhension de la façon dont les technologies peuvent être utilisées dans les apprentissages formels ou informels,
- 26 où seule la première dimension relève de compétences techniques : elle inclut communication et collaboration de façon appropriée et efficace, dans des environnements qui peuvent être multiculturels. C'est la gestion des nouveaux espaces d'interaction, d'activité sociale, qui implique flexibilité et adaptabilité, mais aussi créativité et innovation.
- 27 Il y a lieu de s'attarder davantage sur les deux autres dimensions. D'abord, et c'est la seconde dimension, la littératie numérique implique que l'on comprend comment la technologie et les médias affectent la façon dont on s'informe, communique, et acquiert connaissances et compréhension du monde : c'est non seulement savoir gérer le réel et le

virtuel, mais aussi comprendre comment et pourquoi les messages des médias sont construits, peuvent être interprétés différemment, incluent ou non des valeurs et points de vue, et comment médias et textes peuvent influencer les croyances et les comportements. Il s'agit là de cette forme d'esprit critique mise en avant dans les travaux cités précédemment. Il s'agit aussi de prise de conscience et de responsabilité sociale autour de l'accès et de l'utilisation des technologies de l'information.

- 28 Quant à la troisième dimension, Martin (2006) écrit que la technologie n'a pas changé la notion d'apprentissage, mais qu'elle a ouvert de nouvelles avenues dans la réflexion sur la manière dont il peut se réaliser.
- 29 De fait, dans l'apprentissage formel, où l'écrit est central, la littératie numérique implique qu'apprenants et enseignants comprennent 1) comment les technologies et les médias peuvent façonner et influencer la façon dont on enseigne et apprend, 2) comment elles peuvent être utilisées dans les différentes disciplines, et 3) comment elles influencent ce que nous savons sur ces sujets. C'est donc aussi comprendre que les connaissances et les besoins de connaissances sont en mutation.
- 30 Concrètement, c'est pour chacun l'intégration, dans son système personnel d'apprentissage ou d'enseignement, des outils et dispositifs qui soutiennent l'apprentissage ou l'enseignement (par exemple : savoir apprendre en collaboration, savoir accompagner un étudiant sur une plate-forme en contexte formel). C'est un état d'esprit qui est capital aussi pour soutenir les apprentissages tout au long de la vie en contexte informel ou formel.
- 31 Questions ouvertes ou sensibles relatives à la littératie numérique
- 32 Nous ne nous attarderons pas sur l'évaluation de la littératie numérique. Non qu'elle ne soit pas importante, mais elle n'est pas au centre de la réflexion présente. L'exercice de la littératie, numérique ou non, est une pratique sociale, et c'est sur cette piste sociétale que nous voudrions nous engager.

Littératie numérique et acquisition de la littératie traditionnelle

- 33 Pour aborder la question des rapports de la littératie numérique avec la littératie traditionnelle, faisons d'abord état des réticences ou critiques qui ont été et sont formulées vis-à-vis du développement de l'utilisation des outils numériques : les enfants et les jeunes d'aujourd'hui n'ont plus le temps de lire, et ils ne savent plus écrire, qu'il s'agisse de la langue des textos ou des contenus de la communication dans les réseaux sociaux.
- 34 Mais considérons pourtant les conditions d'acquisition de la littératie traditionnelle. Et demandons-nous si et comment la littératie numérique peut aider à la construire. La réflexion à ce sujet a déjà quelques années derrière elle. Blanchard & Moore (2010) passent en revue les recherches récentes faites par différentes organisations pour comprendre comment les médias numériques influencent le développement de la littératie traditionnelle chez les jeunes enfants. Leurs conclusions soulignent qu'avec les médias numériques la plupart des jeunes enfants dans les pays développés vivent dans un monde de possibilités multiples d'acquisition de la littératie, et que dans d'autres pays ces possibilités deviennent de plus en plus courantes de jour en jour. Effectivement, la plupart d'entre nous ont autour d'eux de tous jeunes enfants d'âge préscolaire qui découvrent l'écrit devant un ordinateur, et nous connaissons bien aujourd'hui le

potentiel des jeux numériques éducatifs pour soutenir l'acquisition de la littérature traditionnelle, tout comme celui des logiciels d'aide à l'écriture en L1 ou en L2, de tous niveaux. Ce qu'on pourrait dire, c'est que partout dans le monde, le développement des compétences premières en littérature évolue pour répondre aux conditions d'utilisation des médias numériques, pour s'y adapter, en quelque sorte.

- 35 Les outils numériques peuvent-ils donc être vus comme médiateurs de littérature traditionnelle ? Il y a toujours plus d'outils pour la communication, et de plus en plus de personnes les utilisent. Si on part du principe que l'écriture et la lecture servent à communiquer, alors, avec l'entrée de la littérature numérique dans les compétences -- au sens de 'maîtrise technologique des outils' -, écrire devient une activité à la portée de davantage de personnes. Par conséquent, ces outils qui transforment nos sociétés - réseaux sociaux, tchats, forums de discussion, blogs, textos, MMS - ont repoussé les frontières habituelles : le monde de l'écrit est devenu plus accessible à des personnes de tous les niveaux d'éducation, moins 'réservé'. Des barrières cognitives vis-à-vis de l'écrit se lèvent, ce qui permet, sur le plan de l'acquisition, d'ouvrir à de nouveaux groupes sociaux le goût du contact avec l'écrit, avec ces nouveaux formats et espaces d'écriture qui favorisent une autre façon de lire et d'écrire. Cette médiation vers la littérature traditionnelle est donc activée pour l'acquisition comme pour les pratiques.
- 36 Ce qui est intéressant, c'est que l'ouverture des domaines de l'écrit se réalise dans les sociétés du Sud comme du Nord. Dans de nombreux pays, dans des contextes où l'oralité domine, les nouveaux outils de la communication jouent un rôle essentiel dans l'accès à l'écrit. Par exemple, Vold Alexander (2007) a montré comment, au Sénégal, le wolof, langue généralement associée à l'oral, permet l'accès au domaine de l'écrit ou le maintien de la littérature par le biais de la téléphonie portable et de ses textos.

Littérature numérique et littérature extrascolaire

- 37 Nous rejoignons là la relation entre littérature numérique et littérature extrascolaire. En Europe et ailleurs, celle-ci s'appuie aujourd'hui largement sur le développement des usages hors école recourant à la technologie numérique. Nous ne citerons que quelques exemples.
- 38 Le Projet Gutenberg, déjà ancien³, permet de télécharger des milliers de livres gratuits à lire sur un ordinateur, ou autre appareil portable de type 'liseuse' ou téléphone intelligent. Il y a des bibliothèques pour enfants gratuites en ligne, et on peut aussi faire ou lire des commentaires dans des groupes de lecture en ligne. En Afrique du Sud, Yoza est une bibliothèque de m-Romans (romans mobiles), histoires courtes accessibles sur les téléphones portables⁴, avec concours d'écriture de commentaires.
- 39 Ces environnements multiplient non seulement les occasions de lire ou écrire, mais aussi, et c'est l'essentiel, les motivations. Cela signifie donc plus d'écrit dans les pratiques sociales. La continuité du contact avec l'écrit apportée par les dispositifs numériques peut ainsi contribuer à réduire la perte de littérature observée chez certains adultes dans toutes les sociétés.

Articulation de la littératie numérique avec la communication et l'apprentissage

En négatif

- 40 On peut s'interroger cependant à propos de ces niveaux de littératie numérique qui convoquent l'exercice de la pensée critique. Tout le monde peut s'exprimer dans les forums ou les réseaux sociaux. Quel est le statut de ce 'lâcher' d'écrit ? Où sont, bien souvent, la responsabilisation et la pensée critique ?
- 41 G. B. Shaw écrivait que la lecture est un stratagème qui dispense de réfléchir. Sur la Toile, c'est peut-être vrai aussi de l'écriture. De son côté, C. Levy-Strauss dénonçait l'écriture comme instrument de pouvoir – mais surtout moyen d'oppression. Cette vision, pour choquante qu'elle puisse sembler à certains, est sans doute tout à fait d'actualité avec les environnements numériques d'aujourd'hui. Il y a là, en effet, matière à réflexion et à discussion.

Place de la littératie numérique dans le développement

- 42 Pourtant les dispositifs numériques peuvent améliorer la communication et l'échange d'informations et créent de nouveaux réseaux sociaux et économiques (santé, commerce, etc.). La téléphonie portable avec ses textos est de loin dans beaucoup de pays du Sud l'outil le plus utilisé : c'est le cas au Sénégal pour la communication destinée aux pêcheurs, ou plus récemment au Niger, pour l'information des producteurs de céréales⁵. Ceux qui maîtrisent mal l'écrit affinent leur compétence en même temps qu'ils apprennent à utiliser les outils. On voit ici encore que la littératie traditionnelle est stimulée par le contact avec les nouveaux outils de la communication.
- 43 La littératie numérique peut-elle donc être considérée comme un facteur de développement dans les sociétés peu lettrées, en particulier dans les pays du Sud ? Les récits d'initiatives liées aux objectifs de développement dans certains de ces pays semblent montrer qu'elle a pris le devant de la scène en se combinant à la littératie traditionnelle dans cette perspective.

Littératie numérique : outil de transformation ?

- 44 Pour certains, les rôles de plus en plus étendus de la technologie et de l'accès à l'information à une échelle mondiale ont le potentiel de changer et d'améliorer la manière dont nous vivons, apprenons et travaillons. C'est un peu, rappelons-nous, le rêve qui avait été fait par l'UNESCO à propos de la littératie traditionnelle dans les années 1950, et qui avait été suivi par les économistes, les éducateurs et les décideurs politiques à travers le monde. Mais aujourd'hui comme il y a 60 ans, il y a de grandes inégalités d'accès et de maîtrise des littératies.
- 45 Pourtant, la littératie numérique commence vraiment à être un nouveau moyen d'inclusion. Il est difficile de prédire les transformations sociales à venir, mais Martin (2006a) traite de l'inclusion des seniors, et la lettre d'information de décembre 2010 de *e-learningAfrica* montre comment l'accès aux connaissances et aux réseaux change le statut de ceux qui en Afrique étaient jusqu'ici exclus de l'éducation.

- 46 Et alors que les enfants dans les pays en développement et les moins développés ne sont pas immergés dans les médias numériques dans la même mesure que dans les pays développés, leurs possibilités de communication et d'apprentissage, intentionnel ou non, avec les médias numériques sont néanmoins en augmentation constante : salles de jeux vidéo en Inde, cybercafés des régions rurales du Nicaragua, connexions Internet dans des bidonvilles d'Afrique sub-saharienne, téléphones portables omniprésents dans tous ces lieux, les outils numériques commencent à devenir très présents pour des millions d'enfants, hors école.
- 47 Cela nous amène à l'articulation de la littératie numérique avec l'apprentissage.

Littératie numérique et apprentissage

- 48 Depuis que McLuhan (1964) ou Papert (1980) ont exprimé leur conviction que les médias allaient changer la manière dont les humains apprennent, nous avons pu nous rendre compte du 'comment' de ce changement.
- 49 D'abord, il y a avec les environnements numériques ce potentiel de passage de la passivité à l'activité - dont on sait qu'elle favorise l'apprentissage -, de collaboration - qui permet l'étayage -, de personnalisation des parcours d'apprentissage (contenu, rythme). La didactique des langues s'est très tôt emparée de ce potentiel, en créant d'abord des environnements d'apprentissage hors ligne, puis des dispositifs plus complexes combinant activités autonomes, collaboratives, et d'étayage, et fournissant des contextes motivants d'apprentissage des langues.
- 50 Tout cela est connu. Mais une question importante concerne les modifications qui interviennent chez les apprenants parce qu'ils ont acquis cette littératie numérique, souvent hors école : en quoi change-t-elle l'apprentissage ?

Littératie numérique et fonctionnement cognitif

- 51 Les Apprenants du Nouveau Millénaire sont cette génération dont l'approche vis-à-vis de l'apprentissage et de la gestion des connaissances est fortement influencée par l'utilisation quotidienne des environnements numériques pour les loisirs, le divertissement et l'interaction sociale, utilisation qui affecte les besoins, les exigences et les attentes en matière d'apprentissage. Prensky (2001) parle de *digital natives*, Veen (2003) d'*Homo zappiens*, d'autres encore de 'génération du Net' (*Net generation*) ou de génération des joueurs (*gamer generation*).
- 52 Par exemple, dans l'accès à l'information, c'est typiquement des informations non linéaires qui sont traitées. On sait aussi que l'utilisation des jeux vidéo joue un rôle dans l'orientation et la sélectivité de l'attention, dans les attentes vis-à-vis de la rétroaction (souvent immédiate), dans les pratiques collaboratives. Tout cela est bien différent de ce qui est proposé par l'école, où sont demandées une attention soutenue et des activités réflexives souvent solitaires, où les textes sont écrits plus que multimédias.
- 53 En outre, la littératie numérique convoque des compétences cognitives nouvelles : les enfants et jeunes adultes d'aujourd'hui sont multi-tâches : ils sont capables d'accomplir une tâche scolaire ou professionnelle en même temps et dans les mêmes lieux qu'ils pianotent sur leurs écrans de mobiles pour communiquer sur *Facebook* ou *Twitter*, envoyer ou recevoir des images, ou télécharger de la musique.

- 54 Par ailleurs, la recherche indique que les dispositifs numériques constituent un environnement particulièrement approprié pour le développement des capacités d'ordre supérieur comme la gestion, l'organisation, l'analyse critique, la résolution de problèmes et la création de l'information, la formation d'hypothèses et de catégories (cf. par exemple : Flynn, 2007 ; Balanskat *et al.*, 2006 ; Kirriemur & Mc-Farlane, 2004 ; Sefton-Green, 2002).
- 55 Peut-on alors tirer parti de ces nouvelles compétences pour favoriser les apprentissages en contexte formel ? Par exemple, en s'appuyant sur la théorie des jeux, on commence à exploiter leur dimension 'méta', le processus de réflexion sur ses propres actions (Squire & Jenkins, 2003).
- 56 D'autres questions importantes se présentent à ce propos :
- Comment s'y prend-on pour intégrer la littératie numérique de manière appropriée dans les programmes d'acquisition des savoirs et des compétences cognitives comme dans ceux des compétences technologiques ?
 - Puisque, avec les outils numériques, les enfants d'aujourd'hui ne sont plus les personnes pour lesquelles les systèmes éducatifs traditionnels ont été mis en place, comment aligner les environnements scolaires sur ceux du monde actuel réel, ou au moins les harmoniser, pour éviter l'écueil de contradictions émergeant de pratiques différentes à l'école et en dehors ?
- 57 Ces deux questions portent sur le comment. En ce qui concerne le contenu, les questions ne sont pas plus simples : si la littératie numérique est aussi comprendre que les connaissances et les besoins de connaissances sont en mutation, l'école, comme le soutient Toffler⁶, doit intégrer le fait que la conception statique des connaissances n'est pas appropriée pour la société de l'information : les connaissances transmises à l'école deviennent vite obsolètes - *obsolegde*. L'école peut-elle enseigner à apprendre à désapprendre, tout autant qu'apprendre à apprendre ?

Conclusion : effets de 'facilitation' et de 'complexification'

- 58 Les nouvelles dimensions de l'écrit sont en construction. La réalité des usages est une dynamique d'élargissement des répertoires communicatifs née du développement de la littératie numérique. Remarquons ici que la littératie numérique vient enrichir les répertoires existants de manière originale, qu'on ne peut comparer à l'élargissement que constitue l'ajout d'une langue à un répertoire verbal. En effet, avec la multimodalité, les mondes virtuels, les nouveaux types de discours, etc., la nature des espaces d'interaction devient autre.
- 59 Est-ce que les nouvelles dimensions de l'écrit attachent de nouveaux enjeux à l'acquisition et à la possession de littératie(s) ? C'est une question à laquelle il sera certainement intéressant d'apporter des éléments de réponse. On sait déjà qu'aujourd'hui, de plus en plus, l'éducation à la culture numérique s'efforce d'inclure toutes les dimensions critiques qui ont été évoquées ici. Toujours est-il que les pratiques associées au développement des outils numériques nous mettent en présence de deux types d'effets qui se conjuguent : facilitation et complexification.

Facilitation

- 60 L'exposition et la pratique continue et soutenue aux outils et dispositifs numériques dans toutes les couches sociales et tous les types de sociétés (développées ou non) facilitent l'acquisition des différentes littératies (traditionnelle, numérique). À cet effet de la 'densité' des pratiques dans les environnements numériques s'ajoute l'effet de facilitation mutuelle des différents types de littératie.
- 61 Les aspects de facilitation les plus évidents sont ceux qui touchent à la communication, à la citoyenneté et à la vie quotidienne : dans ces domaines, s'informer et échanger des opinions deviennent des actions inscrites naturellement dans les pratiques rendues possibles par la littératie numérique. L'apprentissage, quant à lui, se trouve facilité par le potentiel d'accès aux ressources, de personnalisation et de collaboration propre aux environnements numériques.

Complexification

- 62 Il y a complexification d'abord parce que la littératie numérique est bien plus que la maîtrise des outils et de l'information que désignait la 'littératie des médias' : c'est un ensemble de capacités et d'activités d'interaction s'appuyant sur une réflexion critique, sur la collaboration et sur la flexibilité et l'adaptabilité. La littératie numérique devient une manière d'être, un comportement social.
- 63 De plus, la littératie numérique s'exerce avec de nouveaux supports⁷. Nous avons davantage de choix de moyens de communication, et nous naviguons dans un environnement touffu de logiciels et de dispositifs. Et nos répertoires communicatifs, s'enrichissant, entrent en interrelations qui sont aussi plus complexes.
- 64 Avec les réseaux sociaux, l'interconnexion et la participation, et avec les mondes virtuels, les rôles que nous tenons peuvent se diversifier selon de nouvelles règles, qui cohabitent donc avec les règles de la communication traditionnelle.
- 65 S'il y a pluralité de modes et d'outils de communication, cela signifie en outre que les normes se diversifient ; elles le font en fonction du type d'outil ou dispositif et des médias utilisés, mais aussi en fonction des caractéristiques culturelles de la communication, les contextes plurilingues/pluriculturels étant devenus plus fréquents.
- 66 Il y a lieu d'explorer encore un autre niveau de complexification : devons-nous considérer une fracture numérique d'un nouveau type ? Expliquons-nous : il ne s'agit plus seulement, dans la perspective actuelle, de savoir qui a ou n'a pas d'ordinateur ou de téléphone portable. En effet, la pénétration des outils numériques dans les pratiques quotidiennes amène à concevoir une nouvelle 'version' de la fracture numérique : non pas entre ceux qui ont et ceux qui n'ont pas les outils, mais entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas s'en servir de manière appropriée – qui ne possèdent pas la littératie numérique dans l'ensemble de ses dimensions. Hargittai & Walejko (2008) parlent à ce propos de 'fracture de participation' (*participation divide*).
- 67 Facilitation et complexification ne sont pas opposables, mais synergiques. Penser la littératie numérique à travers ces deux filtres peut, nous semble-t-il, contribuer à une meilleure appréhension du concept, dont l'évolution est appelée à se poursuivre. Et de même, littératie traditionnelle et littératie numérique, même si celle-ci change la nature

de l'écrit et transforme les pratiques de communication, ne sont pas opposables, mais bien synergiques, et leurs rapports sont sans doute aussi appelés à évoluer.

BIBLIOGRAPHIE

- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century skills and competences for New Millennium learners in OECD countries, NML project*. OECD Education Working Papers N° 41. http://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur*. Paris-Bruxelles : DeBoeck Université.
- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT impact report. A review of studies of ICT impact in schools in Europe*. Brussels : European Schoolnet/European Commission.
- Barre-de-Miniac, C, Brissaud, C., Rispaïl, M. (dir.) (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard, J.& Moore, T. (2010). *The digital world of young children: impact on emergent literacy, a White Paper*. Arizona State University College of Teacher Education and Leadership, Research Presented by the Pearson Foundation, March 1, 2010.
- Commission Européenne (2004). *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Cadre européen de référence.
- Commission of the European Communities (2010). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *Key competences for a changing world*, Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the « Education & Training 2010 work programme »; {SEC(2009) 1598}.
- Council of the European Union (2009). *Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (« ET 2020 »)*. 2941th Education, Youth and Culture Council meeting Brussels, 12 May 2009.
- Dewar, J.A. (1998). *The information age and the printing press: looking backward to see ahead*. Santa Monica, CA: Rand.
- Flynn, J.R. (2007). *What is Intelligence? Beyond the Flynn Effect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- Hague, C. & Williamson, B. (2009). *Digital participation, digital literacy, and school subjects. A review of the policies, literature and evidence*. Futurelab, August 2009. www.futurelab.org.uk
- Hargittai, E. & Walejko, G. (2008). « The participation divide: content creation and sharing in the digital age ». *Information, Communication & Society*, 1468-4462, Volume 11, Issue 2, pp. 239-256.
- Inrp (2006). *Éducation à l'information : lettre d'information de la veille scientifique et technologique de l'Inrp*. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/17-avril-2006.pdf>.

- International ICT Literacy Panel (2002). *Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf
- Jacquinet, G. (1997). « Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs ? », *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*. Paris : Retz, pp. 157-164.
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R., & Stone, S. (2010). *The 2010 Horizon Report*. Austin, Texas : The New Media Consortium.
- Kirriemur, J. & McFarlane, A. (2004). *Literature review on games and learning*. Futurlab report 8. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/04/53/PDF/kirriemur-j-2004-r8.pdf>.
- Lévy, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence*. Paris : La découverte.
- Lévy, P. (1995). *Qu'est-ce que le virtuel ?*. Paris, La découverte.
- Martin, A. (2006). « Literacies for the Digital Age ». In Martin, A. & Madigan, D. (Eds.) *Digital Literacies for Learning*. London: Facet, pp. 3-25.
- Martin, A. (2006a). « Digital Literacy for the Third Age: Sustaining Identity in an Uncertain World ». *eLearning Papers* • www.elearningpapers.eu • 1 N° 12 • February 2009 • 1-15 <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media18500.pdf>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York: New American Library.
- Newman, T. (2009). Consequences of a digital literacy review: moving from terminology to action. http://www.slideshare.net/TabethaNewman/digital-literacy-literature-review-from-terminology-to-action?from=share_email
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners: challenging our views on ICT and learning*. OECD-CERI. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>
- Prensky, M. (2001). « Digital Natives, Digital Immigrants ». *On the Horizon*, 9(5).
- Rao, M. (1999). *Multilingual Publishing on the Internet: Challenges and Opportunities for Language Educators*. Conférence plénière donnée au congrès EUROCALL'99, Besançon, 15-18 sept.1999.
- Sefton-Green, J. (2004). *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. Futurelab, Report 7. www.futurelab.org.uk/research/lit_reviews.htm
- Squire, K. & Jenkins, H. (2003). « Harnessing the Power of Games in Education ». *Insight*, vol. 3, pp. 5-31.
- Taddei, F. (2009). *Training creative and collaborative knowledge-Builders: a major challenge for 21st century education*. Paper prepared for the OECD Innovation Strategy. May 2009.
- Toffler, A. [1st ed. 1974]. *Learning for tomorrow; the role of the future in education*. New York: Random House.
- Veen, W. (2003). « A New Force for Change: Homo Zappiens ». *The Learning Citizen* (7), pp. 5-7.
- Vold Alexander, K. (2007). « Langues et SMS au Sénégal ». In Gerbault, J. (Ed.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan, pp. 59-66.

NOTES

1. Ces compétences transversales permettent le développement de la créativité et de l'innovation, objectif stratégique en Europe comme ailleurs.
2. Le programme Pisa (acronyme pour *Programme for International Student Assessment* en anglais, et pour Programme international pour le suivi des acquis des élèves, en français) est un ensemble d'études menées par l'Ocde et visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres.
3. Le projet *Gutenberg* a été développé à l'Université d'Illinois en 1971.
4. <http://www.mg.co.za/article/2010-09-10-beyond-the-printed-word>
5. http://www.elearning-africa.com/newsportal/english/news236_french.php
6. Alvin Toffler est un célèbre écrivain, sociologue et futurologue américain, né en 1928 à New York. Il est l'auteur du *Choc du futur* (1970) et de *La Troisième Vague* (1980). Il fait valoir que les illettrés du 21^{ème} siècle ne seront pas ceux qui ne savent pas lire et écrire, mais ceux qui ne savent pas apprendre, désapprendre et réapprendre.
7. Les supports de la littératie : du papyrus au papier, de l'imprimerie aux outils numériques... Nous n'avons plus guère de papyrus, mais l'écran - les écrans - cohabitent avec le format papier linéaire.

RÉSUMÉS

L'écrit revêt aujourd'hui des formes plus diverses que jamais par le passé, les technologies de l'information et de la communication jouant un rôle central dans la diversification et la diffusion des pratiques de lecture et d'écriture. La littératie numérique occupe donc une place importante dans les compétences nécessaires aux citoyens du 21^{ème} siècle, place qui est mise en relief dans la première partie de cet article. Nous faisons un tour d'horizon de la notion de littératie numérique à partir des travaux récents. Leur synthèse nous amène à une notion structurée en trois dimensions, à savoir : compétences de communication, compréhension de l'impact des technologies et des médias dans le monde qui nous entoure, et compréhension de la façon dont les technologies peuvent être utilisées dans les apprentissages formels ou informels. Nous nous intéressons ensuite à quelques questions ouvertes ou sensibles relatives aux rapports de la littératie numérique avec la littératie traditionnelle - sur le plan de l'acquisition et sur celui des pratiques ; à son articulation avec l'apprentissage et avec la communication traditionnels, ainsi qu'avec la littératie extrascolaire. Nous mettons enfin l'accent sur sa présence dans les pratiques comme un élargissement des répertoires communicatifs et sur les effets de 'complexification' et de 'facilitation' du développement des littératies.

Literacy is more diverse than ever before, and information and communication technologies are playing a central role in the diversification and dissemination of literacy practices. Digital literacy occupies an important place among the skills and competences of 21st century citizens. This is the focus of the first part of this article. In the second part, I provide an overview of the concept of digital literacy based on the most recent literature, before moving to a synthesis of

the concept structured in three dimensions, namely: communication skills, understanding of the impact of technology and media in the world around us, and understanding of how technology can be used in formal or informal learning. Then I move on to examine a number of open or sensitive questions dealing with the relationships between digital and traditional literacy – both in terms of acquisition and of practice; with the articulation of digital literacy with traditional learning and communication, as well as with extracurricular literacy. Finally, I focus on its presence in practices as an extension of communicative repertoires and on the effects of 'complexification' and 'facilitation' of the development of literacies.

Der Bildungsbegriff ist heute umfassender denn je. Informations- und Kommunikationstechnologien spielen eine zentrale Rolle in der Erweiterung und Verbreitung grundlegender Handlungskompetenzen. Digitale Handlungskompetenz nimmt einen wichtigen Platz unter den Kompetenzen des 21sten Jahrhunderts ein. Auf diese Aspekte konzentriert sich der erste Teil dieses Beitrags. Im zweiten Teil wird, basierend auf der neusten Literatur zum Thema, zunächst ein Überblick über das Konzept digitaler Handlungskompetenz gegeben. Anschließend soll eine Synthese des aus folgenden drei Dimensionen bestehenden Konzepts vorgenommen werden : kommunikative Fertigkeiten, Verstehen der gesellschaftlichen Relevanz von Technologien und Medien in der uns umgebenden Welt und Einsichten in die Möglichkeiten neuer Technologien für formelles und informelles Lernen. Im dritten Teil wird übergeleitet zur Untersuchung einer Reihe offener oder heikler Fragen zum Verhältnis von digitalen und traditionellen Bildungsbegriffen – beide hinsichtlich Erwerb und Praktiken ; mit Artikulation von digitaler Handlungskompetenz und traditionellem Verständnis von Lernen und Kommunikation sowie außercurricularer Bildung. Abschließend wird auf neue Praktiken eingegangen, die durch Erweiterung kommunikativer Repertoires und durch Auswirkungen auf die Bildung durch ihre ‚Komplexifizierung‘ und ‚Erleichterung‘ eingeführt werden.

INDEX

Schlüsselwörter : digitale Handlungskompetenz, Kompetenzen des 21sten Jahrhunderts, Bildungsbürger des digitalen Zeitalters, Kommunikation, Lernen

Mots-clés : littératie numérique, compétences du 21ième siècle, citoyenneté numérique, communication, apprentissage

Keywords : digital literacy, 21st century skills, digital citizenship, communication, learning

AUTEUR

JEANNINE GERBAULT

Université De Bordeaux, France

Jeannine Gerbault a été maître de conférences HDR en Sciences du langage à l'université de Bordeaux après 25 ans d'activité d'enseignement et de recherche à l'étranger. Elle intervient désormais ponctuellement dans des domaines proches de ses intérêts de recherche : rapports entre développement des TIC et politiques linguistiques (en particulier dans les pays du Sud), dynamique des langues en contact, et didactique des langues.

Courriel : jeannine.gerbault[at]orange.fr

Adresse : 11 rue des Recollets, 86500 Montmorillon FRANCE