



Essor et contours conceptuels de la notion de littératie numérique Contribution du GTnum #Scol_IA

Résumé

Résumé en français

Cette recension d'articles s'appuie sur le numéro 63 (2021) de la Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil). Ce numéro a pour thématique la littératie numérique et la didactique des langues et des cultures, et apporte des éléments nouveaux sur la notion de littératie numérique et son enseignement. Les auteurs mettent en exergue des éléments de définition de cette notion, non stabilisée théoriquement mais dont il semble se dégager des approches convergentes. Par ailleurs ce numéro souligne l'importance de la prise en compte des pratiques informelles afin de viser la formation de la personne et du citoyen qui évolue dans une société numérisée.

Résumé en anglais

This review of articles is based on the 63 (2021) issue of Lidil (Journal of Linguistics and Language Teaching). The theme of this issue is digital literacy and the teaching of languages and cultures, and it provides new elements on the notion of digital literacy and its teaching. The authors highlight elements of definition of this notion which is not theoretically stabilized, but from which convergent approaches seem to emerge. Moreover, this issue underlines the importance of taking into account informal practices in order to aim at the training of the person and the citizen who evolves in a digitalized society.

Auteur

Jimmy Coste, doctorant au sein du laboratoire LINE, Université Côté d'Azur

Éléments de conceptualisation de la notion de littératie numérique

Dans le cadre des **travaux du GTnum Scol_IA (intelligence artificielle et éducation)**, il est question d'approfondir certaines notions afin d'affiner leur définition conceptuelle et développer leur opérationnalité dans le cadre de la **conception d'activités d'apprentissage**. L'objectif premier qui s'intitule « **Littératies, pensée informatique et IA** » énonce la nécessité de définir des objets d'étude à l'instar de la littératie numérique en contexte scolaire et éducatif.

Ainsi, la revue Lidil 63 (2021), consacrée à la littératie numérique et à la didactique des langues, a pu mettre en exergue des éléments théoriques permettant de contribuer aux réflexions en cours au sein du GTnum Scol_IA.

Nous pouvons noter qu'une convergence entre les articles est d'emblée manifeste autour d'une conception de la



littératie numérique qui n'est pas réduite au lire-écrire, ni à une dimension technologique (Bigot et al., 2021) mais qui s'intègre au sein d'un ensemble de compétences associées à ces deux dimensions.

Désormais cette notion tend à être entendue comme une **aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (OCDE, 2000).**

Pourtant la *literacy* est souvent traduite du français à l'anglais par le terme « **alphabétisation** » comme c'est actuellement le cas sur le site de l'UNESCO. Hidden et Portine (2021) soulignent la différence fondamentale entre ces deux termes. Pour les auteurs le terme *literacy* a une visée englobante et concerne la culture de l'écrit quand le terme d'alphabétisation désigne deux phases, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Cette appréhension n'est néanmoins pas unanimement partagée, comme le rappelle Ollivier et al (2021) : certains auteurs limitent la littératie numérique aux seules compétences nécessaires pour faire « fonctionner des appareils numériques » (Richardson et coll., 2017, p.112).

Pour mieux cerner la notion, les différents auteurs sollicitent des modèles préexistants liés au concept de « multilittératie », considéré comme une entité plurielle composée d'un ensemble de littératies. Ainsi, pour Combe (2021) la littératie numérique peut être considérée comme un hyperonyme regroupant l'ensemble des littératies propres à un écosystème numérique.

C'est en ce sens que l'auteure, mais aussi Bigot et al (2021) s'appuient sur les travaux du New London Group (1996) pour prendre en considération des pratiques littératiques dans leur diversité : y sont intégrées les dimensions multimodales ou numériques et la notion est ainsi entendue au-delà du seul apprentissage du lire-écrire du système graphique. Dans cette orientation, on retient le modèle d'Eshet-Alkalai (2004, p.94) cité par Bigot et al., qui conçoit la littératie comme un **ensemble de cinq sous littératies** : la *photo-visual literacy*, la *reproduction literacy*, la *information literacy*, la *branching literacy* et la *socio-emotional literacy*. Autre modèle, celui de l'organisation JISC (*Joint Information Systems Committee*) qui a évolué vers un modèle à cinq dimensions, parmi lesquelles : *information*, *data media literacy*, *digital learning and development*, *digital creation*, *innovation and scholarship*, *communication*, *collaboration and participation*.

D'autres auteurs, à l'instar de Combe (2021), Bigot et Maillard-De La Corte Gomez (2021), s'appuient sur la modélisation d'Ollivier (2018) qui définit la littératie comme l'**interconnexion des quatre grandes littératies** suivantes - comprises dans un cadre critique et éthique : la littératie technologique, la littératie de la construction du sens dans laquelle on peut intégrer la littératie des médias, la littératie informationnelle et la littératie visuelle. Il y ajoute la littératie de l'interaction qui regroupe la littératie de la communication médiatisée par les technologies, la littératie de la collaboration et de la participation.

Ces modèles sont articulés, au fil des articles, avec des travaux antérieurs : Combe les relie avec les recherches menées par Lebrun, Lacelle, et Boutin dans le cadre de la littératie médiatique multimodale (Lebrun et al., 2018). Il est également pertinent de les mettre en relation avec la modélisation opérée par Fastrez et De Smedt (Fastrez & De Smedt, 2012).

Les auteurs de l'introduction de ce numéro soulignent donc qu'en dépit de la mobilisation de différents modèles et référents théoriques auxquels se réfèrent les auteurs, des **éléments saillants communs** apparaissent, comme la **dimension visuelle** voire multimédia, qui est intégrée par tous au champ de la littératie. Ils retiennent également l'élargissement au-delà des dimensions cognitives qui permet d'intégrer une **dimension socio-émotionnelle** (Eshet-Alkalai, 2004), ou encore des notions de bien-être et d'identité (Killen, 2015), ainsi qu'une **dimension sociale**.



Globalement, tous considèrent donc que la littératie numérique mobilise des **compétences d'ordre technique**, liées à la maîtrise de technologies en mutation permanente, des compétences d'ordre **multimodal**, qui s'appuient sur la nature spécifique du lire-écrire numérique, et des compétences d'ordre **social**, intégrées plus récemment et qu'il convient de développer.

Nous sommes particulièrement sensibles à cet essor d'une conception sociale de la notion : la littératie numérique se doit d'intégrer, à l'image de la littératie traditionnelle (Gerbault, 2012), des pratiques sociales auxquelles elle renvoie (Daunay & Fluckiger, 2018). Elle s'inscrit en effet dans l'évolution d'un web social (Bigot et al, 2021) et correspond à des **enjeux pour la formation des citoyens du XXIème siècle**.

La nécessaire prise en considération des pratiques informelles

Un deuxième axe convergent apparaît dans les articles, celui de la nécessaire prise en considération des pratiques informelles pour étudier la littératie numérique.

Tout d'abord, il convient de définir ce que sont ces pratiques : Brunel (2021) se réfère à la définition de la notion « compétences informelles », retenue par le Conseil de l'Union Européenne qui considère **l'apprentissage informel** comme « un apprentissage découlant des **activités de la vie quotidienne** liées au travail à la famille ou aux loisirs qui n'est ni organisé ni structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources, [et] peut posséder un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant » (Commission européenne, 2012, p.5). Bigot et al (2021) choisissent également le qualificatif « informel » pour évoquer ces apprentissages. Les élèves peuvent développer un ensemble de compétences hors de la sphère scolaire, par un rôle d'acteur social. Bourdais s'appuie quant à elle sur les travaux de Penloup (2012), qui oppose les pratiques scolaires qui relèvent des « pratiques dominantes de la littératie » aux « littéracies vernaculaires ». Ces pratiques que Bourdais (2021) qualifie de « buissonnières » peuvent s'immiscer dans les pratiques scolaires et sont souvent mal considérées. Comme d'autres auteurs, à l'instar de Cordier (2015), Bourdais souligne que ces pratiques peuvent néanmoins présenter des intérêts didactiques et être bénéfiques aux différents acteurs du milieu éducatif.

Prendre en compte les pratiques informelles revêt ainsi un enjeu pour les apprenants et les enseignants. En effet, pour l'enseignant, il est important d'**appréhender les connaissances déjà maîtrisées par les élèves** afin de pouvoir mieux cerner les stratégies qu'il met en œuvre.

Bourdais (2021), en citant Penloup, souligne alors le rôle de l'enseignant qui serait de « **faire passer [l'élève] de la « connaissance » intériorisée et implicite à un « savoir** » (Penloup, 2012, p.6). Il s'agit ainsi de valoriser les compétences déjà acquises par les élèves afin qu'ils puissent les appréhender et les réutiliser dans le cadre des attendus scolaires. En outre, pour Combe (2021) il peut être intéressant pour les enseignants de s'appuyer sur les pratiques sociales de leurs élèves/étudiants pour adapter leurs pratiques.

L'exploitation de ces pratiques représente ainsi un enjeu tant pour les apprenants que pour les enseignants pour l'acquisition des compétences en littératie numérique. Pourtant, Bourdais souligne que ces usages extrascolaires peuvent s'immiscer dans la pratique scolaire, et le télescopage entre ces pratiques - relevant à la fois de la sphère privée et académique - peut soulever les relations complexes entre l'École et le monde extérieur (Daunay & Fluckiger, 2018 ; Maulini & Perrenoud, 2005).

Au-delà, d'un « tremplin aux apprentissages » (Penloup, 2007, p.7), Bigot et al. (2021) voient en outre dans ces pratiques extrascolaires, un moyen pour favoriser la formation de la personne et du citoyen. S'appuyer sur les



pratiques des élèves pourrait alors s'intégrer dans le **développement de l'esprit critique**, essentiel au citoyen numérique. Pour Bigot et al. (2021) rapprocher la formation de la littératie et la citoyenneté numérique avec la didactique des langues permettrait de tendre vers la formation d'un sujet critique conscient, éclairé et impliqué.

Il est alors possible d'envisager le développement d'un esprit critique vis-à-vis des technologies et des pratiques numériques. Ainsi, par un **regard réflexif sur leurs propres pratiques**, les élèves seront en mesure de développer des compétences en littératie numérique. C'est pourquoi ces auteurs appellent à la mise en relation entre les pratiques de littératie numérique et l'enseignement/apprentissage des langues. Ils rappellent que l'École se doit de former les citoyens afin de pouvoir évoluer dans les différentes sphères publiques et économiques au sein de contextes qui peuvent aujourd'hui être numériques.

La citoyenneté numérique fait alors l'objet de plusieurs réflexions : pour Couros et Hildebrandt (2015) elle ne peut s'appréhender qu'en contexte de pratiques effectives à partir desquelles se construit l'enseignement. Elle se développe à partir de l'interrogation des pratiques scolaires et courantes, afin que les apprentis usagers du numérique puissent être en mesure de disposer de toutes les compétences, techniques, critiques, cognitives nécessaires pour naviguer sur les supports de manière éclairée.

La proximité entre ces deux concepts fait même dire à Ollivier (Ollivier et al., 2021) qu'il existe un flou définitionnel entre les notions de littératie et de citoyenneté numérique. Il évoque le fait que certains auteurs font de la littératie numérique un des fondements de la citoyenneté à l'instar de Ribble et Bailey (Ribble & Bailey, 2011).

L'apport à une réflexion théorique en cours

Ainsi, ces travaux participent à stabiliser la notion de littératie numérique sur le plan théorique, rejoignant les objectifs du GTnum Scol_IA (intelligence artificielle et éducation) : en effet, pour comprendre les enjeux de l'éducation en contexte numérique, il est nécessaire de mobiliser des concepts, y compris en cours de stabilisation, tel que celui de littératie numérique. De cette appréhension conceptuelle dépend la réalisation des autres objectifs : c'est le cas du deuxième consacré à l'usage de l'IA en éducation ou encore du troisième qui vise à la conception d'activités d'apprentissage.

De surcroît, ce concept de littératie numérique fait écho à une autre notion qui nourrit les réflexions au sein des différents GTnum. Il s'agit de la translittératie, définie par Thomas en 2007 (d'après la traduction de François Guité) comme « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux » (Thomas et al. 2007). Cette habileté permet de décrire des compétences de circulation entre littératies et notamment, en contexte contemporain, entre les littératies traditionnelles et la littératie numérique (Doueïhi, 2015). L'un des enjeux d'un approfondissement théorique pourrait consister dans la délimitation du champ sémantique de ces notions qui peuvent parfois apparaître comme consubstantielles, eu égard par exemple à la définition de Thomas (2007) sur la translittératie ou celle de la littératie numérique par Ollivier (2018).

Enfin, nous pouvons noter que cette revue ne fait pas de lien direct avec l'IA. Ce lien aurait pu s'inscrire dans un élargissement de la notion de littératie à l'apprentissage du langage numérique codé et de son système. En effet, le code est évoqué par Bouchardon (2018) qui le classe dans le premier niveau d'écriture numérique, tandis que Herrenschildt (2007) le considère même comme une étape structurante dans l'histoire graphique de l'humanité. Ainsi, une appréhension extensive de la littératie numérique pourrait intégrer le langage codé, voire le



fonctionnement de l'intelligence artificielle, considéré comme un mode de production d'énoncé. Dans le contexte d'une éducation à la culture numérique, le projet de former un élève « lettré » (Bouchardon, 2018), futur citoyen numérique, doit en effet passer par la connaissance et la compréhension des enjeux de l'intelligence artificielle dans nos sociétés contemporaines (sur cette question voir notamment (Bocquet, 2020) et (de la Higuera & Bocquet, 2020)).

Références

Référence principale

Littératie numérique et didactique des langues et des cultures. (2021). *Lidil*. Revue de linguistique et de didactique des langues, 63. <https://journals.openedition.org/lidil/8568>

Autres références

Bigot, V., & Maillard De La Corte Gomez, N. (2021). Écriture et lecture de chroniques en ligne : développer dans les interactions entre pairs ses compétences de littératie numérique *Lidil*, 63.

Bigot, V., Ollivier, C., Soubrié, T., & Noûs, C. (2021). Introduction — Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde. *Lidil*, 63.

Bocquet, F. (2020, juillet 9). L'intelligence artificielle de la maternelle à la Terminale : Que devrait savoir chaque enfant sur l'IA ? [Billet] [Traduction]. *Éducation, numérique et recherche*. <https://edunumrech.hypotheses.org/1970>

Bouchardon, S. & Cailleau, I. (2018). Milieu numérique et « lettrés » du numérique. *Le français aujourd'hui*, 200, 117-126.

Bourdais, A. Outils d'aide à la traduction : pratiques numériques ordinaires en contexte scolaire. *Lidil*, 63.

Brunel, M. Littératies numériques adolescentes et perspectives d'enseignement : le cas de la fanfiction. *Lidil*, 63.

Combe, C. Former à la littératie numérique de futurs enseignants de FLE : une approche par genres numériques. *Lidil*, 63.

Cordier A., (2015). Grandir connectés, *Les adolescents et la recherche d'information*. Les enfants du numérique, 40-41.

Cordier, A. (2017). Écrire l'information : La translittéracie, un levier pour (ré-)concilier formes sociales et formes scolaires. *Le français aujourd'hui*, 196(1), 35.

Couros, A., & Hildebrandt, Katia. (2015). L'éducation à la citoyenneté numérique dans les écoles de la Saskatchewan. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.



Daunay, B., & Fluckiger, C. (2018). Écriture et numérique : pourquoi et comment parler de littéracie numérique ? *Recherches*, 69, 71-86.

de la Higuera, C., & Bocquet, F. (2020, juillet 9). L'éducation, la formation des enseignants et l'apprentissage de l'intelligence artificielle : Un aperçu des questions clés [Billet]. *Éducation, numérique et recherche*.
<https://edunumrech.hypotheses.org/1973>

Doueïhi, M. (2015). Quelles humanités numériques ? *Critique*, n° 819-820(8), 704.

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.

Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In M. Lebrun-Brossard, N. Lacelle, & J.-F. Boutin (Eds.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (pp. 45-60). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gerbault, J. (2012). Littératie numérique : Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^{ème} siècle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2).

Guité, F. (2007). *La translittératie*. François Guité.

Herrenschmidt, C. (2007). *Les trois écritures : Langue, nombre, code*, Paris, Gallimard.

Hidden, M.-O., & Portine, H. (2021). Littératie numérique et expertise distribuée : Inscription et révision lors d'une écriture collaborative en présentiel. *Lidil*, 63.

JISC. (2014). *Developing Digital Literacies*. Jisc. <www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies>.

Killen, C. (2015). *Enhancing the Student Digital Experience: A Strategic Approach*. Jisc. <www.jisc.ac.uk/full-guide/enhancing-the-digital-student-experience>.

Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2018). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*. Presses de l'Université du Québec.

Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini & C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). De Boeck Supérieur.

OCDE, & Statistiques Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. OECD

Ollivier, Christian & Projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe.)



Oliver, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J., & Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ?. *Lidil*, 63.

Ollivier, Christian & Projet e-lang. (2018). Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues. Éditions du Conseil de l'Europe.)

Penloup, M.-C. (2007). Une écriture personnelle effervescente. Dans M.-C. Penloup (dir.), *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves* (p. 17-44). INRP.

Penloup, M.-C. (2012). Littératies numériques : Quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? : Réponse à Jeannine Gerbault. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3900>

Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools : Nine elements all students should know.

Richardson, Janice & Milovidov, Elizabeth (2017). *Digital Citizenship Education. Multi-Stakeholder Consultation Report* (vol. 2). Council of Europe Publishing.

Thomas, S. et al. (2007). Transliteracy : Crossing divides. *First Monday*, 12.

A consulter aussi

DNE-TN2. (2021, février 9). Littératie numérique et translittératie : Définitions et veille bibliographique [Billet]. Éducation, numérique et recherche. <https://edunumrech.hypotheses.org/2664>