

ÉCRITURE ET NUMÉRIQUE : POURQUOI ET COMMENT PARLER DE LITTÉRACIE NUMÉRIQUE ?

Bertrand Daunay
Cédric Fluckiger
Théodile-CIREL (ÉA 4354), Université de Lille

INTRODUCTION

Il est plusieurs manières de parler du numérique et de ses usages par les jeunes. La première – la plus courante – consiste à raconter n’importe quoi. C’est le cas de certains discours (publics, médiatiques, mais aussi scientifiques) qui s’appuient sur la métaphore populaire des *digital natives*, dont l’origine se trouve dans un article de 2001 du journaliste Marc Prensky. La popularité de cet article est telle que, selon le site Google Scholar, au moment où nous écrivons ce texte, il a été cité plus de 20 000 fois dans des écrits (surtout académiques) recensés par ce moteur de recherche¹. Que l’article de Prensky soit un article d’opinion, ne contenant strictement aucune donnée empirique, devrait déjà conduire à invalider le recours

1. 21 303 fois le 8 août 2018 :
https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2001&pages=1-6&issue=5&author=Marc+Prensky&title=Digital+Natives,+Digital+Immigrants+Part+1

aveugle à des catégories de pensée toutes faites (les natifs numériques vs les immigrants). Mais surtout, que cet article déjà ancien (2001) ait été écrit avant la diffusion des outils les plus courants (Google n'a été inventé qu'en 1998, Wikipedia en 2001, Firefox et Facebook en 2004, YouTube en 2005 et Twitter en 2006) devrait alerter sur la validité d'une notion qui ne peut à l'évidence pas rendre compte des usages actuels des jeunes, qui seraient de fait eux aussi des « immigrants » dans un monde numérique nouveau. Devrait enfin conduire à nuancer le propos le fait que la recherche a produit des résultats solides, nombreux et convergents montrant des différenciations importantes au sein de cette génération. Octobre (2014) montre par exemple une diversité des cultures juvéniles et un net clivage dans les choix de médias. Gire et Granjon (2012) avaient quant à eux établi une typologie des jeunes, distinguant cinq profils allant de ceux les plus investis dans la télévision et les nouveaux écrans (les « screenagers ») au groupe plus marginal des « No-TV », gros consommateurs d'Internet et de musique mais ne consommant pas de télévision.

La popularité de l'article de Prensky masque en réalité qu'au-delà de la métaphore qui a marqué les esprits, existe une *manière* de poser la question des jeunes et de leurs usages. On la retrouve lorsque Michel Serres (2012) évoque les « petites poucettes », dans un conte merveilleux qui imagine, dans un déni de toute contrainte socio-politico-économique, de nouvelles générations générées par les nouvelles technologies numériques, libérées d'une école dont la mission de transmission des savoirs deviendrait inutile au regard de leur mise à disposition sur le Net²...

Tous ces discours véhiculent l'idée que les technologies sont à l'origine d'un changement de nature de la société, *devenue* – mais en fait depuis longtemps... – une « société de l'information » (voir à ce propos Millerand, 1998, p. 5). À cette manière déterministe d'envisager les usages des jeunes, il est possible d'opposer d'autres traditions et courants de recherche, qui ont préféré à la question surplombante de la *diffusion* des technologies celle, plus anthropocentrée, de leur *appropriation* par les acteurs. Ces recherches visent à comprendre les effets des usages des technologies, effets individuels et collectifs, cognitifs et symboliques.

De ce point de vue, les travaux sur la littéracie³, dans les courants ouverts par Jack Goody (notamment 1977/1979) et par Brian Street (par

2. Pour une critique de cet ouvrage, du point de vue de l'école, cf. Gautier (2013).

3. Le présent article, on le verra, présente et discute l'intérêt de cette notion, qui fait l'objet d'approches diverses : c'est la raison pour laquelle nous ne donnons pas de définition liminaire. Nous adoptons (y compris dans les citations) l'orthographe *littéracie*, par commodité, à la suite des choix faits dans notre équipe de recherche (voir Delcambre,

exemple 1984), offrent un point d'appui, en ce qu'ils proposent à la fois un mode de questionnement, des outils conceptuels et des approches méthodologiques. Cet article entend donc discuter des apports possibles et des limites des approches littéraciques pour le numérique, en particulier pour le numérique en éducation. Pour cela, nous soulignerons (première partie) les liens (de plus ou moins grande proximité) entre les phénomènes d'écriture et d'usages du numérique, avant de montrer (deuxième partie) en quoi les manières de poser la question et les débats au sein des études en littéracie éclairent celles sur le numérique ; cela nous amènera à identifier les variations contextuelles des littéracies numériques, au-delà d'une vision essentialiste de *la* littéracie (troisième partie) et à concevoir la littéracie numérique comme instrumentation, les outils numériques instrumentant et (donc) modifiant notre manière d'être au monde (quatrième partie). Nous concluons en montrant en quoi cette réflexion sur la littéracie numérique explique l'importance que prend le numérique dans un contexte didactique d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

1. PRATIQUES LITTÉRACIQUES ET NUMÉRIQUES : CONVERGENCES, POINTS COMMUNS ET LIMITES

L'écriture et la lecture occupent une place centrale dans le processus historique de construction de la « forme scolaire » (concept sociologique que l'on doit à Guy Vincent : voir notamment Vincent, 1994 dir.), instaurant « un rapport réflexif au langage qui rompt avec le rapport pratique au langage » (Lahire, 2008, p. 29). Bien sûr, ce rapport réflexif vaut pour tous les objets ou les outils d'enseignement : à ce titre, introduire une pratique numérique à l'école est nécessairement construire un rapport réflexif à cette dernière. Mais l'école est loin de systématiser la construction d'un rapport réflexif au numérique comparable à celle dont bénéficie l'écrit, objet privilégié et constant de ce rapport réflexif. Cela s'explique (Fluckiger et Reuter, 2013) par le fait que la lecture et l'écriture, outre leur dimension transversale et leur usage dans les différentes disciplines, font l'objet, tout au long de la scolarité, d'un enseignement structuré au sein d'une matière spécifique identifiable par les élèves, le *français*, lieu d'enseignement de la langue et des discours (notamment littéraires).

Rien de tel avec le numérique : les contenus numériques ou informatiques existant dans le primaire et le secondaire français, qui peuvent

Lahanier-Reuter, 2012). Pour une réflexion approfondie sur les variations orthographiques de ce mot en français, voir Jaffré (2004, p. 26-28).

avoir comme références, plus ou moins claires, la science informatique ou des pratiques numériques sociales diverses, n'ont pas de discipline propre : ils sont dispersés, disséminés, soit dans plusieurs disciplines (notamment la technologie, les mathématiques, la documentation) soit dans des dispositifs non disciplinaires. Mises à part les options et spécialités réintroduites récemment au lycée français ou en cours de réintroduction avec la réforme actuelle du baccalauréat⁴, l'école ne propose pas de curriculum cohérent visant à faire acquérir des rudiments de culture scientifique et technique concernant le numérique (Fluckiger, 2011). La dimension technique et la compréhension des mécanismes sous-jacents aux usages du numérique font ainsi l'objet de bien moins d'attention que l'éducation aux médias ou la documentation (Fluckiger *et al.*, 2017).

Le numérique ne bénéficie donc pas, contrairement à l'écrit, de ce lien consubstantiel avec l'école, dont parlent des chercheurs comme Vincent, Lahire et Thin (1994) décrivant les « liens profonds qui unissent école et culture écrite dans un tout sociohistorique » ou comme Goody, affirmant que « l'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines (d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse) » (1977, p. 42). Si l'on définit la culture numérique comme « l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi » (Fluckiger, 2008), elle est une culture personnelle, familiale, familière, avant d'être scolaire ou professionnelle.

Pour autant, cette différence de statut scolaire ne doit pas amener à supposer que lecture/écriture et numérique s'opposent : tout au contraire, ils se complètent et se nourrissent. Les discours sur l'avènement supposé d'une « civilisation de l'image », que certains pensaient voir émerger dans les années 1960 avec la diffusion massive de la télévision, ont perdu de leur force face à l'évidence de la permanence de l'écrit que l'on peut constater depuis cette époque. Il en est de même du monde numérique : des SMS aux fils d'actualité, de Twitter à Wikipedia, on lit et on écrit beaucoup, dès qu'on est face à un « nouvel écran ». André Tricot rapporte que « le temps passé à lire par un américain moyen a presque triplé entre 1973 et 2005, passant de

4. Avec l'apparition dans les programmes d'enseignements, *Numérique et Science Informatique* en première (4 heures) et terminale (6 heures) et *Science Numérique et Technologie* en seconde générale et technologique (1 heure et demie) (JORF n° 0162 du 17 juillet 2018 textes 16 et 17). La mise en œuvre effective de ces annonces reste incertaine à l'heure où nous écrivons, tant sur les contenus que sur les enseignants qui seront habilités à délivrer ces enseignements, ce qui confirme l'absence de curriculum cohérent malgré ces évolutions récentes.

1 h 46 en moyenne à près de 4 h 30 de lecture quotidienne (en excluant de ce compte toutes les activités de lecture inférieures à 1 minute) » (Tricot, 2016, p. 48). D'un certain point de vue, la diffusion des technologies numériques a davantage augmenté le temps de lecture dans les sociétés occidentales que l'invention de l'imprimerie. Les jeunes, en particulier, écrivent et lisent beaucoup, au sein de nouveaux espaces « organisant de nouveaux agencements matériels, symboliques et techniques tout en conservant par ailleurs des formes traditionnelles » (Schneider, 2014, p. 61). Ce qui semble vrai dans les sociétés occidentales ne l'est pas moins dans les pays dits « du sud », comme en Afrique, dans lesquels le téléphone portable semble être un vecteur majeur d'alphabétisation, notamment des femmes (Beuné, Tran Thanh, 2015 ; cf. aussi Koné, 2018 – dans ce numéro).

Ainsi, le numérique ne s'oppose pas à la lecture et à l'écriture. Une partie des phénomènes littéraires déjà anciens se déroule désormais sur écran (de ce point de vue les écrans peuvent faire concurrence au papier, comme lors du choix d'achat d'un roman imprimé ou sur une liseuse), mais à ces phénomènes s'ajoute le recours à la lecture et à l'écriture dans d'autres espaces, notamment celui de la communication interpersonnelle immédiate, individuelle (par SMS) et collective (sur les réseaux sociaux).

Le lien entre l'écrit et le numérique est d'autant plus visible quand on observe combien l'écrit est profondément modifié, dans sa forme et ses usages, par le numérique : ainsi, observe Penloup (2012, p. 131), « à côté du français standard, se développe un français dit “électronique” ou encore “langage SMS” caractérisé par un certain nombre de procédés scripturaux liés à la fois à des besoins techniques [...] et à des manifestations identitaires ». La lecture aussi est profondément modifiée par le numérique : ce dernier pourrait-il sonner « la fin de la lecture linéaire » ? C'est la question que pose Françoise Benhamou, en évoquant le « processus de fragmentation » : « Le texte dématérialisé incite au vagabondage, à la lecture par morceaux » (p. 82). Benhamou précise que ce n'est pas une rupture avec la lecture d'un livre, mais la « déterritorialisation qu'opère le numérique (en faisant échapper le texte à son territoire, le support imprimé) » (*ibid.*) amplifierait ce qui était déjà possible – et pratiqué – dans la lecture traditionnelle.

Plus généralement, Roger Chartier (2007), dans sa leçon inaugurale au Collège de France, insistait sur ces bouleversements :

Les mutations de notre présent bouleversent, tout à la fois, les supports de l'écriture, la technique de sa reproduction et de sa dissémination, et les façons de lire. Une telle simultanéité est inédite dans l'histoire de l'humanité.

Il est intéressant de noter que Chartier, dans sa réflexion sur la lecture face à l'écran comme « lecture discontinue, segmentée, attachée au fragment

plus qu'à la totalité » y voit en même temps l'héritière des lectures de l'imprimé « à sauts et à gambades » dont parle Montaigne, et le signe d'une rupture (*ibid.*) :

En brisant le lien ancien noué entre les discours et leur matérialité, la révolution numérique oblige à une radicale révision des gestes et des notions que nous associons à l'écrit. Malgré les inerties du vocabulaire qui tentent d'appivoiser la nouveauté en la désignant avec des mots familiers, les fragments de textes qui apparaissent sur l'écran ne sont pas des pages, mais des compositions singulières et éphémères.

Sans nous attarder sur la discussion de cette position, ce que nous voulons ici retenir de ces réflexions est le lien étroit qu'entretient l'écrit avec le numérique, ce qui donne la plénitude de son sens à l'expression *littéracie numérique*.

2. QU'EST-CE QU'UNE « LITTÉRACIE NUMÉRIQUE » ?

Au-delà de l'intrication entre pratiques numériques et pratiques d'écriture, il nous semble que les phénomènes scripturaux et d'usages des technologies numériques présentent des similarités qui rendent possible la transposition de la notion de littéracie des unes vers les autres.

Comme le dit Bachimont (2012), « le numérique est un nouveau support d'inscription qui a révolutionné nos sociétés en permettant d'aborder et de traiter tous les types de contenus ». Plus précisément, les supports numériques « ne sont que le principe abstrait d'une classe de supports matériels qui se trouvent en pratique être très variés dans leur diversité et leur déclinaison matérielle ». Mais, de ce point de vue, il en est du numérique comme de l'écriture : c'est une « technologie de l'intellect », pour reprendre le mot de Jack Goody, qui a des effets sur la vie sociale et des effets cognitifs. Ce sont précisément ces effets que Goody entendait saisir pour l'écriture et ses apports restent pertinents pour penser les effets du numérique, ne serait-ce qu'au titre du principe anthropologique de l'effet d'un outil sur le monde et le rapport des humains à ce monde. De même que le concept de littéracie permet, à la suite de Goody, de discuter du passage des sociétés orales aux sociétés scripturalisées, le concept de littéracie numérique permet de discuter du passage à une société numérisée.

Cette manière d'envisager la littéracie (numérique) comme un fait social, un « rapport à » socialement partagé s'oppose à une conception centrée sur l'individu : on doit aux conceptions (dans ce domaine assez proches) de Jack Goody comme de Brian Street (et plus généralement des New Literacy Studies) de construire une opposition oralité/écriture plutôt

qu'une opposition compétent/non compétent, qui rabattrait la littéracie sur une propriété individuelle et non plus un fait social.

Ces conceptions s'opposent à celles qui font de la littéracie une habileté ou une compétence à manier l'écrit, comme dans la définition que donne l'OCDE (2000, p. x⁵) de la littéracie, à propos de son enquête sur la littéracie des adultes :

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 compétences et ses capacités.

Cette définition de l'OCDE, qui fonde celle du PISA, le Programme international de suivi des acquis des élèves (OCDE, 1999), sera paraphrasée 15 ans plus tard par le Conseil national du numérique dans la définition qu'il propose de la littéracie numérique (Thieulin *et al.*, 2015, p. 159 – nous soulignons en gras le changement opéré) :

Aptitude à comprendre et à utiliser **le numérique** dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et capacités.

Il n'est pas sans intérêt d'observer le lien entre littéracie et littéracie numérique qu'établit ce rapport : dans la première occurrence de la définition citée ici, c'est une définition propre de la littéracie *numérique*, qui est clairement référée à la définition de la littéracie des adultes (en général) proposée par l'OCDE (2000) ; d'où la paraphrase qui remplace « l'information écrite » par « le numérique ». Mais ce qui était une source paraphrasée devient, dans d'autres passages de ce rapport (p. 263, 282, 314, 391), la source de la définition de la littéracie numérique, alors qu'il n'en était pas question dans le texte de l'OCDE. Cela amène les auteurs du rapport à écrire que l'OCDE aurait défini la littéracie des adultes (en général) comme « aptitude à comprendre et à utiliser **le numérique** »... Cette erreur⁶, outre qu'elle représente un bel exemple de *littéracie numérique*, est intéressante dans la mesure où elle montre que la littéracie semble pouvoir désormais aisément se confondre avec la littéracie *numérique*.

5. P. 10 de l'introduction, paginée en romains.

6. Dont la source semble être un rapport précédent de ce même Conseil (Peugeot dir., 2013). L'erreur sera reprise en boucle sur l'Internet, avec souvent la même référence au rapport de l'OCDE (2000), la citation étant indiquée comme prise à la page 12, alors qu'elle est prise à la page x, qui est, il est vrai, la douzième page du rapport déroulé sur l'écran.

Ce qui caractérise ces définitions de la littéracie (numérique) est leur centration sur la dimension individuelle, qu'on retrouve chez quelques auteurs, dès les origines, notamment chez Paul Gilster (1997), à qui l'on doit, semble-t-il, l'expression « digital literacy » (Bawden, 2008). Or une telle conception est au rebours de ce que les travaux fondateurs des (nouvelles) littéracies envisageaient et montraient. Et si elle fonde, assez logiquement, les conceptions en matière d'éducation de l'OCDE, assez prompte à ramener sur les individus ce qui peut par ailleurs relever de contraintes qui les dépassent (sur cette conception telle qu'elle se donne à voir dans le PISA, cf. Bart, Daunay, 2016 ; 2018), elle ne fait pas l'unanimité dans les travaux académiques, comme l'atteste par exemple l'ouvrage dirigé par Lankshear et Knobel (2008), qui renvoient aux analyses de la littéracie pour rappeler le caractère socialement situé de cette dernière.

3. VARIATIONS DANS LA LITTÉRACIE NUMÉRIQUE

Entendue ainsi, la littéracie numérique présente des traits déjà largement identifiés et discutés pour la littéracie tout court. Deux de ces traits nous semblent devoir être soulignés ici : cette littéracie est inégalement répartie ; elle présente des variations importantes et une multitudes de formes suivant les contextes.

De la même manière qu'il existe des formes de culture qui, socialement, sont inégalement distribuées, il existe des formes culturelles d'usage du numérique qui sont plus ou moins attachées aux différents milieux sociaux ; elles sont donc à la fois une conséquence des inégalités sociales et une source d'inégalités. On l'a dit – et nous allons y revenir : les études empiriques montrent qu'il n'existe pas *une* culture numérique des jeunes homogènes, mais *des* cultures numériques traversées de lignes de fracture. La sémantique même de ces recherches témoigne d'une évolution dans la manière dont ces inégalités sont appréhendées : les discours se sont longtemps organisés autour du thème d'une « fracture numérique », appelant une « réduction » par des politiques publiques d'équipement et d'accès à Internet. À cette approche que Lelong (2003) qualifiait d'infrastructurelle, a succédé une approche de « l'accès social » et de la socialisation d'Internet (Lelong, 2002), notamment à travers l'idée proposée par Hargittai (2002) d'une fracture numérique « de second niveau », non plus relative à l'accès aux équipements mais au type d'usage lorsque l'accès s'est démocratisé. Ce sont enfin les mécanismes d'appropriation et de reproduction conduisant à des différenciations dans les usages qu'on a cherché à documenter (Granjon, Lelong, Metzger, 2012 ; Fluckiger, 2012). Ces travaux montrent bien que « derrière ce qui est présenté comme *la nouvelle culture numérique* des jeunes se cachent in fine des *culturèmes* sensiblement différenciés (et

différenciants)» (Gire, Granjon, 2012). On retrouve donc, pour le numérique, ce qui est bien connu pour la lecture et l'écriture : la question des inégalités ne se réduit pas à la capacité individuelle à lire, mais bien à ce qu'on lit, comment, avec quelles significations et pour quels usages.

À ces variations interindividuelles s'ajoutent cependant des variations intra-individuelles. S'il existe en effet une grande variété des formes et des contextes, à la fois de l'écriture et des usages du numérique, chaque individu est lui-même confronté à cette variété. Chaque jeune est ainsi confronté à des écrits littéraires, à des écrits spécifiquement scolaires comme des manuels, à ses propres productions d'élève, aux diverses formes de communication écrite numérique (qui répondent elles-mêmes à des normes variées : Marcoccia, 2016). De la même manière que certains, à la suite de Street (1984), insistent sur le fait qu'il faut envisager une pluralité de littéracies et décrire l'inscription de l'écriture dans un contexte particulier, il est sans doute nécessaire de s'interroger sur la pluralité des manières d'utiliser le numérique.

C'est d'ailleurs pour rendre compte de cette pluralité que les travaux sur la littéracie numérique ont multiplié les « littéracies » particulières, à l'instar de la littéracie traditionnelle (cf. Delcambre, Pollet, 2014, p. 7) : c'est ainsi que l'on peut entendre parler de littéracie médiatique, de littéracie médiatique multimodale, de littéracie visuelle ou iconotextuelle, de littéracie informatique, de littéracie technologique ou des TIC (Technologies de l'information et de la communication), etc. Ce qui engage des mises en relation dont témoignent les mots ou expressions comme translittéracie, pratiques plurilittéraciées, métalittéracie...

Notons pour finir que parler de littéracie numérique ne constitue pas une rupture avec les approches développées en sociologie des usages de la fin des années 1990 et au début des années 2000 (voir Jouët, 2000). C'en est au contraire un prolongement, en ce que les approches littéraciques témoignent du même intérêt pour les pratiques effectives et leur contexte individuel ou social. Mais les travaux sur la littéracie insistent également sur des dimensions moins discutées en sociologie des usages. Alors que cette dernière s'est concentrée sur la spécificité des parcours d'usages individuels, en réaction à une vision de la sociologie parfois très marquée par le recours à de grands déterminismes explicatifs, les approches de la littéracie insistent sur sa dimension historiquement située. On peut, pour le numérique, suivre Barton et Hamilton (2010) quand ils affirment que « les pratiques de l'écrit ont des objectifs et sont inscrites dans des objectifs sociaux et des pratiques culturelles plus larges » (p. 46). Mais plus encore, « les pratiques de l'écrit sont modelées par les institutions sociales et les relations de pouvoir, et certaines littéracies sont plus dominantes, plus visibles et plus influentes que d'autres » (*ibid.*, p. 50).

4. LA LITTÉRACIE COMME INSTRUMENTATION

Il est d'autant plus important de ne pas réduire la littéracie numérique à des compétences numériques individuelles que, tout comme l'écrit, le numérique ne peut être réduit à une simple technique : les outils numériques et leurs usages constituent aujourd'hui une forme culturelle, ils instrumentent en la modifiant notre manière d'être au monde. En effet, à la suite tant de Goody (1977/1979) que de Vygotski (1934/1985), on peut affirmer que la pensée est étroitement liée à son instrumentation, le langage étant l'instrument le plus incontournable.

C'est là que la distinction proposée par Rabardel (1995) entre artéfact et instrument prend son sens. Le concept d'instrument, qu'il développe, permet de rendre compte de la manière dont les individus construisent leur rapport aux outils technologiques : l'instrument peut être considéré comme une « entité mixte », selon ses termes, qui relève autant de l'objet que du sujet, dans la mesure où il associe l'artéfact et les compétences du sujet (les représentations de l'objet, les « schèmes d'utilisation » qui lui sont associés). Aussi l'instrument est-il le fruit d'une élaboration par le sujet, dans un processus que Rabardel appelle « genèse instrumentale ».

Réfléchir en termes d'instrumentation est également un moyen d'éviter de tomber dans le déterminisme, avec l'idée que l'instrument est un médiateur. C'était une idée que Josiane Jouët (2000) avait déjà développée en sociologie des usages, en montrant qu'il y avait deux pièges symétriques : le déterminisme technique d'un côté, la tendance à minimiser le rôle des objets techniques d'autre part (cf. Fluckiger, 2014). Pour cela, l'idée de médiation est importante : médiation technique (l'outil structure la pratique) et médiation sociale (le sens de la pratique et sa forme se « ressource » dans le corps social). On retrouve là l'idée, déjà présente chez Vygotski, que les processus instrumentaux sont à la fois tournés vers les autres et vers soi-même.

Ces idées d'instrumentation et de médiation sont cruciales pour venir à bout de l'incompréhension évoquée entre les deux conceptions de la littéracie et de la littéracie numérique, comme capacité individuelle ou comme phénomène social et culturel. En effet, ce à quoi l'on assiste avec le développement du numérique est une technicisation des pratiques de communication, d'écriture, d'accès, de recherche ou de stockage de l'information. Dans cette perspective, et c'est là l'un des apports majeurs de la sociologie des usages, l'usage est toujours à la fois singulier et social – sans compter que le numérique est actuellement un support essentiel du lien social.

L'usage des outils numériques repose sur des pratiques finalisées : pratiques de communication, d'écriture, de recherche d'information, de stockage de l'information, de consommation et/ou d'expression culturelle,

etc., qu'il importe d'appréhender en même temps dans leurs dimensions sociales et individuelles.

CONCLUSION : LITTÉRACIE NUMÉRIQUE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Les réflexions qui précèdent font apparaître que la question de la littéracie numérique n'est pas étrangère à la didactique du français. Cette dernière s'est emparée très tôt de la notion de littéracie (pour une approche historique, voir le débat entre Reuter, 2006 et Chiss, 2008) et il n'est pas illogique qu'elle s'empare de la question de la littéracie numérique, en tant que concept permettant de penser les aspects qui la concernent dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit.

Qu'il s'agisse des outils eux-mêmes ou de leurs usages, qu'il s'agisse des aides ou des contraintes nouvelles qu'ils apportent, qu'il s'agisse des principes didactiques qu'ils suscitent, favorisent, entravent, l'introduction du numérique à l'école peut raviver des pratiques novatrices anciennes (le traitement de texte, par exemple, peut faciliter les principes didactiques de Célestin Freinet quant à l'usage de l'imprimerie), conforter des pratiques très traditionnelles (nous avons montré que ce pouvait, à certains égards, être le cas de l'usage du tableau numérique interactif : Fluckiger, Bachy, Daunay, 2016) et ouvrir de nombreux possibles – la palette est large, autant que l'inventivité des enseignants : en témoignent notamment les actes de deux colloques récents, dont les deux titres évoquent le *français à l'ère du numérique*, celui de l'AIRDF, Association internationale pour la recherche en didactique du français (Depeursinge, Florey, Cordonier, Aeby Daghe, De Pietro dir., 2016) ou de la FIPF, Fédération internationale des professeurs de français (Eid, Englebert, Geron dir., 2018).

L'inventivité n'est pas le fait du seul enseignant : qu'on pense aux diverses modalités d'usage des téléphones portables par des élèves dans la réalisation de leur travail scolaire, parfois au prix d'un détournement des usages initialement prévus pour l'outil (Koné, 2018 – dans ce numéro) ou à la transformation d'outils utilisés en contexte privé et transformés dans leur usage en contexte collectif éducatif (Fluckiger, 2011). De fait, le numérique favorise ces jeux de frontières entre les usages prévus et les usages potentiels, comme il favorise les relations complexes entre l'école et ses entours : le numérique engage à une intercontextualité (Guichon, 2015), c'est-à-dire à la mise en relation des contextes divers (spatiaux, temporels, symboliques) où s'insèrent simultanément ou successivement les sujets.

C'est, du reste, ce qui peut rendre légitime de faire du numérique, hors de sa fonction d'outil, un objet d'apprentissage. Pour reprendre les mots de Marie-Claude Penloup (2012, p. 131) et pour en étendre la portée, au-delà de

la variation langagière dont elle parle ici, on peut dire de la variété des usages du numérique :

Il en est de cette variété comme d'autres : il appartient à l'école de la situer, en contexte, comme un usage possible de l'écrit qui s'écarte, certes, du français standard normé exigé à l'école mais qui a sa pertinence et peut servir de support à une prise de conscience des questions de norme et de variations, hors de toute stigmatisation des usagers.

Dans l'avant-propos des Actes du colloque de l'AIRDF consacré à l'enseignement du français à l'ère informatique (Depeursinge, Florey, 2016), on peut lire une intéressante interrogation de la notion de « révolution numérique » : certes, on voit bien des changements et on peut les considérer comme qualitativement et quantitativement considérables ; mais l'usage de l'image de la *révolution* occulte en fait que ce qui se passe n'est pas sans antécédent :

Si un gymnase ou un lycée prévoit d'équiper tous ses élèves avec des livres électroniques au détriment des traditionnels ouvrages de papier, c'est parce qu'un contexte favorable à une telle innovation s'est lentement et inexorablement mis en place.

Démystifier le numérique, comme le veulent les auteurs, c'est éviter de penser de manière globale (*le* numérique), au profit d'une réflexion sur les divers outils et usages numériques, et de manière binaire (*avant* et *après* le numérique), là où les continuités et les discontinuités, d'un point de vue didactique notamment, permettent mieux de prendre en compte la complexité des phénomènes en jeu.

RÉFÉRENCES

- Bachimont Bruno (2012). Pour une critique phénoménologique de la raison computationnelle. *E-dossiers de l'audiovisuel de l'Ina* [En ligne]. Mis en ligne en janvier 2012. <https://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/pour-une-critique-phenomenologique-de-la-raison-computationnelle.html> (dernière consultation le 8 août 2018).
- Bart Daniel, Daunay Bertrand (2016). *Les Blagues à PISA*. Vulaines-sur-Seine : Le Croquant.
- Bart Daniel, Daunay Bertrand (2018). *Pode-se levar a sério o PISA ? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional*. Campinas : Mercado de letras.
- Barton David, Hamilton Mary (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133, 45-62.

- Bawden David (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. In C. Lankshear, M. Knobel dir., *Digital literacies. Concepts, policies and practices*. New York : Peter Lang, p. 17-32.
- Beuné Aurélie, Tran Thanh Julia (2015). À propos d'apprentissage mobile dans les pays du sud. *Adjectif.net* [En ligne]. Mis en ligne le 8 février 2015. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article334> (dernière consultation le 8 août 2018).
- Benhamou Françoise (2009). Le livre numérique. Ni tout à fait le même, ni tout à fait un autre... *Esprit*, 3-4, 73-85.
- Chartier Roger (2007). L'écrit et l'écran, une révolution en marche. Extraits reproduits par *Le Monde*, 13 octobre 2007. [En ligne]. Mis en ligne le 12 octobre 2007. https://www.lemonde.fr/idees/article/2007/10/12/l-ecrit-et-l-ecran-une-revolution-en-marche-par-roger-chartier_966273_3232.html (dernière consultation le 8 août 2018).
- Chiss Jean-Louis (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138, 168-178.
- Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19.
- Delcambre Isabelle, Pollet Marie-Christine (2014). Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages. Présentation. *Spirale*, 53, 3-8.
- Depeursing Mathieu, Florey Sonya (2016). Avant-propos. *Actes du colloque « L'enseignement du français à l'ère du numérique », 29, 30, 31 août 2013*. In M. Depeursing, S. Florey, N. Cordonier, S. Aeby Daghe, J.-F. de Pietro dir., Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud, p. 10-14.
- Depeursing Mathieu, Florey Sonya, Cordonier Noël, Aeby Daghe Sandrine, De Pietro Jean-François dir. (2016). *Actes du colloque « L'enseignement du français à l'ère du numérique », 29, 30, 31 août 2013*. Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Eid Cynthia, Englebert Annick, Geron Geneviève dir. (2018). *Français langue ardente. Actes du XIV^e congrès mondial de la FIPF. Volume IV. Le français à l'ère du numérique*. Liège : FIPF.
- Fluckiger Cédric (2011). La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du web social. Colloque international EPAL, Grenoble, 23-25 juin 2011 [En ligne]. http://epal.ugrenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2011-fluckiger.pdf (dernière consultation le 8 août 2018).
- Fluckiger Cédric (2014). Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles. *Recherches*, 60, 57-68.
- Fluckiger Cédric, Bachy Sylviane, Daunay Bertrand (2016). What role does the textbook play in the era of the Interactive Whiteboard? A didactic approach to teachers' professional writings. *Journal of Subject Didactics*, 1/2, 101-117.

- Fluckiger Cédric, Delamotte Eric, Jeanne Philippe, Serres Alexandre, Loicq Marlène, Compant-Lafontaine Marie-Laure, Ballarini (2017). Les contenus informatiques à l'école : convergence entre technique, média et information, dans Julie Henry, Aude Nguyen et Étienne Vandepuut dir., *L'informatique et le numérique dans la classe. Qui, quoi, comment ?* Namur : Presses Universitaires de Namur, 191-204.
- Fluckiger Cédric, Reuter Yves (2013). Français/informatique : regards croisés/questions croisées. Conférence de clôture du 12^e colloque de l'AIRDF, Lausanne, 28-31 août 2013.
Vidéo : <http://vimeo.com/73753592>.
- Gautier Julien (2013). *Petite Poucette* : la douteuse fable de Michel Serres. *Revue Skhole.fr. Penser et repenser l'école* [En ligne]. Mis en ligne le 25 juin 2013. <http://skhole.fr/petite-poucette-la-douteuse-fable-de-michel-serres> (dernière consultation le 8 août 2018).
- Gilster Paul (1997). *Digital literacy*. New York : Wiley.
- Gire Fabienne, Granjon Fabien (2012). Les pratiques des écrans des jeunes français. *RESET, 1* [En ligne]. mis en ligne le 30 décembre 2012. <http://journals.openedition.org/reset/132> (dernière consultation le 8 août 2018).
- Goody Jack (1977). Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du Bagre. *L'Homme, 17/1*, 29-52.
- Goody Jack (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Granjon Fabien, Lelong Benoît, Metzger Jean-Luc dir. (2009). *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*. Paris : Hermès-Lavoisier.
- Guichon Nicolas. Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? *Alsic, 18/1* [En ligne]. Mis en ligne le 20 avril 2015. <http://journals.openedition.org/alsic/2793> ; DOI : 10.4000/alsic.2793 (dernière consultation le 8 août 2018).
- Hargittai Eszter (2002). Second-Level Digital Divide : Differences in People's Online Skills. *First Monday, 7/4* [En ligne]. Mis en ligne le 1^{er} avril 2002. <http://firstmonday.org/article/view/942/864> (dernière consultation le 8 août 2018).
- Jaffré Jean-Pierre (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. In C. Brissaud, C. Barré-De Miniac, M. Rispaïl dir., *La littéracie. conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : L'Harmattan, p. 21-41.
- Jouët Josiane (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux, 18/100*, 487-522.
- Koné Salifou (2018). Le téléphone en classe de langue, entre instrument de pouvoir et catachrèse pédagogique. *Recherches, 69*, 113-135.

- Lahire Bernard (2008). *La raison scolaire. École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lankshear Colin, Knobel Michele (2008). Introduction. Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices. In C. Lankshear, M. Knobel dir., *Digital literacies. Concepts, policies and practices*. New York : Peter Lang, p. 1-16.
- Lelong Benoît (2002). Savoir-faire technique et lien social. L'apprentissage d'internet comme incorporation et autonomisation. In C. Chauviré, A. Ogien dir., *La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*. Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, p. 265-292.
- Lelong Benoît (2003). Quel « fossé numérique » ? Clivages sociaux et appropriation des nouvelles technologies. In É. Maigret, dir., *Communication et Médias*, Paris, La Documentation française, p. 112-116.
- Marcoccia Michel (2016). *Analyser la communication numérique écrite*. Paris : Armand Colin.
- Millerand Florence (1998). Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1^{re} partie). *COMMposite*, 98/1 [En ligne]. <http://www.composite.org/index.php/revue/article/view/21> (dernière consultation le 8 août 2018).
- OCDE (1999). *Mesurer les compétences et connaissances des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. Paris : OCDE.
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : OCDE.
- Octobre Sylvie (2014). *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. Paris : Ministère de la Culture – DEPS.
- Penloup Marie-Claude (2012). Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 9/2, 129-140.
- Peugeot Valérie dir. (2013). *Citoyens d'une société numérique. Accès, littératie, médiations, pouvoir d'agir : pour une nouvelle politique d'inclusion*. Rapport remis à la ministre déléguée chargée des petites et moyennes entreprises, de l'innovation et de l'économie numérique (Octobre 2013). Paris : Conseil national du numérique.
- Prensky Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9/5, 1-6.
- Rabardel Pierre (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Schneider Élisabeth (2014). Y a-t-il une littéracie adolescente ? *Spirale*, 53, 61-71.

- Serres Michel (2012). *Petite Poucette*, Paris, Le Pommier.
- Street Brian V. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York : Cambridge University Press.
- Thieulin Benoît *et al.* (2015). *Ambition numérique : pour une politique française et européenne de la transition numérique*. Rapport remis au Premier Ministre (Juin 2015). Paris : Conseil national du numérique.
- Tricot André (2016). Le numérique et l'école : je t'aime, moi non plus. *Direction*, 42, 46-48.
- Vincent Guy dir. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotski Lev Semionovich (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.