

Qu'est-ce que la littératie numérique?

Douglas A. J. Belshaw

What is digital literacy? A Pragmatic investigation.

Thèse présentée en 2011 au Département de l'éducation de
l'université de Durham par Douglas Alan Jonathan Belshaw en
vue de l'obtention d'un doctorat en éducation (Ed.D.)

Déclaration

Cette thèse est l'œuvre unique et originale de Douglas A. J. Belshaw.

Déclaration de droits d'auteur

L'auteur souhaite que cette thèse soit mise à disposition sous la licence Creative Commons la plus permissive possible. Il s'agit actuellement de la norme CC0, qui stipule que :



Dans la mesure où la loi le permet, Douglas A. J. Belshaw a renoncé à tous les droits d'auteur et droits connexes ou voisins de *What is digital literacy? A Pragmatic investigation*.

Cet ouvrage est publié à partir du : Royaume-Uni.

Vous trouverez de plus amples détails sur la norme CC0 à <http://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/deed.fr>

Résumé

La littératie numérique constitue un sujet de plus en plus débattu et discuté depuis la publication de l'ouvrage phare de Paul Gilster, *Digital Literacy*, en 1997. Il s'agit toutefois d'un terme complexe qui s'appuie sur des travaux antérieurs dans le domaine des nouvelles littératies, telles que la littératie informationnelle et la culture informatique. Pour comprendre cette complexité et cette incertitude, j'arrive à un « continuum d'ambiguïté » et j'utilise une méthodologie pragmatique. Cette thèse apporte trois contributions principales au domaine de recherche. Premièrement, je soutiens que la prise en compte d'une pluralité de *littératies* numériques permet d'éviter certains des problèmes liés à la redéfinition sans fin de la « littératie numérique ». Deuxièmement, j'extrais de la documentation de recherche huit éléments essentiels de la littératie numérique qui peuvent conduire à une action positive. Enfin, je soutiens que la co-construction d'une définition des littératies numériques (en utilisant les huit éléments essentiels comme guide) est au moins aussi importante que le résultat.

Contenu

Tableau des figures	7
Préface	8
Chapitre 1 : Introduction	13
Chapitre 2 : Nouvelles formes de littératie dans le monde	18
L'Union européenne	20
Le Royaume-Uni.....	24
Norvège.....	28
Singapour.....	32
Australie.....	35
Les États-Unis.....	39
Résumé.....	43
Chapitre 3 : Problématiser la littératie traditionnelle (imprimée)	47
Le problème de la littératie	52
La relation entre la littératie et la connaissance	54
La littératie en tant que processus social.....	57
Les visions unitaires et pluralistes de la littératie.....	65
Exigences d'une « littératie ».....	67
Chapitre 4 : L'histoire de la « littératie numérique »	70
Le rôle et le statut de la littératie informationnelle.....	79
L'évolution de la littératie numérique.....	83
Chapitre 5 : Les ambiguïtés de la littératie numérique	93
Les sept types d'ambiguïté d'Empson	94
Ambiguïté générative	96
L'ambiguïté créative	103
Ambiguïté productive	106
Résumé.....	110
Chapitre 6 : Méthodologie	114
Méthodologies.....	116
Théorie critique.....	119
Poststructuralisme	122
Pragmatisme.....	126
L'approche pragmatique	130
Pragmatisme et littératies numériques.....	147
Chapitre 7 : Nouvelles littératies	149
Études sur les nouvelles littératies	150
Fragmentation de la recherche	153
Exemple : JISC	163
Résumé.....	168
Chapitre 8 : Que sont les littératies (numériques)?	170
L'évolution de la communication	171
Évolution ou révolution?.....	175
Épicycles numériques	195
Résumé.....	200
Chapitre 9 : Une matrice des éléments	201
L'éphémérité des littératies numériques	202
Les huit éléments essentiels des littératies numériques.....	207
Chapitre 10 : Conclusion	221
Annexe 1	226

Annexe 2	227
Bibliographie.....	242

Tableau des figures

Figure 1 – Niveaux de littératie numérique	21
Figure 2 – Diagramme tiré de l'article de Wikipédia sur la respiration cellulaire	50
Figure 3 – Différentes approches de l'assimilation de la connaissance à la littératie	56
Figure 4 – Citations de Google Scholar pour le livre <i>Digital Literacy</i> de Paul Gilster.....	84
Figure 5 – Version simplifiée et superposée du spectre des ambiguïtés	95
Figure 6 – Trajectoire des ambiguïtés.....	100
Figure 7 – Correspondance entre les compétences en TIC et les nouvelles littératies de JISC.	164
Figure 8 – Cartographie des littératies numériques dans différents contextes de JISC.....	165
Figure 9 – Hiérarchie des littératies	170
Figure 10 – Le cycle de vie de l'adoption des technologies (également connu sous le nom de « diffusion de l'innovation de Rogers »)	183
Figure 11 – Les tétrades de McLuhan	187
Figure 12 – La littératie en tant que destination	192
Figure 13 – Le LOLcat de Schrödinger	202
Figure 14 – La taxonomie SOLO (Biggs, sans date).....	205

Préface

Pour moi, et dans cette thèse, j'ai l'intention d'utiliser le pronom personnel, car il s'agit d'une thèse *vécue*. Elle a été tellement imbriquée dans ma vie et ma pensée ces dernières années que je ne peux pas l'envisager de manière détachée, abstraite et purement théorique. La recherche, la rédaction et le débat sur les idées contenues dans les 80 000 mots du présent document ont commencé à une époque où je venais d'entamer ma carrière d'enseignant. Aujourd'hui, au moment où je termine cette thèse, j'ai travaillé dans trois écoles différentes, j'ai fait l'expérience de la haute direction, j'ai ensuite quitté la profession d'enseignant et je travaille aujourd'hui dans l'enseignement supérieur et complémentaire. En cours de route, le temps consacré à mes études doctorales m'a procuré un plaisir intense, a changé ma vision du monde et m'a aidé à réfléchir à ce que je fais (et à ce que je veux faire) dans la vie. Cela a également signifié des périodes d'éloignement de ma femme et de nos deux enfants nés pendant la période de rédaction de cette thèse. Les mots qui suivent m'ont donc causés à la fois plaisir et douleur.

Je n'avais jamais eu l'intention de devenir professeur. Mon père occupait le poste de directeur adjoint de l'école que j'ai fréquentée entre 13 et 18 ans. Nous avons déménagé dans le Northumberland lorsque j'avais quatre ans et il passait ses soirées, alors que ma sœur et moi étions jeunes, à travailler pour obtenir son diplôme en gestion de l'éducation et sa maîtrise de l'Open University; j'ai vu la quantité de travail qu'il devait consacrer à son métier. Mais à la fin de ma troisième année d'études de philosophie à l'université de Sheffield (une expérience révélatrice après une scolarité rétrospectivement décevante), mon père m'a conseillé d'entreprendre un certificat d'études supérieures en éducation (PGCE). Il m'a dit que je pourrais toujours « me rabattre sur l'enseignement » si mes autres projets ne se concrétisaient pas. C'était un bon conseil : j'ai *adoré*.

Un diplôme de philosophie ne donne pas accès à un PGCE en histoire à l'université de Durham, ce qui signifie que j'ai dû (au cours de l'année précédant mon mariage) entreprendre une maîtrise en histoire moderne financée par mes propres moyens. Cela m'a permis d'accéder à la formation PGCE en histoire secondaire à Durham qui, en fin de compte, comptait comme la première année d'une maîtrise en éducation. J'ai décidé de poursuivre cette maîtrise pendant ma première année d'enseignement. De façon peut-être un peu naïve, je me suis retrouvé dans une école qui a fusionné avec une école faisant l'objet de mesures spéciales au début de ma première année comme enseignant qualifié. À la fin de cette première année, le stress et le manque de soutien dont j'ai souffert m'ont amené à demander à l'université de Durham d'interrompre mes études de maîtrise.

Heureusement, on m'a persuadé de ne pas le faire. Mes notes étaient suffisamment élevées pour justifier un transfert vers le doctorat en éducation. On m'a dit que cela allégerait ma charge de travail à court terme. J'ai acquiescé et j'ai rattrapé les modules requis l'année suivante à l'International Summer School (une expérience fantastique en soi). C'est à cette époque que mon intérêt pour la littérature numérique a été éveillé¹. Dès le début, j'ai partagé mon travail en ligne, d'abord par le biais d'un blogue, puis sur un site Web dédié². Je me suis engagé dans la pratique de l'éducation ouverte après avoir été inspiré par la générosité constante d'éducateurs tels que Stephen Downes³ qui mettent leur travail à disposition en ligne de manière gratuite et sous licence ouverte.

Être ouvert et transparent dans la vie est un luxe. Cela dépend de *tant* de facteurs que je tiens souvent pour acquis. Ma famille est le premier aspect de ma vie et de ces dernières années que j'ai trop souvent considéré comme acquis. Mes parents, en particulier, ont été mes plus fervents supporters au fil des ans, que ce soit pour mes réussites scolaires ou parascolaires. Sans leurs encouragements, ainsi que leur soutien émotionnel et financier, je n'aurais pas terminé cette thèse.

¹ Voir l'annexe 2.

² <http://doubelshaw.com/thesis>

³ <http://downes.ca>

Bien que ma femme ait eu du mal, dans les premières années de notre mariage, à comprendre pourquoi je voulais continuer à étudier, elle m'a donné (surtout depuis la naissance de notre premier enfant) de l'espace pour faire des recherches, réfléchir et écrire. Sans cet espace, je n'aurais pas pu écrire quoi que ce soit de valable que l'on puisse trouver dans ce qui suit. Vous comprendrez donc que ce n'est pas seulement pour des raisons de tradition que je dédie cette thèse à ma famille.

Toutefois, ce n'est pas seulement à ma famille que je souhaite rendre hommage. Tout d'abord, et bien que je n'aime pas ce terme, je ne connais rien de mieux pour le décrire correctement, je voudrais remercier mon « RAP » (réseau d'apprentissage personnel). Les personnes qui me soutiennent et interagissent avec moi quotidiennement par l'intermédiaire de réseaux sociaux tels que Twitter ont vraiment joué un rôle décisif dans ma vie.

Deuxièmement, et bien qu'effectivement anonymes, je voudrais reconnaître d'une certaine manière les personnes inconnues qui m'ont facilité la vie au fur et à mesure que mes études universitaires progressaient. Faire de la recherche et écrire en 1999 a été une expérience très différente que de le faire en 2011.

Je me souviens d'avoir découvert les rayons de la bibliothèque principale de l'université de Sheffield (1999-2002) où, lorsque j'arrivais en troisième année, je devais passer beaucoup de temps à chercher des articles de journaux. JSTOR était la seule véritable option pour les revues électroniques, mais malheureusement la majorité de celles que je voulais ou dont j'avais besoin n'était pas disponible par l'intermédiaire de ce service.

La situation s'est légèrement améliorée lorsque j'ai obtenu ma maîtrise en histoire moderne (2002-2003), même si la majeure partie de mon travail consistait à fouiller dans les archives de Newcastle, ce qui m'a introduit pour la première fois à la recherche originale. Je me suis rarement rendu à Durham en raison d'accords entre bibliothèques et j'ai préféré passer mon temps avec mon tout nouvel ordinateur portable à la bibliothèque Robinson de l'université de Newcastle, ce qui fut un tournant.

Lorsque j'ai commencé à travailler sur ma maîtrise en éducation dans le prolongement de mon PGCE (à partir de 2004), il est devenu de moins en moins probable que je doive être physiquement présent dans une bibliothèque universitaire pour effectuer mon travail. Hormis les exigences de mon premier directeur de thèse qui m'obligeaient à me rendre à Durham pour nos travaux dirigés, je pouvais faire des recherches et écrire depuis mon domicile à Doncaster avec un simple ordinateur portable, une connexion Internet et mon identifiant de l'université de Durham.

La situation dans l'enseignement supérieur au moment où j'écris ces lignes (2011) est, à mon avis, extrêmement propice à un travail de qualité, collaboratif et ouvert. Les revues en libre accès⁴ se sont multipliées, et les dispositifs de vidéoconférence tels que Skype font que je n'ai pas rencontré Steve Higgins, mon directeur de thèse actuel (extrêmement accommodant, encourageant et flexible) en personne depuis plus de deux ans. L'autonomie des ordinateurs portables et des tablettes, les connexions 3G et les logiciels permettant d'organiser la recherche et l'écriture font du travail en tout lieu non seulement une possibilité, mais une réalité quotidienne.

J'ai travaillé dur sur cette thèse pendant une longue période. Si et quand je réussirai à soumettre cette thèse et à satisfaire aux exigences de ma soutenance, j'aurai, en effet, « mérité » mon doctorat. Mais il y a des dizaines de milliers de personnes dans ce pays, et des millions d'autres dans le monde, pour qui travailler dur ne suffit pas pour réussir dans la vie. J'ai de la *chance*. J'ai la chance que les mauvaises décisions que j'ai prises dans ma vie n'aient pas eu de graves répercussions. D'autres n'ont pas cette chance. Je souhaite que cette préface serve de repère à mon futur moi pour qu'il ne l'oublie pas. Dans une large mesure, je peux être considéré comme le produit de mes environnements.

⁴ J'ai décidé que les revues en libre accès seraient les seuls débouchés pour mes articles pédagogiques.

Je suis donc, en fin de compte, soutenu dans mes recherches et mes écrits par tout un système que je n'ai reconnu et apprécié que récemment. Je pense que la philosophie humaniste ubuntu résume bien ceci : « Je suis ce que je suis grâce à ce que nous sommes tous. » Que cela dure longtemps.

Douglas A. J. Belshaw

Septembre 2011

Chapitre 1 : Introduction



« *Commun m'est là d'où je pars; car j'y reviendrai de nouveau.* »
(Parménide)⁵

Cette thèse se concentre sur le concept émergent de « littératie numérique ».

Je soutiens que, comme le psychologue Steven Pinker l'affirme, « some categories really are social constructions: they exist only because people tacitly agree to act as if they exist. » (certaines catégories sont vraiment des constructions sociales, car elles n'existent que parce que les gens acceptent tacitement d'agir comme si elles existaient) (Pinker, 2002, p. 202). En empruntant des outils à la tradition pragmatiste, j'analyserai les définitions de la littératie en fonction de leur utilité. De plus, j'explorerai la nature ambiguë de la « littératie numérique ». Comme nous le verrons, bien qu'un consensus se dégage autour du terme « littératie numérique », d'autres façons concurrentes de décrire un espace conceptuel similaire sont apparues. Cela est attribuable en partie à un manque de clarté sur le terme apparemment simple de « littératie ». La question que je poserai est donc de savoir si les conceptions métaphoriques de la littératie (telles que la « littératie numérique ») sont « bonnes en théorie ». En d'autres termes, s'agit-il d'*outils conceptuels* utiles?

⁵ Les citations de philosophes présocratiques qui introduisent chaque chapitre (tirées de Kirk, Raven et Schofield, 1957; 1999) sont un hommage au Dr Stephen Makin, professeur de présocratisme à l'université de Sheffield qui, avec ses collègues, m'a incité à éduquer les autres. Les nuages de mots sont créés à l'aide de <http://wordle.net>, la taille du mot indiquant sa fréquence dans le chapitre.

Lorsqu'il s'agit d'espaces conceptuels, de métaphores et de nouveaux modes de communication de l'expérience et de la sensation, parler de « réalité », voire de « vérité », n'a guère de sens. Nous reviendrons plus loin sur les aspects phénoménologiques et philosophiques, mais il semble évident que les descriptions et les discours sur la « littératie numérique », la « compétence numérique », la « maîtrise du numérique », etc. sont d'un autre ordre que le « ciel », la « chaise » et la « lampe ». Il existe une différence qualitative : le premier cherche à être une lentille, un objectif, ce qui n'est pas le cas du second. C'est sous la lentille de la « littératie numérique » que cette thèse sera examinée, l'objectif étant de décrire l'évolution du paysage et de la terminologie entourant ces conceptions. Je m'intéresse davantage à la conceptualisation des littératies numériques et nouvelles sans recours à des domaines sémiotiques particuliers. En conséquence, si le travail de (par exemple) Lankshear et Knobel autour des espaces d'affinité de « fanafiction » et de Merchant autour de la littératie dans les mondes virtuels est intéressant, il n'est pas d'une pertinence immédiate et particulière pour cette thèse. Comme j'ai une limite de mots assez contraignante, je vais devoir être impitoyable.

Dans le chapitre 8, je me penche sur la partie « numérique » du terme « littératie numérique » (voir la sous-section « Épicycles numériques ») en la considérant comme un nom plutôt qu'un adjectif. Dans le reste de la thèse, cependant, je me concentre principalement sur la « littératie » en tant que nom et sur le « numérique » en tant qu'adjectif. La raison pratique et, si j'ose dire, *pragmatique*, pour laquelle j'ai évité une discussion détaillée de ce qui constitue l'élément « numérique » de la « littératie numérique » est que je n'aurais pas pu rendre justice au sujet dans l'espace dont je dispose ici.⁶ Le fait de s'éloigner d'une tangente « numérique » aurait également rendu le travail moins pratique et moins accessible pour le grand public (ou l'enseignant dans la salle de classe) qu'il ne l'est peut-être déjà. Je souhaite que cette thèse soit pratique et *utile*.

⁶ Je recommande Goodfellow (2011) comme introduction utile à ce domaine.

Pour éviter le borbier des théories de la vérité-correspondance (c.-à-d. les déclarations sont vraies dans la mesure où elles correspondent au monde extérieur) et les problèmes liés au solipsisme (tout ce qui existe est dans l'esprit de l'individu), cette thèse utilisera une méthodologie pragmatique que je décris au chapitre 6. La manière pragmatique d'aborder le monde a été suggérée pour la première fois au 19^e siècle par C.S. Peirce et développée par William James et John Dewey.⁷ Bien qu'il y ait des désaccords au sein du mouvement pragmatiste, James a peut-être été le représentant le plus clair de la philosophie pragmatiste classique. Il affirme qu'il n'y a pas de « fin à la recherche » et que nous devons faire ressortir de chaque mot sa valeur marchande pratique, le mettre au travail dans le courant de notre expérience (James, 1995, p. 21). La « vérité », surtout lorsqu'il s'agit de définitions intangibles et de concepts quelque peu nébuleux, devient un produit fluide et presque *négociable*.

Cela rejoint le récit phénoménologique que je présenterai plus loin. Si nous construisons socialement ce que nous appelons la « réalité », les changements dans les relations humaines modifieront nos « réalités » conceptuelles et vice-versa. Les pragmatistes, sans avoir besoin de s'en tenir à une théorie de la vérité-correspondance, rejettent toutefois l'idée que les domaines conceptuel et pratique sont complètement séparés. Comme l'affirme William James :

« There can be no difference anywhere that doesn't make a difference elsewhere - no difference in abstract truth that doesn't express itself in a difference in concrete fact and in conduct consequent upon that fact, imposed on somebody, somehow, somewhere and somewhen. » (Il ne peut y avoir de différence quelque part qui ne fasse pas de différence ailleurs – pas de différence de vérité abstraite qui ne s'exprime pas dans une différence de fait concret et dans une conduite conséquente à ce fait, imposée à quelqu'un, d'une manière ou d'une autre, quelque part et à un moment donné).

(James, 1995, p. 20)

Par conséquent, dans le cadre de cette thèse, les discussions qui ne font aucune différence ou *qui pourraient* ne faire aucune différence en pratique seront soit mentionnées qu'au passage, soit totalement ignorées. Non seulement les utilisations métaphoriques de la littérature doivent avoir un certain pouvoir descriptif, elles doivent aussi permettre des actions qui font la différence en pratique.

⁷ Voir *The Metaphysical Club* de Louis Menand pour une excellente vue d'ensemble des débuts du mouvement pragmatiste.

Bien qu'il s'agisse d'une thèse non empirique, ce qui suit dans les chapitres suivants vise à être utile et à orienter les décideurs. Il existe de nombreuses et diverses façons d'aborder une thèse de doctorat et, dans une large mesure, je suis guidé et contraint par mon parcours scolaire et professionnel, ainsi que par mes principaux intérêts. Compte tenu de la portée de cette thèse, je me suis tenu à une méthodologie pertinente, rigoureuse et familière. Lorsque les définitions et les conceptions de la « littératie numérique » sont testées et jugées insuffisantes, je proposerai une autre manière de formuler le concept qui peut être utilisée pour l'enseignement. Cet aspect sera examiné au chapitre 9.

Comme ma thèse est accessible en ligne⁸ depuis que j'ai commencé à l'écrire, je crois qu'il est important de préciser ce que je considère comme mes contributions originales à la connaissance et comment je résous certains des problèmes de ce domaine de recherche particulier. Cette façon de publier au fur et à mesure m'a permis d'obtenir de la précieuse rétroaction de la part d'éducateurs et d'universitaires du monde entier, mais demeure une manière inhabituelle de rédiger une thèse de doctorat. Les chapitres 5, 6 et 9 sont essentiels à cet égard, car ils contiennent ce que j'estime être trois idées originales. La première et la plus importante d'entre elles se présente sous la forme d'une « matrice des éléments essentiels » des littératies numériques que j'expose au chapitre 9. Je pense que cette structure, qui peut être contextualisée et interprétée par les individus et les établissements, s'appuie sur le corpus trop restreint de travaux qui tentent de combler le fossé entre la recherche sur les nouvelles littératies et la pratique éducative quotidienne, et y apporte une contribution significative.

Deuxièmement, le chapitre 5 présente un spectre des ambiguïtés sur lequel peuvent être placées diverses définitions de concepts tels que la littératie numérique. Comme je l'affirme dans ce chapitre, et ailleurs dans la thèse, l'ambiguïté nous entoure et n'est pas nécessairement négative. Positionner les définitions des littératies numériques et nouvelles sur un spectre des ambiguïtés peut conduire à des résultats variables. Utilisée de façon stratégique, cette approche peut être avantageuse pour les collectivités, les établissements et les particuliers.

⁸ <http://doubelshaw.com/thesis>

La méthodologie utilisée dans cette thèse, dérivée de la tradition philosophique du pragmatisme, constitue la troisième contribution originale de cette thèse. Le chapitre 6, placé à mi-chemin, est vital, car il constitue une nouvelle façon de conceptualiser et de cadrer le travail dans le domaine des littératies numériques et nouvelles. Comme je l'affirme, l'utilisation des travaux de philosophes pragmatiques tels que Peirce, James, Dewey, Quine et Rorty nous permet de poser des questions telles que celle de savoir si une définition est « bonne en théorie » et de comprendre que les concepts sont souvent compris par le biais de métaphores ou d'analogies. Les définitions, selon moi, contribuent à produire des « habitudes d'esprit », mais ces définitions doivent être *cocréées* pour avoir du pouvoir. L'une des raisons pour lesquelles le chapitre sur la méthodologie a été placé à mi-chemin de la thèse est de démontrer que, dans une large mesure, les universitaires, les théoriciens et les praticiens ont posé le bon type de questions, mais avec les mauvais outils conceptuels et la mauvaise approche.

Bien que les trois chapitres qui le précèdent constituent ce que j'estime être des idées originales, les autres chapitres sont importants pour développer mon argument général selon lequel nous devrions parler de *littératies* numériques plutôt que d'une « littératie numérique » globale. Dans le chapitre 2, je montre que les littératies numériques et les nouvelles littératies sont comprises de différentes manières dans le monde, ce qui rend ces termes problématiques. Toutefois, comme je le soutiens au chapitre 3, il ne s'agit pas d'un phénomène propre aux *nouvelles* formes de littératie, car la littératie traditionnelle (imprimée) n'est pas un concept simple. Le chapitre 4 retrace l'histoire et l'évolution du terme « littératie numérique » qui, à bien des égards, est inextricablement lié à d'autres (nouvelles) formes de littératie. Après avoir présenté un spectre des ambiguïtés au chapitre 5 et justifié mon utilisation d'une méthodologie pragmatique au chapitre 6, j'utilise les chapitres 7 et 8 pour appliquer cette méthodologie au domaine des littératies numériques et nouvelles. Comme indiqué précédemment, le chapitre 9 présente une matrice des littératies numériques, avant la conclusion du chapitre 10.

Chapitre 2 : Nouvelles formes de littératie dans le monde



« [...] si les bœufs et les lions avaient des mains et pouvaient, avec leurs mains, peindre et produire des œuvres comme les hommes, les chevaux peindraient des figures de dieux pareilles à des chevaux et les bœufs pareils à des bœufs, bref des images analogues à celles de toutes les espèces animales. »
(Xénophane)

Étant donné qu'il s'agit d'une thèse non empirique visant à être utile sur le plan pratique, une justification solide de l'entreprise doit être apportée dès le départ. Par conséquent, non seulement la revue de la littérature traditionnelle sera répartie dans les premiers chapitres, mais en plus de la documentation de recherche, il est important de voir ce qui se passe dans la pratique à travers le monde en ce qui concerne les littératies numériques et nouvelles. Ce chapitre passe donc en revue l'état d'avancement récent et actuel des politiques dans divers pays, en commençant par l'élément déclencheur de la plupart de ces activités. Bien que nous constaterons que la diversité des contextes entraîne des accents mis à différents endroits, il existe un noyau commun qui rend possible mon argument en faveur d'une « matrice d'éléments » dans le chapitre de clôture.

Ma décision d'inclure ce chapitre est centrée sur mon espoir et mon désir que cette thèse soit pratique et *utile*, comme il sied à un doctorat professionnel. Les problèmes liés aux littératies numériques ne sont pas des problèmes académiques arides, mais des problèmes concrets, quotidiens, qui touchent des individus, des organisations et des communautés dans le monde entier.

Avant de se lancer dans un projet visant à trouver de meilleures façons de traiter les littératies numériques et nouvelles, je crois qu'il est important d'étudier les façons dont les différents pays et cultures ont abordé le problème. Bien que cela soit limité par ma capacité à lire et à écrire dans une langue raisonnablement bien et dans une autre particulièrement mal, c'est néanmoins plus représentatif que de se concentrer sur mes propres expériences éducatives restreintes.

La croissance explosive de l'utilisation des technologies numériques pour l'apprentissage a posé un problème aux disciplines, aux agences gouvernementales et à de nombreux praticiens. Premièrement, comment appelle-t-on ces nouvelles compétences qui sont évidemment nécessaires pour fonctionner adéquatement dans la société d'aujourd'hui? Deuxièmement, comment ces nouvelles compétences peuvent-elles être enseignées? Et troisièmement, qui est le mieux placé pour dispenser ces compétences? Comme je le montre, les pays ont traité ces questions de différentes manières. Dans ce qui suit, nous explorerons brièvement l'histoire des « nouvelles littératies » dans certains pays, l'état actuel des nouvelles littératies, la forme dominante de la nouvelle littératie (p. ex., éducation aux médias, littératie numérique), et enfin les manifestations de nouvelles littératies dans les organismes publics, les déclarations et les documents politiques.

Les pays inclus dans cet aperçu ont été choisis pour les raisons qui suivent. Singapour investit depuis la fin du siècle dernier dans les technologies de l'information et des communications (TIC) au service de l'éducation, l'anglais étant l'une de ses langues officielles. En tant que pays asiatique, il offre une perspective différente de celle du Royaume-Uni. La Norvège est considérée au niveau international comme une pionnière dans le domaine de la « littératie numérique », dont elle a intégré des éléments dans les fondements de ses programmes scolaires. L'Union européenne finance de nombreuses initiatives, y compris celles relatives aux nouvelles littératies. Celles-ci sont référencées dans la littérature britannique et norvégienne et démontrent certaines façons dont les nouvelles littératies sont considérées dans l'ensemble de l'Europe. Enfin, les États-Unis et l'Australie sont considérés comme des contextes différents dans lesquels les nouvelles littératies se manifestent dans le monde anglophone.

L'Union européenne

L'Union européenne (UE) est une métaorganisation évolutive de pays d'une région qui change de taille à mesure que de nouveaux pays membres sont admis. La Commission européenne (CE) représente les intérêts généraux de l'UE et constitue la force motrice dans la proposition de législation au Parlement et au Conseil et la gestion et la mise en œuvre des politiques de l'UE (<http://ec.europa.eu>). On peut donc s'attendre à ce qu'un large éventail d'initiatives et de groupes soient financés par la CE compte tenu des différents contextes au sein de l'UE.

En dépit de beaucoup d'équivoques dans les termes directement liés à ce que les chercheurs considèrent comme de « nouvelles littératies », la CE a financé un ensemble cohérent de travaux sur le concept de « compétences électroniques ». Cela est, pour la plupart, directement lié à l'apprentissage permanent (une des priorités de la CE), à la garantie de l'égalité d'accès (en particulier pour les femmes) et au renforcement des compétences liées à l'employabilité et à l'économie. Presque tout ce qui a trait à la création et à la consommation de médias numériques est inclus dans le débat sur la « Media Literacy » (l'éducation aux médias). Ce dernier terme inclut la contribution de nombreux groupes d'intervenants, en particulier l'Office for Communications du Royaume-Uni (Ofcom).

La littératie numérique est principalement considérée comme une compétence de base dans le contexte européen, bien que des travaux financés par l'UE dans le cadre du projet DigEuLit (2004-6)⁹ considèrent « l'innovation et la créativité » comme le niveau le plus élevé de cette littératie.

⁹ Ce travail était à l'origine accessible à l'adresse <http://digeulit.ec>, mais ce domaine n'est plus actif. De plus amples renseignements sont accessibles à l'adresse <http://www.elearningeuropa.info/cs/node/2551>

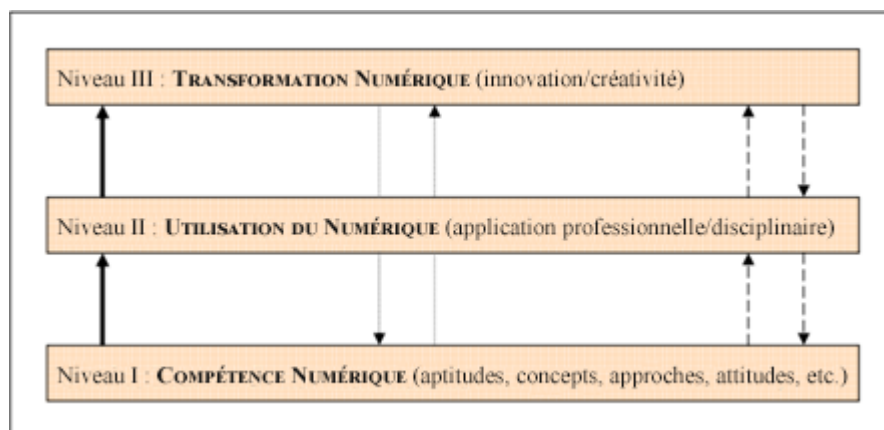


Figure 1 – Niveaux de littératie numérique

Cette recherche et cette synthèse ont toutefois été menées par des universitaires opérant dans la sphère internationale plus large de la recherche sur les nouvelles littératies. Le portail thématique sur la société de l’information en Europe, quant à lui, parle des TIC qui ont une incidence notre vie quotidienne », ce qui signifie que :

« To participate and take advantage, citizens must be digitally literate - equipped with the skills to benefit from and participate in the Information Society. This includes both the ability to use new ICT tools and the media literacy skills to handle the flood of images, text and audiovisual content that constantly pour across the global networks. » (Pour participer et en tirer parti, les citoyens doivent posséder une culture numérique – posséder les compétences nécessaires pour bénéficier de la société de l’information et y participer. Cela inclut à la fois la capacité à utiliser les nouveaux outils de TIC et les compétences médiatiques nécessaires pour gérer le flot d’images, de textes et de contenus audiovisuels qui se déversent en permanence sur les réseaux mondiaux.)

(Portail thématique sur la société de l’information en Europe, 2007)

Il ressort clairement de la définition ci-dessus que la littératie numérique et la culture des TIC sont considérées comme une seule et même chose. Le texte explique ensuite que la littératie numérique fait partie de la stratégie i2010 de la CE, qui met l’accent sur l’inclusion, l’amélioration des services publics et la qualité de vie, mais qu’il ne s’agit pas seulement d’inclusion : les compétences liées aux TIC sont vitales pour la compétitivité et la capacité d’innovation de l’économie européenne. Pour la CE, la littératie numérique est donc liée à la compétitivité économique mondiale et à la clôture de ce que l’on appelle souvent la « fracture numérique ».

Ce traitement de la littératie numérique comme aide à l'égalité sociale et à la compétitivité économique est illustré dans un billet de blogue publié en 2010 par Neelie Kroes, commissaire chargée de la stratégie numérique :

« I want to assure you that I take digital literacy seriously. Your background, current lack of skills and other factors like a disability should not be a permanent barrier to enjoying the benefits of the digital era.

...

The core is obviously integrating digital competences more effectively into our education and training systems - so that digital literacy is seen as a part of literacy in general. » (Je tiens à vous assurer que je prends la littératie numérique au sérieux. Vos origines, votre manque actuel de compétences et d'autres facteurs tels qu'un handicap ne doivent pas constituer un obstacle permanent pour profiter des avantages de l'ère numérique. L'essentiel est évidemment d'intégrer plus efficacement les compétences numériques dans nos systèmes d'éducation et de formation, de sorte que la littératie numérique soit considérée comme faisant partie de la culture en général.)

(Kroes, 2010)

Il s'agit du seul billet dans lequel la littératie numérique est mentionnée sur l'ensemble du blogue des libéraux-démocrates européens et il est évident que, pour Mme Kroes, la « littératie numérique » et la « culture des TIC » sont une seule et même chose. Mme Kroes a sans doute été informée par une Conférence ministérielle sur l'inclusion électronique de 2008 à Vienne, au cours de laquelle un document de travail de la Commission européenne sur la littératie numérique a été présenté avec les recommandations du Groupe d'experts de haut niveau sur la littératie numérique (CE, 2008). Ce rapport considère la littératie numérique comme les habiletés requises pour acquérir des compétences numériques, l'utilisation confiante et critique des TIC pour le travail, les loisirs, l'apprentissage et la communication (p. 4), mais il assimile par endroits la littératie numérique aux « compétences Internet » et à « l'utilisation d'un ordinateur ».

La définition de bas niveau de la littératie numérique de l'UE est soutenue par le glossaire « Eurostat » de la CE qui explique, après avoir donné la définition standard de cette dernière, que :

« Digital literacy is underpinned by basic technical use of computers and the Internet. To measure this, the Community Survey on ICT usage in households and by individuals asked if respondents had carried out six basic computer and six basic Internet activities. Those who had done 5 or 6 were classed as highly skilled, 3- 4=medium; 1-2=low; those who had not carried out any of the activities, were considered as having no skills. » (La littératie numérique repose sur l'utilisation technique de base des ordinateurs et d'Internet. Pour mesurer cet aspect, l'enquête communautaire sur l'utilisation des TIC dans les ménages et par les particuliers a demandé aux répondants s'ils avaient effectué six activités informatiques de base et six activités Internet de base. Les personnes ayant réalisé 5 ou 6 activités ont été classées comme hautement qualifiées, 3 à 4 comme moyennement qualifiées, et 1 ou 2 comme peu qualifiées; les personnes n'ayant réalisé aucune des activités ont été considérées comme n'ayant aucune compétence.)

(Commission européenne, sans date)

Dans le contexte européen, la littératie numérique est donc le parent pauvre de l'éducation aux médias, plus dominante. Bien que les définitions de la littératie numérique incluent presque toujours des éléments de criticité et de réflexion, les rapports de projet tendent plutôt à mettre l'accent sur l'« inclusion électronique ». Les discussions autour de l'éducation aux médias, pour des raisons expliquées dans la section suivante sur le Royaume-Uni, sont plus coordonnées et se concentrent davantage sur les éléments critiques et réflexifs des nouvelles littératies.

La CE définit l'éducation aux médias de la manière suivante :

« Media literacy is the ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media contents and to create communications in a variety of contexts. »
(L'éducation aux médias est la capacité d'accéder aux médias, de comprendre et d'évaluer de manière critique les différents aspects des médias et de leur contenu, et de créer des communications dans des contextes variés.)

(Portail de la CE sur l'éducation aux médias, sans date)

Bien que cette définition soit à nouveau contextualisée en termes de « citoyenneté active dans la société de l'information d'aujourd'hui », il est important de noter qu'elle mentionne la *création* de quelque chose par des individus. Au lieu que l'éducation aux médias, comme la littératie numérique, consiste à accéder au contenu d'autrui, elle est, du moins en partie, une question de créativité.

De 2000 à 2010, les travaux de la CE en matière de littératie numérique et d'éducation aux médias ont été encadrés par la stratégie de Lisbonne. Cette initiative a été presque universellement reconnue comme un échec. En fait, les progrès étaient si faibles en 2004 qu'un rapport a déclaré que les résultats décevants sont attribuables à un agenda surchargé, à une mauvaise coordination et à des priorités contradictoires, l'un des principaux problèmes étant l'absence d'une action politique déterminée (Kok, 2004, p. 6). Comme nous le verrons dans la section consacrée au Royaume-Uni, cela signifie que le travail autour de la littératie numérique a souffert, tandis que les organisations et les groupes de pression se sont mis au service de l'éducation aux médias.

La stratégie de Lisbonne i2010 a été relancée en 2005 avec un ensemble de politiques appelé i2010 qui visait à exploiter le potentiel des TIC pour stimuler l'innovation et la productivité en Europe. Les stratégies de plus en plus ciblées signifiaient que les compétences « générales » comme les nouvelles littératies devenaient moins prioritaires. À partir de 2008 et de la crise économique, cela est devenu encore plus évident.

Cependant, une nouvelle stratégie décennale, *Europe 2020*¹⁰, a été lancée en 2010. Se concentrant presque exclusivement sur la durabilité et la croissance, elle ne mentionne la littératie numérique qu'une seule fois, et encore, seulement en relation avec « l'amélioration de l'accès » (Commission européenne, 2010). Cette situation, associée à l'incapacité de garantir des accords contraignants, semble vouer cette stratégie au même sort que la stratégie de Lisbonne de 2000.

Le Royaume-Uni

Le Royaume-Uni, malgré sa position semi-détachée, entretient nécessairement une relation symbiotique avec la politique de l'UE en tant qu'État membre de l'UE. Bien que des discussions sur la « littératie numérique » existent à la fois dans les rapports officiels et en ligne, les nouvelles formes de littératie au Royaume-Uni sont principalement axées sur l'« éducation aux médias ». Des organismes tels que la BBC, l'Ofcom, UK Film et la British Library ont pris des initiatives dans ce domaine. Des organismes tels que Futurelab¹¹ mentionnent souvent la littératie numérique dans leurs publications, mais, comme c'est le cas pour tous les organismes financés par des fonds externes, l'argent a tendance à suivre les échos des déclarations et des politiques gouvernementales.

À la suite du rapport *Digital Britain* (DCMS et BIS, 2009), l'objectif du gouvernement britannique était de promouvoir la « participation numérique ». Le plan de suivi devait englober trois volets distincts, mais interdépendants : l'inclusion numérique, les compétences de vie numériques et l'éducation aux médias numériques, cette dernière étant définie comme la capacité à utiliser, comprendre et créer des médias et des communications numériques (DCMS et BIS, 2010). Toutefois, le plan national pour la participation numérique n'a pas connu le succès escompté, puisqu'il a été lancé quelques mois seulement avant que les élections générales n'entraînent un changement de gouvernement.

¹⁰ http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

¹¹ <http://futurelab.org.uk>

Le site Web sur la participation numérique¹², créé parallèlement au plan national, stipule désormais :

« As part of the major review of public expenditure, the Government has re-scoped the digital participation programme. The limited funding which is now available will be focused on supporting the activities to encourage people to go online and led by the UK Digital Champion, Martha Lane Fox. » (Dans le cadre de l'examen majeur des dépenses publiques, le gouvernement a remanié le programme de participation numérique. Le financement limité qui est maintenant disponible sera axé sur le soutien des activités visant à encourager les gens à se rendre en ligne, et dirigé par la championne du numérique du Royaume-Uni, Martha Lane Fox.)

Les établissements mentionnés ci-dessus se sont imposés dans le domaine des nouvelles littératies. L'éducation aux médias, dont la promotion relève depuis 2003 du Bureau des communications (Ofcom)¹³, est considérée séparément de la « participation numérique ». Cette dernière, plus étroitement définie depuis l'avènement d'un gouvernement de coalition entre les conservateurs et les libéraux, vise à connecter tous les foyers à la large bande d'ici 2012. Le site Web Race Online 2012 (<http://raceonline2012.org>) présente un manifeste avec deux objectifs clés : « Personne ne devrait prendre sa retraite sans compétences Web » et « Toute personne en âge de travailler devrait être en ligne ». Curieusement, le « manifeste » ne prévoit aucun engagement de la part du gouvernement, mais cherche plutôt à « mettre au défi » les individus et les organisations du Royaume-Uni d'atteindre ces objectifs. Certains diront peut-être que c'est de la rhétorique vide, car aucun plan, financement ou jalon précis n'a été mis en place pour obliger le gouvernement à rendre des comptes.

On peut trouver des preuves de la définition de « littératie numérique » comme compétences de base de faible niveau du gouvernement du Royaume-Uni dans la déclaration du manifeste Race Online de 2012 :

« Digital literacy is a great enabler of social mobility. It is a way for those who have had bad experiences of institutions to re-engage in learning. And it can break down feelings of social isolation. It is a powerful weapon in the fight against poverty. » (La littératie numérique est un facteur important de la mobilité sociale. C'est un moyen pour ceux qui ont vécu de mauvaises expériences dans les établissements de se réengager dans l'apprentissage. Elle peut également briser le sentiment d'isolement social. C'est une arme puissante dans la lutte contre la pauvreté.) (Le très hon. Iain Duncan Smith, secrétaire d'État au ministère du Travail et des Pensions)

¹² <http://digitalparticipation.com>

¹³ <http://www.ofcom.org.uk>

« L'utilisation d'un ordinateur connecté à Internet » et la « littératie numérique » sont considérées comme des synonymes non seulement dans ce manifeste, mais aussi dans d'autres publications du gouvernement. L'élément critique qui constitue les littératies du numérique est pris en compte dans la discussion sur l'« éducation aux médias », la « littératie numérique » étant réservée aux compétences de base :

« 'Get Digital' will work with residents, scheme staff, RSLs and the wider community including local schools, as well as DWP, to promote, deliver and sustain digital literacy skills for older residents in sheltered housing. » (« Get Digital » travaillera avec les résidents, le personnel du programme, les propriétaires de logements sociaux enregistrés et l'ensemble de la communauté, y compris les écoles locales, ainsi que le ministère du Travail et des Pensions, pour promouvoir, fournir et maintenir les compétences numériques pour les résidents âgés dans les logements protégés.)

(DCMS et BIS, 2010, p. 43)

En 2004, après l'adoption d'un projet de loi sur les communications qui allait déboucher sur la création de l'Ofcom, le UK Film Council et Channel 4 ont organisé un séminaire intitulé *Inform and Empower : Media Literacy in the 21st Century*. Ce séminaire, auquel ont assisté deux cents délégués, dont des représentants de la BBC, du British Film Institute, du gouvernement, de l'Ofcom, de l'industrie, de l'éducation et d'organisations d'arts médiatiques (UK Film Council, 2004, p. 2), a été présenté par le secrétaire d'État à la Culture, aux Médias et aux Sports. Alors que l'introduction du président du UK Film Council adopte une définition standard de l'éducation aux médias (apprendre à connaître le pouvoir et l'influence des images en mouvement – UK Film Council 2004, p. 3), le rapport du discours du secrétaire d'État montre des signes de la définition des compétences de base sur laquelle le gouvernement britannique s'est par la suite entendu implicitement pour la « littératie numérique » : « It is the content delivered to people that matters » (c'est le contenu fourni aux gens qui compte) (UK Film Council 2004, p. 8).

Ce séminaire a abouti à la création d'un groupe de travail sur l'éducation aux médias composé de la BBC, du British Board of Film Classification, du British Film Institute, de Channel 4, d'ITV, de la Media Education Association, du UK Film Council et de Skillset. Le groupe de travail sur l'éducation aux médias a proposé une définition très large de l'éducation aux médias :

« A media literate society is... not a luxury, it is a necessity in the 21st Century – for social, economic, cultural and political reasons – as we try to make sense of a sea of Reality TV, iPod downloads and streaming video on the Internet.

This is what encouraging media literacy is really all about: giving people the choice to communicate, create and participate fully in today's fast-moving world. And this will help create a society in which everyone is enfranchised – whatever their economic, social and ethnic background – and in which the UK's creative and knowledge economies are able to draw upon the widest possible bank of creators and producers. » (Une société qui maîtrise les médias n'est pas un luxe, c'est une nécessité au 21^e siècle – pour des raisons sociales, économiques, culturelles et politiques – alors que nous essayons de donner un sens à un océan de télé-réalité, de téléchargements sur iPod et de vidéos en continu sur Internet. C'est là tout l'enjeu de la promotion de l'éducation aux médias : donner aux gens le choix de communiquer, de créer et de participer pleinement au monde d'aujourd'hui en constante évolution. Cela contribuera à créer une société dans laquelle tout le monde est émancipé – quelle que soit son origine économique, sociale et ethnique – et dans laquelle les économies créatives et du savoir du Royaume-Uni sont en mesure de faire appel à la banque de créateurs et de producteurs la plus large possible.)

(<http://www.medialiteracy.org.uk/medialiteracy>)

C'est sans doute cette définition globale et générale de l'éducation aux médias, puis sa formalisation et sa diffusion sous la forme d'une charte, qui ont marginalisé le type d'initiatives de « littératie numérique » que l'on observe ailleurs dans le monde. Le groupe de travail sur l'éducation aux médias, dissous en décembre 2009, a promulgué la charte à d'autres pays membres de l'UE : l'Autriche, la Belgique, la France, l'Allemagne, le Portugal, l'Espagne et la Suède sont devenus signataires de la Charte européenne pour l'éducation aux médias, identique à la précédente.

Étant donné que le groupe de travail sur l'éducation aux médias n'existe plus et que la littératie numérique dans un sens autre que celui des « compétences de base » ne fait actuellement pas partie du plan de « participation numérique » financièrement déficient du gouvernement du Royaume-Uni, il est difficile de voir d'où viendra l'élément critique des nouvelles littératies. Si, comme nous le verrons au chapitre 7, certains travaux de JISC¹⁴ et d'autres organismes ont montré la voie dans le domaine de l'éducation, l'élan, l'intérêt et la volonté d'autres nations qui ont adopté la littératie numérique font défaut. Des initiatives, des rapports et des ressources comme *Film : 21 st Century Literacy*¹⁵ du UK Film Council ont fait en sorte que la place pour la discussion sur la littératie numérique et sa relation avec l'éducation aux médias reste limitée.

¹⁴ Le JISC était à l'origine le « Joint Information Systems Committee » (Comité mixte des systèmes d'information), mais représente aujourd'hui le nom de l'organisation.

¹⁵ <http://www.21stcenturyliteracy.org.uk>

Norvège

La Norvège est souvent citée en exemple pour l'intégration de la littératie numérique dans un programme scolaire national. Un programme de quatre ans, de 2004 à 2008, a été parrainé par le gouvernement norvégien, dans le but de fournir une « littératie numérique pour tous » (Kunnskapsdepartementet, sans date). L'investissement dans les infrastructures et l'accent mis sur l'utilisation des TIC dans les activités d'apprentissage ont été étayés par une mission visant à permettre aux Norvégiens d'utiliser les TIC pour devenir des « créateurs de richesse ». L'accent mis par la Norvège sur la littératie numérique était donc, comme pour l'UE dans son ensemble, axé sur l'inclusion et l'employabilité.

Une réforme de l'éducation connue sous le nom de *Promotion du savoir* a permis de donner à la littératie numérique un « statut historique important » dans le programme national norvégien. Elle est devenue la « cinquième compétence de base » en même temps que les compétences en lecture, en écriture, en arithmétique et en oral, obligatoires dans chaque matière à tous les niveaux de la scolarité obligatoire. Toutefois, le norvégien n'utilise pas le mot « littératie » de la même manière que l'anglais, ce qui signifie que les termes « compétence » et « littératie » sont utilisés de manière presque interchangeable.

En 2007, Almås et Krumsvik ont constaté que de nombreuses déclarations du gouvernement norvégien se résument à de l'idéologie et à de la rhétorique :

« [T]here is reason to believe that despite the government's good intentions, the 'ICT pedagogy' is more strongly anchored in rhetoric than in practice. Essentially, Norwegian teachers are doing what they have always done, and traditional teaching methods and technology-free learning environments are dominant. » (Il y a lieu de croire que, malgré les bonnes intentions du gouvernement, la « pédagogie des TIC » est davantage ancrée dans la rhétorique que dans la pratique. Essentiellement, les enseignants norvégiens font ce qu'ils ont toujours fait, et les méthodes d'enseignement traditionnelles et les environnements d'apprentissage sans technologie dominant.)

(Almås et Krumsvik, 2007, p. 482)

Selon la dernière enquête semestrielle de l'ITU Monitor (2009), le « cinquième pilier » des compétences est la capacité à utiliser les technologies de l'information et de la communication et constitue une « compétence de base » (ITU, 2009, p. 3). Les auteurs du rapport reconnaissent que la compréhension de base des compétences numériques est vaguement formulée dans les programmes d'études nationaux et locaux (p. 14).

Leur solution a consisté à formuler un test à choix multiples dont les exemples de questions paraissent semblables aux questionnaires sur la sécurité électronique au Royaume-Uni.

Comme le souligne Hatlevik dans une analyse du rapport 2009 de l'ITU Monitor :

« There are several important challenges in the process of identifying and describing digital analysis: 1) to have a broader perception of digital literacy, ranging from demonstrating digital skills, such as the use of a specific software, towards production, ethical judgement, critical thinking, collaboration and creativity; 2) prevent assessment-driven teaching practices, such as by emphasizing the assessment of digital literacy as a formative evaluation; and 3) to ensure that the identification and understanding of digital literacy is theory driven and not solely defined from what is possible to measure in a quantitative way. » (Il existe plusieurs défis importants dans le processus d'identification et de description de l'analyse numérique : 1) avoir une perception plus large de la littératie numérique, allant de la démonstration de compétences numériques, telles que l'utilisation d'un logiciel particulier, à la production, au jugement éthique, à la pensée critique, à la collaboration et à la créativité; 2) prévenir les méthodes d'enseignement fondées sur l'évaluation, notamment en mettant l'accent sur l'évaluation de la littératie numérique comme évaluation formative; et 3) veiller à ce que l'identification et la compréhension de la littératie numérique soient fondées sur la théorie et ne soient pas uniquement définies à partir de ce qui est possible de mesurer de façon quantitative.)
(Hatlevik 2009, p. 173)

Les deuxième et troisième points, à savoir que la littératie numérique n'est pas un attribut « fixe » et que tout ce qui mérite d'être mesuré ne peut pas nécessairement l'être, sont particulièrement importants à prendre en compte étant donné que la Norvège est considérée comme un chef de file mondial en matière d'intégration de la littératie numérique dans les programmes d'études.

Le discours sur la littératie numérique en Norvège a évolué pour refléter la situation dans la CE. La littératie numérique et la compétence numérique sont des termes utilisés de manière interchangeable, l'éducation aux médias devenant un terme de plus en plus dominant en ce qui concerne les compétences critiques. Pourtant, le livre blanc utilisé pour définir le cadre du programme norvégien définit la littératie numérique comme «the sum of simple ICT skills... and more advanced skills that makes creative and critical use of digital tools and media possible » (la somme des compétences simples en TIC [...] et des compétences plus avancées qui rendent possible l'utilisation créative et critique des outils et des médias numériques) (Erstad, 2007, p. 3). Cependant, la difficulté de traduire le terme norvégien « kompetanse » fait que ce terme est traduit de manière variable, même dans les documents officiels. Le document d'orientation de 2005 intitulé *eNorway 2009 : the digital leap*, par exemple, parle de « compétences numériques » :

« Digital skills include the ability to exploit the opportunities offered by ICT, and use them critically and innovatively in education and work. Digital skills also include the ability to be critical to sources and assess content. Use of digital tools is a skill the individual must acquire, maintain and continually develop, if he or she is to be a digitally skilled and critical citizen. » (Les compétences numériques comprennent la capacité d'exploiter les occasions offertes par les TIC et de les utiliser de manière critique et innovante dans l'éducation et le travail. Elles comprennent également la capacité à faire preuve d'esprit critique à l'égard des sources et à évaluer le contenu. L'utilisation des outils numériques est une compétence que l'individu doit acquérir, entretenir et développer en permanence, s'il veut être un citoyen numériquement compétent et critique.)
(Ministère norvégien de la Modernisation, 2009, p. 8)

Il est donc clair que, quelle que soit la traduction de « digital kompetanse », il existe un élément *critique* au cœur de la définition, qui implique une réflexion sur l'utilisation efficace des sources d'information et des outils numériques. Cependant, comme Erstad traduit les propos des auteurs du livre blanc, « In total digital literacy can be seen as a very complex competence » (dans l'ensemble, la littératie numérique peut être considérée comme une compétence très complexe) (Erstad, 2007, p. 3).

Afin de démêler les complexités de la littératie numérique, le *Nordic Journal of Digital Literacy*¹⁶ a été créé en 2006. Il a attiré certains des plus grands noms de la recherche sur les nouvelles littératies en tant que contributeurs, acceptant des contributions en anglais et en norvégien. Il est intéressant, et plutôt inévitable, de noter que le journal a cessé de se concentrer sur la littératie numérique pour s'intéresser plus largement aux nouvelles littératies. Toutefois, peu d'éléments indiquent que ces recherches ne sont pas plus qu'un processus à sens unique, les preuves empiriques provenant soit du rapport semestriel de l'ITU Monitor mentionné ci-dessus, soit des salles de classe des chercheurs.

Au chapitre 8, j'explore le concept de « termes génériques ». En Norvège (et en Europe plus généralement), c'est l'éducation aux médias qui est le terme générique dominant, les autres nouvelles littératies étant reléguées, comme je l'explique au chapitre 8, aux « micro-littératies ». Erstad explique pourquoi il préfère le terme « éducation aux médias » :

¹⁶ <http://www.idunn.no/ts/dk>

« There are different terms used in this field of research, such as media literacy, ICT literacy, digital literacy, information literacy and digital competence. The key term, and the one highlighted in this article, is media literacy. In a Scandinavian context the term competence is often used instead of literacy since the latter term does not translate to the languages in these countries. » (Différents termes sont utilisés dans ce domaine de recherche, tels que l'éducation aux médias, la culture des TIC, la littératie numérique, la littératie informationnelle et la compétence numérique. Le terme clé, et celui mis en évidence dans cet article est l'éducation aux médias. Dans le contexte scandinave, le terme de compétence est souvent utilisé à la place de celui de littératie, car ce dernier ne se traduit pas dans les langues de ces pays.)

(Erstad 2010, p.56)

La dichotomie se situe donc entre la compétence numérique (ou « compétences de base ») d'une part, et une « éducation aux médias » critique et plus holistique d'autre part. Erstad estime que cette orientation est appropriée compte tenu de l'histoire conceptuelle de ce domaine, où l'éducation aux médias est utilisée depuis le début des années 1980 (Erstad, 2010, p. 57).

Mifsud (2006) s'interroge sur ce que nous entendons par « littératie numérique », notant et renforçant ainsi le point de vue d'Erstad sur le fait que la langue norvégienne n'utilise pas le terme « littératie » :

« Consider digital literacy in the school context. Does being able to send text- messages from a mobile phone or playing puzzle games constitute being digitally literate? While sending SMS messages represents the height of 'e-literacy' for my mother, from an educational perspective, SMS-sending, and mobile telephones in general, have so far been frowned upon by schools. » (Prenons comme exemple la littératie numérique dans le contexte scolaire. Est-ce que le fait de pouvoir envoyer des messages texte à partir d'un téléphone cellulaire ou jouer à des jeux de casse-tête constitue une littératie numérique? Alors que l'envoi de messages texte représente le sommet de la « littératie électronique » pour ma mère, d'un point de vue éducatif, ce moyen de communication, et les téléphones cellulaires en général, ont été jusqu'à présent mal vus par les écoles.)

(Mifsud 2006, p.136)

Pour Mifsud, la littératie numérique est loin d'être une compétence ou un ensemble de compétences révolutionnaires. Elle soutient que la littératie numérique comporte en gros quatre éléments : (i) la manipulation des outils numériques, (ii) l'extension des littératies imprimées, (iii) les techniques appropriées de « couper-coller » et de « copier-supprimer » et (iv) l'inclusion du visuel (Mifsud, 2006, p. 136-9). La littératie numérique est donc un ensemble de compétences de base dans un monde numérique.

Korten et Svoen (2006) soulignent que l'éducation aux médias et la littératie numérique sont souvent utilisées comme des quasi-synonymes en norvégien, d'où la confusion. L'une des raisons pour lesquelles la Norvège (et l'Europe en général) a récemment mis l'accent sur la littératie numérique plutôt que sur l'éducation aux médias est peut-être que, comme le dit Pietraß, elle « lead[s] to much more satisfactory conceptions... than functional approaches » (mène à des conceptions beaucoup plus satisfaisantes [...] que les approches fonctionnelles) (Pietraß 2009, p.132).

L'histoire et le statut de la littératie numérique en Norvège sont complexes. Les chercheurs et les éducateurs anglophones présument que ce terme a la même signification en norvégien qu'en anglais. Toutefois, étant donné la difficulté de traduire des mots tels que « littératie » en norvégien, et des mots tels que « kompetanse » du norvégien, l'expression « éducation aux médias » est de plus en plus préférée à « littératie numérique ».

Singapour

L'éducation à Singapour est souvent citée comme étant « de classe mondiale », en grande partie grâce aux performances élevées et constantes des étudiants singapouriens dans le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).¹⁷ Ces tests sont réalisés tous les trois ans depuis l'an 2000 et sont distribués à plusieurs milliers d'élèves par pays vers la fin de l'enseignement obligatoire. Le PISA évalue la lecture, ainsi que la « littératie » mathématique et scientifique et la résolution de problèmes. L'OCDE affirme que les compétences testées dans le cadre du PISA sont celles requises dans la vie adulte. Les voix dissidentes font remarquer que les pays qui se trouvent au sommet du classement du PISA ne sont que légèrement « en avance » sur les autres pays, et qu'ils tendent également à être des pays largement homogènes. Hong Kong, dont le système politique est différent de celui de la Chine, est en fait un pays à part entière et, avec la Finlande et Singapour, il est relativement petit géographiquement.

D'autres considérations importantes au sujet de Singapour à titre de contexte sont qu'il est devenu un pays indépendant dans les années 1960, l'anglais est utilisé comme langue d'enseignement primaire dans les écoles, et la corruption est faible (Transparency International, 2009) alors que la censure est relativement élevée (Press Freedom Index, 2010). Une image d'une culture conformiste mettant l'accent sur les tests à enjeux élevés émerge, comme en témoigne une Singapourienne dans la vingtaine qui réfléchit à ses expériences :

¹⁷ <http://www.pisa.oecd.org>

« Success in Singapore revolves around exams, good grades, and certificates. In other words, getting the right paper qualification... Singaporeans are obsessed with exams because they want good grades. They want good grades because those are essential if you want to go to a famous university. » (Le succès à Singapour repose sur les examens, les bonnes notes et les certificats. En d'autres termes, il s'agit d'obtenir la bonne qualification sur papier [...] Les Singapouriens sont obsédés par les examens parce qu'ils veulent de bonnes notes. Ils veulent de bonnes notes parce que celles-ci sont essentielles si vous voulez être accepté dans une université réputée.)

(Tan, 1998)

Dans cette culture éducative fondée sur des normes et soumise à de fortes pressions – une société où, de manière anecdotique, les analgésiques sont stockés à côté des livres de préparation aux examens (Bracey, 2008) – il n'est pas surprenant de constater que la « nouvelle littératie » dominante est l'éducation aux médias. De plus, une grande partie de la littérature de recherche disponible sur les nouvelles littératies provient du National Institute of Education de Singapour, ou s'inscrit dans son optique. Un exemple de ce type est fourni par Tan, Bopry et Guo (2010) qui se concentrent ostensiblement sur les « nouvelles littératies », mais qui traitent presque entièrement du décodage des médias visuels.

La productivité est une autre force motrice dans un pays aussi compétitif sur le plan économique que Singapour. Le lancement de l'International Computer Driving License (ICDL) à Singapour en 2010 a explicitement mentionné l'objectif d'encourager l'investissement étranger et une croissance de l'économie nationale grâce à une productivité et un niveau de vie plus élevés à Singapour (ECDL, 2010). De tels objectifs économiques sont évidents dans les « plans directeurs pour les TIC dans l'éducation », dont le troisième couvre la période 2009-2014. L'un des quatre « grands objectifs » de ce troisième plan directeur comprend le désir de développer les compétences pour le 21^e siècle (ministère de l'Éducation de Singapour, 2008a). Ceux-ci sont toutefois étroitement liés à la mention de la capacité de Singapour à mieux se positionner en tant que plaque tournante du commerce mondial, à former ses soldats au combat et à investir dans les communications à haut débit pour créer de nouvelles occasions pour son économie, son gouvernement et sa société (ministère de l'Éducation de Singapour, 2008b).

Une tension intéressante se manifeste dans la politique éducative singapourienne entre le désir de se conformer à l'Occident plus libéral et la volonté d'efficacité et de productivité. D'une part, la nécessité d'utiliser les TIC « de façon critique » et de développer les compétences d'analyse est donc mentionnée, suivie rapidement par la mention que l'autonomie scolaire peut conduire à moins d'efficacité (ministère de l'Éducation de Singapour, 2008b). Les éléments procéduraux des nouvelles littératies se trouvent au premier plan, avec la mention de l'utilisation des TIC pour aider à développer des compétences permettant de discriminer l'information, nécessitant une maîtrise de la technologie, des capacités de réflexion de haut niveau et même des compétences de vie et de collaboration (ministère de l'Éducation de Singapour, 2008b). Celles-ci doivent être développées chez le personnel comme chez les étudiants, mais pour éviter de « réinventer la roue », les approches de base sont déconseillées au profit de laboratoires éducatifs, où les innovations peuvent être prototypées et testées (ministère de l'Éducation de Singapour, 2008b). L'objectif est de doter la prochaine génération des aptitudes et des compétences nécessaires pour réussir dans une « économie du savoir » qui n'a jamais été réellement définie (ministère de l'Éducation de Singapour, 2008b).

L'éducation aux médias représente la nouvelle littératie dominante à Singapour, comme le montrent les recherches en cours dans le pays. Il s'agit d'un terme générique (voir chapitre 8) qui permet de comprendre d'autres littératies telles que l'« alphabétisation technologique » et la « littératie informationnelle ». La littératie numérique, quant à elle, est comprise comme « littératie pédagogique numérique », utilisée comme raccourci pour la contextualisation des TIC dans l'apprentissage scolaire. En pratique (NIE, 2003-6), cela tend à être au niveau de ce que le modèle SAMR utile de Puentedura (2010) identifie comme « substitution » ou « augmentation » plutôt que les objectifs d'ordre supérieur de « modification » ou d'utilisation « révolutionnaire » de la technologie de l'éducation. En effet, même la recherche actuelle (NIE, 2009-12) vise à contribuer à la recherche sur l'éducation aux nouveaux médias en développant et en validant un instrument de sondage pour mesurer l'éducation aux nouveaux médias des étudiants.

Cet accent mis sur les mesures quantitatives est révélateur de l'approche de Singapour à l'égard de la technologie, ainsi que des compétences et des littératies qui y sont associées.

Compte tenu de l'importance accordée à l'éducation aux médias et de l'intégration étroite des ministères et des politiques du gouvernement, il convient d'examiner la définition du terme donnée par la Singapore Media Development Authority :

« Media literacy refers to the ability to critically assess information that is received daily via different media platforms. When a person is media literate, he would be able to read, analyse and interpret messages, regardless of whether he is using media to gain information, for entertainment or for educational purposes. » (L'éducation aux médias désigne la capacité d'évaluer de manière critique l'information reçue quotidiennement par le biais de différentes plateformes médiatiques. Lorsqu'une personne connaît les médias, elle est en mesure de lire, d'analyser et d'interpréter des messages, qu'elle utilise les médias pour obtenir de l'information, à des fins de divertissement ou d'éducation.)

(Singapore MDA, sans date)

Cela équivaut à une « population futée à l'égard des médias » qui a l'attribution ACE (Awareness, Competency and Engagement) pour sa sensibilisation, ses compétences et son engagement. Cette approche des nouvelles littératies est plutôt passive et basée sur un modèle de *consommation* de la littératie. D'autres définitions des littératies numériques mentionnent explicitement l'importance d'être capable de *créer* des médias plutôt que de se contenter d'y accéder et d'y réfléchir de manière critique. Bien que le ministère de l'Éducation de Singapour fasse l'éloge des nouvelles littératies, l'accent est en fait mis sur l'accès à l'information et la réflexion critique sur celle-ci.

Australie

Bien qu'il y ait des preuves que la politique éducative australienne est influencée par les résultats du Royaume-Uni, de l'Europe et des États-Unis, il serait erroné de la considérer comme uniquement dérivée. En fait, l'Australie dispose d'un ensemble beaucoup plus cohérent de politiques et de stratégies relatives aux nouvelles formes de littératie que beaucoup d'autres pays.

La forme dominante de la nouvelle littératie en Australie est l'« éducation aux médias numériques », inscrite dans les documents politiques, les stratégies et les cadres éducatifs. Toutefois, comme l'indique le document *Digital Media Literacy in Australia: Key Indicators and Research Sources* de l' Australian Communications and Media Authority's (ACMA), il existe de nombreuses et diverses définitions de l'« éducation aux médias numériques ». Tout en faisant référence à la définition de l'Ofcom (Royaume-Uni) – la capacité à utiliser, comprendre et créer des médias et des communications numériques – l'ACMA s'est penchée sur les compétences et les capacités nécessaires pour participer efficacement à l'économie numérique (ACMA, 2009, p. 8).

Il est important de noter que les ressources relatives à l'éducation aux médias numériques en Australie sont rassemblées, faciles à trouver et démontrent une certaine cohérence d'approche¹⁸. Cela peut s'expliquer par la structure des ministères : l'Australie dispose d'un ministère de la large bande, des communications et de l'économie numérique. Fait intéressant, l'accent mis sur l'« économie numérique » est le résultat d'une occasion unique de réduire les distances qui ont toujours dominé nos relations nationales et internationales (DBCDE, 2009), en utilisant comme exemple le « diagnostic à distance des patients par des spécialistes » si important dans un pays aussi vaste que l'Australie. En Australie, on prend de plus en plus conscience de la différence entre ce que l'on appelle la « fracture numérique » (qui se concentre sur l'accès au matériel) et la « fracture de l'utilisation du numérique » (ou « fossé de la participation »), qui implique l'éducation aux médias numériques nécessaire à la citoyenneté du 21^e siècle.

Un rapport de 2009 intitulé *Australia's Digital Economy : Future Directions* met en évidence l'éducation aux médias numériques, ainsi que d'autres questions telles que la « confiance des consommateurs à l'égard du numérique », dans une section consacrée aux éléments de réussite d'une économie numérique. Les trois principaux partenaires dans la construction d'une telle économie numérique sont considérés comme le gouvernement, l'industrie et la « communauté », l'éducation aux médias numériques étant incluse dans cette dernière section. Étant un document gouvernemental, cependant, il se concentre principalement sur l'économie et la cohésion sociale :

¹⁸ http://www.acma.gov.au/WEB/STANDARD/1001/pc=PC_312358

« Digital media literacy ensures that all Australians are able to enjoy the benefits of the digital economy: it promotes opportunities for social inclusion, creative expression, innovation, collaboration and employment. People in regional, rural and remote areas can also have improved access to these opportunities. Digital media literacy gives children the capability to effectively learn online; consumers the confidence to search for information and transact online; and businesses the ability to become more efficient and compete in a global marketplace. »

(L'éducation aux médias numériques permet à tous les Australiens de profiter des avantages de l'économie numérique : elle favorise les possibilités d'inclusion sociale, d'expression créative, d'innovation, de collaboration et d'emploi. Les habitants des régions, des zones rurales et des zones reculées peuvent également bénéficier d'un meilleur accès à ces possibilités. L'éducation aux médias numériques donne aux enfants la capacité d'apprendre efficacement en ligne, aux consommateurs la confiance nécessaire pour rechercher des renseignements et effectuer des transactions en ligne, et aux entreprises la capacité de devenir plus efficaces et compétitives sur un marché mondial.)

(DBCDE, 2009)

Gibson (2008) explique en partie l'accord apparemment généralisé en Australie sur l'éducation aux médias numériques en tant que forme acceptée des nouvelles littératies. Il donne un aperçu des récentes « guerres de la littératie » en Australie, citant Ilyana Snyder sur la façon dont la presse et les revues professionnelles entretiennent les débats entre conservateurs et progressistes (Snyder, 2008). La littératie est une question politique encore plus brûlante en Australie que dans d'autres pays. Le champ de bataille autour des différentes formes et manifestations de la littératie traditionnelle (imprimée) permet, selon Gibson, à l'éducation aux médias numériques de montrer une certaine promesse d'un renouveau de l'optimisme éducatif (Gibson, 2008, p. 74). Il considère l'éducation aux médias numériques comme un moyen de transcender les positions figées :

« When my critical or media literacy can be your *illiteracy*, the concept has become emptied of definite meaning. While literacy is still central to most notions of education, it is increasingly unclear what exactly we mean by it. » (Lorsque ma compétence critique ou médiatique peut être votre *analphabétisme*, le concept est vidé de son sens. Si la littératie est toujours au cœur de la plupart des notions d'éducation, il est de plus en plus difficile de savoir ce que nous entendons exactement par là.)

(Gibson, 2008, p. 75)

Ce « flou conceptuel » découle d'un changement dans les médias par et avec lesquels nous lisons et écrivons – et aussi par ce que nous entendons par « lecture » et « écriture » en premier lieu. Cette question sera explorée plus en détail au chapitre 3, mais dans le contexte australien, Gibson indique qu'un accord sur l'éducation aux médias numériques offre un répit bienvenu dans les débats sur la littératie traditionnelle (imprimée).

L'opérationnalisation de l'éducation aux médias numériques a donné lieu à des initiatives telles que la *Digital Education Revolution (révolution de l'éducation numérique)*¹⁹ en Nouvelle-Galles du Sud. L'objectif est d'enseigner des éléments d'éducation aux médias numériques dans l'ensemble du programme. Cela signifie, par exemple, que dans les cours d'anglais, les étudiants travaillent sur une unité intitulée « Quand les machines tournent mal » dans laquelle ils examinent et explorent leur propre humanité en matière de relation et de dépendance à la technologie (Digital Education Revolution, sans date). D'autres modules traitent de la création de nouveaux médias tels que les balados et l'utilisation d'un tableau blanc collaboratif en ligne.

Comme on pouvait s'y attendre, les bibliothèques et les bibliothécaires australiens ont toujours tenté de développer la littératie informationnelle. Les définitions de la littératie informationnelle sont influencées par les travaux menés aux États-Unis par l'American Library Association :

« Information literacy is a set of abilities requiring individuals to 'recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information'. »
(La littératie informationnelle est un ensemble d'aptitudes permettant aux individus de reconnaître le moment où l'on a besoin de renseignements et d'avoir la capacité de localiser, d'évaluer et d'utiliser efficacement les renseignements nécessaires.)

(ACRL)

Cette définition a été adoptée en 2000 par le Council of Australian University Librarians de Canberra, légèrement révisée en 2001, avec un cadre de littératie informationnelle (Bundy, 2004) élaboré en 2004 par l'Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL). Cette dernière organisation, cependant, ne semble plus active, avec la « politique de littératie informationnelle » des universités telles que l'Université de Sydney faisant référence à des normes et des documents vieux de 10 ans. Soit la littératie informationnelle est si enracinée qu'elle n'a plus besoin d'être développée, soit, comme c'est plus probable, l'esprit du temps a été capté par l'éducation aux médias numériques.

¹⁹ <http://www.schools.nsw.edu.au/gotoschool/highschool/dernsw/>

Les États-Unis

Les États-Unis d'Amérique sont un pays vaste et diversifié. Leur approche des nouvelles littératies en est le reflet, avec des travaux en cours dans presque tous les domaines. Tout comme les « guerres de la littératie » en Australie qui occupent la majeure partie de l'espace de débat, aux États-Unis, presque tout ce qui concerne les écoles a été encadré au cours de la dernière décennie par la No Child Left Behind Act (NCLB). Signée en 2001 par le président de l'époque, George W. Bush, elle visait ostensiblement à fixer des normes élevées et à augmenter le nombre de résultats mesurables pour les écoles. Ces résultats sont liés au financement.

La NCLB a fait l'objet de nombreuses critiques et le président Obama a d'ailleurs annoncé début 2011 qu'elle serait remplacée (Obama, 2011). Le chapitre C, partie D, de la loi NCLB s'intitule « Enhancing Education Through Technology » (EETT) et a pour principal objectif d'améliorer les résultats des élèves grâce à l'utilisation de la technologie. Un de ses objectifs secondaires est le suivant :

« To assist every student in crossing the digital divide by ensuring that every student is technologically literate by the time the student finishes the eighth grade, regardless of the student's race, ethnicity, gender, family income, geographic location, or disability. » (Aider chaque étudiant à franchir la fracture numérique en veillant à ce que chacun d'eux possède les connaissances technologiques nécessaires au moment où il termine sa huitième année, peu importe sa race, son ethnicité, son sexe, son revenu familial, sa situation géographique ou son handicap.)
(Département américain de l'éducation, 2001)

Ce que l'on entend par « fracture numérique » n'est pas explicité, pas plus que ce que cela signifierait pour les étudiants d'être « compétents en matière de technologie ».

Compte tenu de la nature fédérale des États-Unis, certains États comptent des politiques différentes en matière de technologie. Des États plus avant-gardistes, comme la Californie, ont élaboré des politiques traitant explicitement des nouvelles littératies, citant l'Union européenne comme chef de file en matière de littératie numérique (CETF, 2008, p. 11). L'*ICT Digital Literacy Framework* de la Californie définit la culture des TIC comme étant :

« using digital technology, communications tools and/or networks, to access, manage, integrate, evaluate, create and communicate information in order to function in a knowledge society. »
(l'utilisation de la technologie numérique, des outils de communication ou des réseaux pour gérer, intégrer, évaluer, créer et communiquer de l'information, ou y accéder, afin de fonctionner dans une société du savoir.)

(CETF, 2008, p. 5)

Les verbes de « gérer » à « accéder » forment une sorte de taxonomie qui, selon les auteurs du cadre de travail, est commune aux cadres nationaux et internationaux existants. Ce que le cadre californien a certainement en commun avec d'autres pays, c'est l'accent mis sur la concurrence et l'économie. Le rôle des individus dans une « citoyenneté du 21^e siècle », par exemple, consiste à appliquer les compétences numériques pour accéder à la santé, à l'administration en ligne, aux services bancaires et pour soutenir un environnement sain (CETF, 2008, p. 14).

En raison de la nature fédérale du système de l'éducation aux États-Unis, les définitions des nouvelles littératies sont nombreuses et variées. Le président Obama, par exemple, a proclamé octobre 2009 « Mois national de la sensibilisation à la littératie informationnelle » en commençant par ces mots :

« Every day, we are inundated with vast amounts of information. A 24-hour news cycle and thousands of global television and radio networks, coupled with an immense array of online resources, have challenged our long-held perceptions of information management. Rather than merely possessing data, we must also learn the skills necessary to acquire, collate, and evaluate information for any situation. This new type of literacy also requires competency with communication technologies, including computers and mobile devices that can help in our day-to-day decision making. National Information Literacy Awareness Month highlights the need for all Americans to be adept in the skills necessary to effectively navigate the Information Age. » (Chaque jour, nous sommes inondés de grandes quantités d'informations. Un cycle d'information de 24 heures et des milliers de réseaux mondiaux de télévision et de radio, associés à un immense éventail de ressources en ligne, ont remis en question nos perceptions traditionnelles de la gestion de l'information. Plutôt que de se contenter de posséder des données, nous devons également développer les compétences nécessaires pour acquérir, rassembler et évaluer les renseignements dans n'importe quelle situation. Ce nouveau type de littératie requiert également des compétences en matière de technologies de la communication, y compris les ordinateurs et les appareils mobiles qui peuvent nous aider à prendre des décisions au quotidien. Le Mois national de la sensibilisation à la littératie informationnelle souligne la nécessité pour tous les Américains d'acquérir les compétences nécessaires pour naviguer efficacement dans l'ère de l'information.)

(Obama, 2009)

Il ressort clairement de cette déclaration que les échelons supérieurs de l'élaboration des politiques éducatives aux États-Unis estiment que l'utilisation de la technologie n'est qu'une partie d'une « littératie informationnelle » plus large. Étant donné que le professeur Henry Jenkins, John Seeley Brown et d'autres éducateurs et penseurs bien connus aux États-Unis se concentrent de plus en plus sur la littératie (médiatique) numérique, il semble qu'il y ait un décalage entre la recherche, la pratique et la politique.

Compte tenu de ce vide au niveau des politiques nationales, des individus, des groupes et des organisations sont intervenus pour promouvoir diverses visions des nouvelles littératies. Marc Prensky, promoteur de la dichotomie « natif/immigrant numérique » et dont je parle dans le chapitre 5, a affirmé que la programmation est la nouvelle littératie (Prensky, 2008)²⁰ tandis que le *Partnership for 21st Century Skills* est une initiative d'entreprises telles qu'AOL, Cisco, Microsoft et Apple, en partenariat avec le département américain de l'Éducation.

Le *Partnership for 21st Century Skills* (Partenariat pour les compétences du 21^e siècle) compte dans son conseil stratégique des représentants de tous les secteurs, de Lego à l'American Association of School Librarians, et considère que sa mission est de servir de catalyseur pour positionner la préparation au 21^e siècle au centre de l'éducation aux États-Unis, de la maternelle à la 12^e année, en établissant des partenariats de collaboration entre les chefs de file de l'éducation, des affaires, de la communauté et du gouvernement (*Partnership for 21st Century Skills*, 2004). Il est important de noter que le partenariat a permis de déterminer le degré de préparation de chaque État au 21^e siècle et de mettre en place un cadre cohérent, comprenant la littératie informationnelle, l'éducation aux médias et la culture des TIC, en vue de leur adoption par les établissements d'enseignement. Cependant, il parle également de « littératie en matière de santé », de « littératie financière » et même de « littératie entrepreneuriale », sans définir aucun de ces termes. Il est clair que ces termes sont utilisés dans un vaste contexte des « quatre C » que sont la pensée critique et de la résolution de problèmes; la communication, la collaboration; et la créativité et l'innovation » (*Partnership for 21st Century Skills*, 2004).

²⁰ Prensky ne précise pas clairement s'il considère la programmation comme l'équivalent de « l'écriture » ou de « la fabrication de crayons ». Dans le premier cas, il s'agit d'une norme élevée pour la « littératie » et, dans le second, elle n'est pas *nécessaire* pour celle-ci.

Le paysage confus et l'absence d'un « guide » clair du gouvernement national sur les nouvelles littératies signifient que les États ont cherché à définir leurs propres programmes et outils d'évaluation. Le Département de l'Éducation de la ville de New York, par exemple, a pris le document *Standards for the 21st Century Learner* (AASL, sans date) de l'American Association of School Librarians et l'a développé en un « continuum de fluidité de l'information ». Cela définit les normes de littératie informationnelle que les étudiants devraient acquérir pour la 2^e, la 5^e, la 8^e et la 12^e année et qui sont jumelées à des évaluations des compétences de référence avec celle-ci pour chaque niveau scolaire.

Compte tenu de la culture des normes et des tests dans les écoles américaines, l'approche de la ville de New York est compréhensible. Les écoles ont adopté la publication d'un organisme faisant autorité qui, à son tour, a réagi à un environnement créé par la politique éducative américaine dans le sillage de la NCLB. Un tel environnement souligne l'importance de la « littératie informationnelle » et se concentre sur les bases traditionnelles, mais peut-être au détriment d'un programme cohérent pour les nouvelles formes de littératie.

Dans les dernières étapes de la rédaction de cette thèse, un nouveau portail Web²¹ a été lancé aux États-Unis. Bien qu'il soit trop tôt pour évaluer son incidence, la ressource la plus fréquemment utilisée selon la page d'accueil du site Web est « Tutoriel sur la souris : apprendre à utiliser une souris d'ordinateur ». Cela suggère que les compétences fonctionnelles sont au centre des préoccupations. La page « À propos de nous » utilise la rhétorique de l'employabilité et de la compétitivité économique, affirmant que la capacité de naviguer sur Internet est essentielle pour participer davantage à l'économie. Grâce au soutien de l'administration Obama et des principaux acteurs (y compris les ministères), il semble inévitable que le paysage aux États-Unis se polarise entre la littératie numérique en tant que compétences fonctionnelles de base et la littératie informationnelle, y compris (certaines) notions de criticité.

²¹ <http://digitalliteracy.gov>

Résumé

Ces aperçus de l'état des nouvelles littératies dans différents territoires à travers le monde font ressortir trois choses. Tout d'abord, il n'existe pas une seule version définie des nouvelles littératies qui soit dominante partout dans le monde. Le travail effectué en Europe sur l'éducation aux médias semble être bien considéré dans le monde anglophone, bien qu'il soit toujours contextualisé. L'Australie, par exemple, prône l'éducation aux médias numériques, mais les « guerres de la littératie » qui ont précédé ont modifié les points de référence et les termes du débat.

Deuxièmement, les nouvelles littératies semblent moins concerner la pédagogie et les résultats de l'éducation que la cohésion sociale interne et la concurrence externe des nations. Cette cohésion sociale interne est souvent qualifiée de « citoyenneté » et est généralement étroitement liée aux efforts d'« efficacité » (par exemple à Singapour) ou de « compétitivité économique » (en Europe et en Australie). Si, comme nous le verrons au chapitre 6, les définitions doivent être « bonnes en théorie » pour les communautés résidant dans des contextes particuliers, il est frappant de constater à quel point les définitions sont imposées par les gouvernements en consultation avec les grandes entreprises.

Cette volonté de concurrence économique et de positionnement dans un nouvel ordre mondial – ou, plus souvent, dans la « société du savoir » – explique la participation des grandes entreprises dans l'élaboration des politiques. Un groupe de pression australien s'est demandé, en entendant parler d'initiatives d'éducation aux médias en Europe, si sa promotion n'était pas une excuse pour éviter la réglementation en matière de marketing (Junkbusters, sans date). L'accent mis sur l'éducation aux médias en Europe, une région où la réglementation est plus stricte que dans beaucoup d'autres régions du monde, le laisse supposer.

Les entreprises semblent certainement se surpasser pour être « corporativement responsables » dans le domaine des nouvelles littératies et des compétences du 21^e siècle. Il semblerait (et c'est compréhensible) qu'elles soient plus intéressées par la part de marché que par la pédagogie et le développement.

Bien qu'il y ait eu des tentatives de définitions à l'échelle mondiale de la « littératie numérique » (voir I³, 2003 par exemple), elles dépendent trop souvent d'évaluations qui sont obsolètes dès qu'elles sont rédigées. Tornero (2004) a déploré la focalisation étroite sur la technologie ainsi que la prolifération des termes :

« Various expressions are used that transmit the same idea with slight differences in meaning: 'information literacy', 'literacy in information and communication technologies (ICT)', 'media literacy', 'network literacy', 'media education', 'education in communication' to name but a few. » (On utilise diverses expressions qui transmettent la même idée avec de légères différences de sens : « littératie informationnelle », « culture des technologies de l'information et de la communication (TIC) », « compétence médiatique », « littératie des réseaux », « éducation aux médias » et « éducation à la communication » pour n'en nommer que quelques-uns.)

(Tornero, 2004a, p. 40)

Tornero considérait l'« éducation à la communication » comme la plus globale, tandis que le terme « éducation aux médias » comme plus étroit. Dans les deux cas, selon Tornero, la dimension éducative est mentionnée en termes assez généraux. Il manque les nuances explicites que nous pourrions trouver dans d'autres expressions, qui incluent effectivement le concept de « littératie » (Tornero, 2004a, p. 40). Les termes utilisés sont réellement importants, car le processus implique de signaler et de mettre en évidence certaines composantes du processus que vous essayez de décrire, tout en courant le risque de ne pas accorder suffisamment d'attention à d'autres (Tornero, 2004 a, p.40-1). Le problème est la tension entre la nuance disponible dans les documents de recherche et le niveau de détail requis pour les documents de politique et les actions.

Comme je le ferai valoir au chapitre 9, une façon de contourner ce problème est de cultiver une « habitude d'esprit » similaire pour les individus au sein d'une organisation ou d'un établissement en créant conjointement des définitions des littératies numériques.

En 2006, David Buckingham a tenté de terminer ce que Tornero avait commencé dans un article intitulé « Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? » (Buckingham, 2006). Buckingham s'est interrogé sur la « prolifération des littératies » qu'il considère comme à la mode plutôt que justifiée :

« The term «literacy» clearly carries a degree of social status; and to use it in connection with other, lower status forms such as television, or in relation to newer media, is thus to make an implicit claim for the latter's validity as objects of study. Yet as uses of the term multiply, the polemical value of such a claim – and its power to convince – is bound to decline. » (Le terme « littératie » comporte clairement un certain degré de statut social; et l'utiliser en relation avec d'autres formes de statut inférieur telles que la télévision, ou en relation avec des médias plus récents, revient donc à revendiquer implicitement la validité de ces derniers en tant qu'objets d'étude. Pourtant, à mesure que les utilisations du terme se multiplient, la valeur polémique d'une telle affirmation – et son pouvoir de conviction – ne peut que diminuer.)

(Buckingham, 2006, p. 265)

La plupart des définitions de la littératie numérique, estime Buckingham, sont trop axées sur l'*information* plutôt que sur les utilisations culturelles plus larges des ressources numériques (habituellement en ligne) – en particulier par les jeunes :

« There is little recognition here of the symbolic or persuasive aspects of digital media, of the emotional dimensions of our uses and interpretations of these media, or indeed of aspects of digital media that exceed mere "information". » (Il y a peu de reconnaissance des aspects symboliques ou persuasifs des médias numériques, des dimensions émotionnelles de nos utilisations et interprétations de ces médias, ou même des aspects des médias numériques qui dépassent la simple « information ».)

(Buckingham, 2006, p. 266)

C'est ce manque de compréhension par les gouvernements et les décideurs politiques des nouvelles littératies, et de la littératie numérique en particulier, qui conduit à une prolifération de termes et à la confusion du domaine.

Maintenant que j'ai illustré comment le paysage des nouvelles littératies dans le monde peut être considéré comme largement fragmenté, dominé par la politique et dépendant du contexte, il est peut-être temps de commencer à chercher un moyen de faire avancer les choses à un rythme plus rapide. Il existe un réel besoin de conseils rigoureux et *pratiques* de la part des chercheurs. J'espère y parvenir au chapitre 9 grâce à une

matrice de littératies numériques, mais avant cela, j'ai un voyage important à entreprendre, qui commence au chapitre suivant. Le chapitre 3 montre que le problème n'est pas seulement lié à la partie « nouvelle » ou « numérique » de la « littératie », mais aussi, dans une large mesure, à l'héritage de la littératie traditionnelle (imprimée), qui est un terme étonnamment glissant. Une fois que nous avons compris de quoi nous parlons lorsque nous parlons de « littératie », nous pouvons commencer à envisager des façons plus métaphoriques d'aborder le terme (chapitre 4).

constructions sont en grande partie héritées de nos parents, et eux de nos ancêtres. Toutefois, chaque génération a besoin de créer et de s'accorder sur de *nouvelles* façons de comprendre le monde. Cela peut résulter de changements naturels dans l'environnement, de nouvelles technologies (perturbatrices) ou d'autres facteurs – généralement politiques ou économiques – qui modifient les relations humaines.

Presque tous les êtres vivants, animaux ou humains, ont trouvé un moyen de communiquer en temps réel leur compréhension du monde par des sons ou des gestes. La diffusion d'informations et de significations en l'absence du donneur d'informations nécessite toutefois une approche différente. Le langage doit être codé en symboles. Ces symboles ont évolué depuis les peintures rupestres symbolisant des objets ou des idées simples jusqu'à des phrases qui ont un sens. Ils ont ensuite évolué vers la capacité des humains à transmettre des concepts abstraits à travers un langage écrit convenu et socialement négocié. La personne qui souhaite comprendre l'information et le sens diffusés doit pouvoir décoder les symboles utilisés. C'est comme si l'on donnait à quelqu'un une boîte fermée à clé : il faut qu'il ait la bonne clé pour pouvoir la déverrouiller.

La littératie, dans sa forme la plus élémentaire, comprend donc la capacité à décoder des symboles utilisés pour diffuser des informations et des significations. Mais la littératie est traditionnellement considérée comme étant plus que cela, comme la « capacité à lire et à écrire ». En d'autres termes, l'individu doit avoir les moyens non seulement de décoder, mais aussi d'*encoder* des symboles dans le but de diffuser de l'information et du sens. Dans la sphère physique, lorsqu'il s'agit de documents imprimés ou écrits, c'est simple; décider qui est « alphabétisé » ou « analphabète » est relativement peu problématique. Des tests peuvent être rédigés et des décisions prises.

Pour les membres de chaque culture et société, le monde de l'expérience quotidienne est médiatisé par les technologies, les traditions et les normes ou attentes culturelles.²² Cela détermine ce qui est considéré comme être « alphabétisé » dans cette société. Par exemple, je ne peux pas utiliser une plume d'oie comme le ferait un moine médiéval pour créer un manuscrit; de même, il serait déconcerté par le clavier QWERTY sur lequel je suis en train de taper. Le moine médiéval utilise une technologie propre à son époque pour produire des documents culturellement pertinents dans un idiome particulier. Moi, au 21^e siècle, je fais de même.

²² Voir Petrina, 2007, p.168 et Achterhuis, 2001, p.71

Il peut donc être difficile de définir la littératie en fonction des outils utilisés pour coder et décoder les symboles en question. Les théoriciens doivent veiller à ce que la définition de la littératie ne soit pas si large qu'elle englobe presque toutes les activités, mais qu'elle ne soit pas non plus si étroite qu'elle soit presque impossible à prescrire. La « littératie » doit s'appliquer aussi bien aux communications électroniques instantanées et informelles qu'à la création de documents formels, écrits et laborieusement élaborés, transmis de génération en génération. En d'autres termes, un équilibre doit être trouvé pour que les technologies utilisées dans le passé et celles qui seront utilisées à l'avenir pour la lecture et l'écriture soient incluses dans les définitions de la « littératie ». Si cela n'est pas possible, il peut être préférable d'utiliser un autre terme ou une autre manière de formuler le concept.

L'une des façons dont les théoriciens font appel à une utilisation particulière d'une technologie de communication en tant que « littératie » consiste à élargir la définition du « texte ». Les postmodernes, en particulier, tiennent à souligner que les images et les films peuvent être considérés comme tels. Étant donné que la technologie offre de nouvelles possibilités et occasions de communication, il peut être difficile de décider quel devrait être le produit des symboles d'encodage. Par exemple, le diagramme d'information suivant est-il un « texte »?

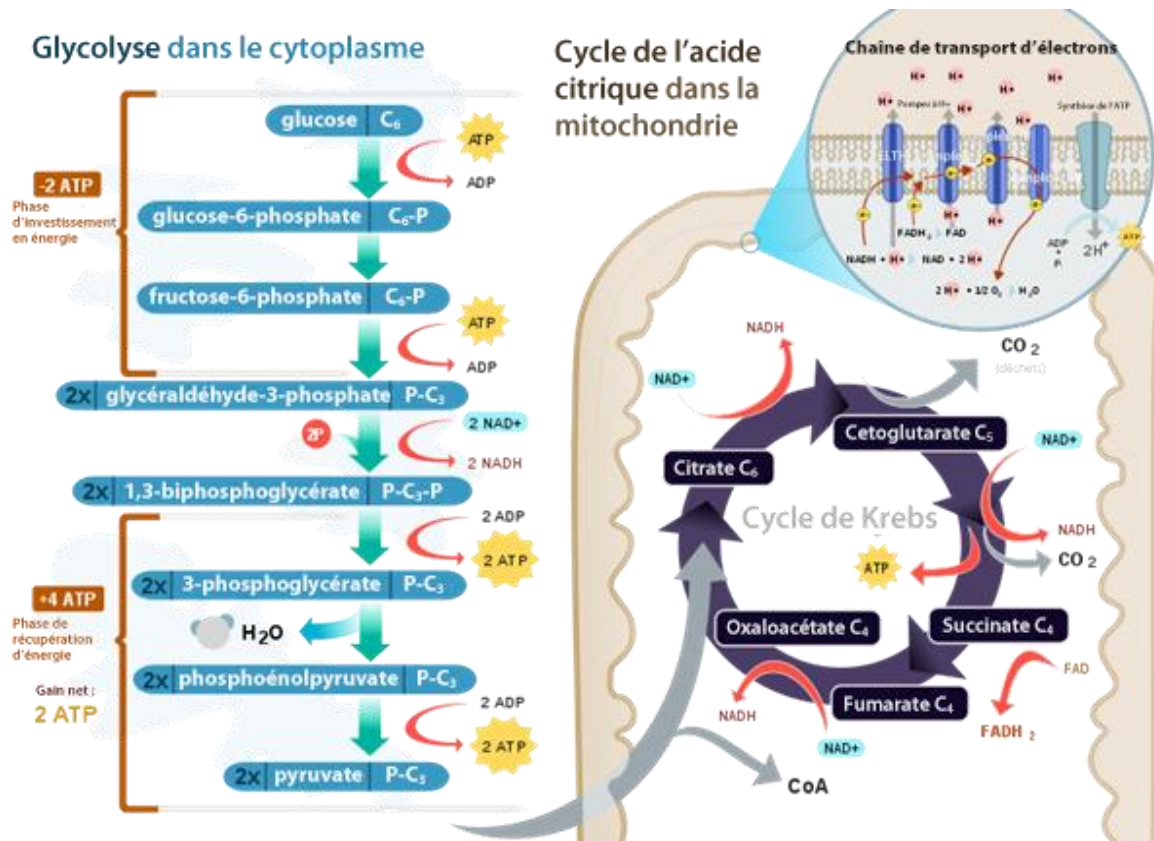


Figure 2 – Diagramme tiré de l'article de Wikipédia sur la respiration cellulaire

Le diagramme nécessite en effet un « décodage » et une interprétation. Pour le non-spécialiste qui ne dispose pas des outils nécessaires, un tel décodage s'apparente à l'apprentissage d'une langue étrangère. On pourrait dire qu'il en va de même pour les peintures, les cartes géographiques et les pages Web. Nombreux sont ceux qui ont tenté d'être aussi inclusifs que possible en utilisant le terme « texte » pour donner à la « littératie » un aspect métaphorique. Par exemple, Gee, Hull et Lankshear (1996) résument la « littératie » à la *lecture de quelque chose* :

« Whatever literacy is, it [has] something to do with *reading*. And *reading* is always *reading something*. Furthermore, if one has not *understood* [made meaning from] what one has read then one has not read it. So reading is always reading *something* with *understanding*. [T]his something that one reads with understanding is always a text of a *certain type* which is read in a *certain way*. The text may be a comic book, a novel, a poem, a legal brief, a technical manual, a textbook in physics, a newspaper article, an essay in the social sciences or philosophy, a 'self-help' book, a recipe, and so forth, through many different types of text. Each of these different types of text requires somewhat different background knowledge and somewhat different skills. » (Quelle que soit la nature de la littératie, elle a quelque chose à voir avec la lecture. Et lire, c'est toujours lire quelque chose. De plus, si l'on n'a pas compris (donné un sens à) ce que l'on a lu, alors on ne l'a pas lu. Lire, c'est donc toujours lire quelque chose que l'on comprend. Il s'agit toujours de quelque chose qu'on lit avec compréhension; un texte d'un certain type qui est lu d'une certaine manière. Le texte peut être une bande dessinée, un roman, un poème, un mémoire juridique, un manuel technique, un manuel de physique, un article de journal, un essai en sciences sociales ou en philosophie, un livre de développement personnel, une recette de cuisine, et ainsi de suite, à travers différents types de textes. Chacun de ces différents types de texte requiert des connaissances et des compétences quelque peu différentes.)

(Gee, Hull et Lankshear, 1996, p. 1-2, cité dans Lankshear et Knobel, 2008 a, p. 5)

Si les « textes » basés sur l'image sont inclus dans des définitions telles que la définition ci-dessus, il est possible d'utiliser des modificateurs tels que la « littératie visuelle ». Comme presque tout peut être considéré comme un « texte », cela ouvre une boîte de Pandore des littératies.

Les littératies sont métaphoriques si ce qui est dénoté est utilisé pour *connoter* quelque chose d'autre. Par exemple, si le terme « texte » est appliqué plus largement à des sources non textuelles, ou si des textes non traditionnels (tels que la programmation) sont inclus sous la bannière de la « lecture et de l'écriture ». Cette utilisation métaphorique de la littératie a toutefois pour effet de créer une malheureuse fusion entre l'aspect fonctionnel de la littératie (compétences de lecture et d'écriture) et l'aspect évaluatif (ce qui est valorisé sur le plan culturel). Le fait de présupposer des connaissances de base et d'exiger la « compréhension » d'un texte pour qu'il ait été « lu » présente des difficultés. La littératie devient plus qu'un état que l'on peut atteindre et plus un processus socialement négocié que les individus suivent. Il s'agit moins de la saisie de quelque chose d'objectivement « là » que d'une *habitude d'esprit*.

Afin d'éviter la fusion et d'être aussi inclusives que possible avec le terme « texte », les personnes qui s'intéressent à la littératie ont cherché à en définir de *nouvelles* formes. Cela est particulièrement vrai dans les domaines liés aux nouvelles technologies où les définitions traditionnelles de la littératie semblent quelque peu anachroniques. Au lieu d'être des modificateurs d'une forme « traditionnelle » de littératie, ceux-ci sont considérés comme de nouvelles littératies qui résultent de l'interaction avec les nouvelles technologies. Comme nous le verrons au chapitre 4, de la « culture informatique » au terme plus récent de « littératie numérique », les théoriciens ont tenté de définir une forme de littératie qui soit délimitée d'une certaine manière, tout en ayant un pouvoir descriptif qui rende le terme utile.

Le problème de la littératie

« Literacy is a characteristic acquired by individuals in varying degrees from just above none to an indeterminate upper level. Some individuals are more or less literate than others but it is really not possible to speak of illiterate and literate persons as two distinct categories. » (La littératie est une caractéristique acquise par les individus à des degrés divers, allant d'un niveau nul à un niveau supérieur indéterminé. Certaines personnes sont plus ou moins alphabétisées que d'autres, mais il n'est vraiment pas possible de parler de personnes analphabètes et alphabétisées comme de deux catégories distinctes.)

(UNESCO, 1957, cité dans Holme, 2004, p. 7)

Le concept de « littératie » s'apparente au problème de Wittgenstein entourant le concept de « jeu » : le public est conscient de ce que l'orateur entend par ce terme, mais il est extrêmement difficile de le cerner dans un sens plus formel (Hannon, 2000, p. 36). La simple conception de la littératie comme « la capacité à lire et à écrire » non seulement établit une fausse dichotomie (entre ceux qui « peuvent » et ceux qui « ne peuvent pas »), mais ne tient pas compte du fait que la lecture et l'écriture utilisent des outils différents et à des fins différentes. Ceux qui souscrivent à cette définition de la littératie la conçoivent comme un *état* : malgré la mention de « degrés divers », la littératie est considérée comme un escalier gravi par les individus. Même l'Oxford English Dictionary hésite entre deux définitions du terme « littératie » : « quelqu'un qui sait lire et écrire » et « une personne qui a reçu une éducation libérale ou qui est érudite ».

La littératie est un terme qui semble simple jusqu'à ce qu'on l'examine de plus près, un peu comme Wittgenstein lorsqu'il s'agit de définir ce que l'on entend par « jeu ».²³ Ce faisant, on constate que les définitions de la littératie se situent quelque part dans un continuum. À une extrémité du spectre se trouvent les définitions fonctionnelles de la littératie qui se concentrent sur la lecture et l'écriture. Gurak (2001, p. 13) qualifie de « performatives » ces définitions populaires de la littératie : ce qui compte, c'est la capacité à *faire quelque chose*. Gunther Kress est un penseur qui se situe à cette extrémité du spectre, estimant que la *littératie* est le terme à utiliser lorsque nous produisons des messages en utilisant des lettres comme moyen d'enregistrement de ce message (Kress, 2003, p. 23).

²³ Voir l'entrée « Ludwig Wittgenstein » dans la *Stanford Encyclopedia of Philosophy* pour une introduction à ce sujet : <http://plato.stanford.edu/entries/wittgenstein/>

La littératie est considérée comme une compétence (par opposition à une performance), c'est-à-dire comme une capacité cognitive capable de générer de nombreuses formes spécifiques (Rodríguez Illera, 2004, p. 49-50). C'est cette définition qui a généralement dominé les programmes et la pédagogie (Dighe et Reddi, 2006).

Brian Street décrit deux modèles différents de littératie : le modèle *autonome* et le modèle *idéologique*. Le modèle autonome, tel qu'illustré ci-dessus, considère que la littératie existe indépendamment des contextes particuliers de la pratique sociale et qu'elle est indépendante et impartiale par rapport aux tendances et aux défis de la vie quotidienne (Street, 1984).

À l'autre extrémité, on trouve les conceptions de la littératie en tant qu'activité critique, l'aspect *idéologique*, également connu sous le nom de modèle de « pratique sociale ». Au lieu d'une littératie essentielle qui se cache derrière les pratiques sociales réelles impliquant des textes, la littératie consiste dans les formes que prend l'engagement textuel dans des contextes matériels spécifiques de la pratique humaine. La littératie devient une relation active ou une manière de s'orienter dans le monde social et culturel (Lankshear, 1999, page inconnue). En élargissant encore la conception de la littératie, certains, comme Kathleen Welch, la définissent comme étant directement liée à la *conscience* :

« an activity of the minds... capable of recognizing and engaging substantive issues along with the ways that minds, sensibilities, and emotions are constructed by and with communities whose members communicate through specific technologies. » (une activité de l'esprit [...] capable de reconnaître et de mobiliser les questions de fond ainsi que les façons dont les esprits, les sensibilités et les émotions sont construits par et avec les communautés dont les membres communiquent au moyen de technologies particulières.)

(Welch, 1999, p. 67 cité dans Gurak, 2001, p. 9)

Cette tension entre l'*autonome* et l'*idéologique* s'explique par une dichotomie encore plus fondamentale au cœur de la littératie : soit comme dompteur entre les mains des dirigeants et de l'église, soit, au contraire, comme l'une des pierres angulaires de l'émancipation individuelle et sociale (Rantala et Suoranta, 2008, p. 95). Selon le point de vue autonome, la littératie peut être utilisée comme une arme et un outil d'oppression dans l'établissement et le maintien d'un pouvoir hégémonique. Comme nous le verrons au chapitre 8, il s'agit d'une vision de la littératie fondée sur un modèle de « pénurie » et de déficit de littératie. Le point de vue idéologique, quant à lui, affirme que les littératies (au sens pluriel) sont socialement négociées et culturellement situées. Elles *émergent* au lieu d'être dictées.

La relation entre la littératie et la connaissance

Holme (2004) utilise l'analogie de la dualité onde/particule en physique pour expliquer comment la littératie peut avoir plus d'une nature tout en restant un concept unique. Il s'agit simplement de l'idée que la lumière présente à la fois des propriétés ondulatoires et des propriétés particulières. Au lieu de considérer qu'il s'agit d'un problème dû au fait que l'humanité découvre encore la nature, les physiciens pensent que cette dualité est une propriété fondamentale de l'univers. Il n'est toutefois pas certain que cette analogie ait un pouvoir explicatif suffisant. La littératie (un concept métaphorique invisible) peut-elle être comparée à quelque chose de *visible*, à savoir la lumière? J'approfondirai les ambiguïtés entourant les modèles de littératie numérique au chapitre 5, où j'introduirai un continuum d'ambiguïté. Cette métaphore particulière de la dualité onde/particule, cependant, est probablement plus révélatrice de notre manque de compréhension de la littératie traditionnelle (imprimée) que de l'évolution du paysage de la littératie. Je dirais que plutôt que d'avoir une double nature, la littératie a une *multiplicité* de natures, qui peuvent être plus ou moins mises en évidence par leur position sur un spectre de l'ambiguïté.

Selon Holme, le débat sur la littératie comporte deux questions centrales : (1) Que doit savoir une personne sur la lecture et l'écriture pour qu'elle soit alphabétisée? et (2) Que signifie réellement lire et écrire? Comme le souligne Holme, il s'agit de questions apparemment simples, mais auxquelles il est très difficile de répondre. La première est une question sur l'importance de la réflexion et de l'intention dans les pratiques de littératie, tandis que la seconde (plus pertinente ici) concerne la lecture et l'écriture en tant qu'activités (potentiellement) métaphoriques.

Holme a une vision de la littératie qui repose sur la relation de celle-ci avec la connaissance, comme il l'a indiqué dans sa première question sur le rôle de la réflexion et de l'intention dans les pratiques de littératie. C'est ce qui ressort de sa brève analyse des composantes des « nouvelles littératies » telles que la « culture informatique » :

« For example, a core feature of literacy's meaning is 'a knowledge', often of the basic skills, of 'reading and writing'. Now we use the term to refer simply to basic knowledge as in 'computer literacy'. Though even more confusingly, computer literacy is also bound up with reading and writing skills. » (Par exemple, une caractéristique essentielle de la signification de la littératie est la « connaissance », souvent des compétences de base, de la « lecture et de l'écriture ». Aujourd'hui, nous utilisons ce terme pour désigner simplement les connaissances de base, comme dans le cas de la « culture informatique ». Bien que ce soit encore plus confus, la culture informatique est également liée aux compétences en matière de lecture et d'écriture.)

(Holme, 2004, p. 1-2)

Le simple fait d'utiliser un ordinateur ne constitue donc pas, pour Holme, une nouvelle « littératie ». Au contraire, les compétences en lecture et en écriture (généralement développées ailleurs) font partie de ce que l'on entend par « culture informatique ». Les connaissances d'un domaine informent les pratiques de littératie dans un autre domaine, la littératie traditionnelle (imprimée) étant transposée dans un monde numérique avec des niveaux de réussite variables.

Ce lien entre littératie et connaissances est repris par Gunther Kress dans *Literacy in the New Media Age* (2003), où il affirme que la littératie demeure le terme qui désigne (la connaissance de) l'utilisation de la ressource par écrit (Kress, 2003, p. 24). Kress estime que la communication des idées et la création de sens sont couvertes par les termes « écriture » et « discours ». Selon lui, savoir lire et écrire, puis le faire pour communiquer un sens, c'est quelque chose au-delà de la simple « littératie ». La « littératie » découle des connaissances, et l'utilisation des ordinateurs, par exemple, consiste simplement à mettre ces connaissances en pratique à des fins de communication.

Malgré l'érudition de Kress et sa tentative de défendre l'assimilation de la littératie à la connaissance, des problèmes se posent. Le premier de ces points est peut-être le mieux résumé par Carneiro lorsqu'il déclare que les nouvelles connaissances sont en constante métamorphose.

« The most important change concerns the transition from objective knowledge (codified and scientifically organized) to subjective knowledge (a personal construct, intensely social in its processes of production, dissemination and application). » (Le changement le plus important concerne le passage de la connaissance objective (codifiée et organisée scientifiquement) à la connaissance subjective (une construction personnelle, intensément sociale dans ses processus de production, de diffusion et d'application).

(Carneiro, 2002, p. 66)

Assimiler la littératie à la connaissance est relativement peu problématique si cette dernière est un concept statique. Cependant, si la connaissance « se métamorphose constamment » et a un aspect social, la littératie doit faire de même. Kress part du principe que la littératie est un concept relativement statique, alors que seules les méthodes de communication varient. Toutefois, si, comme le pense Muller (2000), la connaissance est intrinsèquement *sociale*, cela exerce une pression sur les conceptions de la littératie qui sont liées à une définition basée sur la connaissance.

Les deux approches différentes peuvent être représentées comme suit :

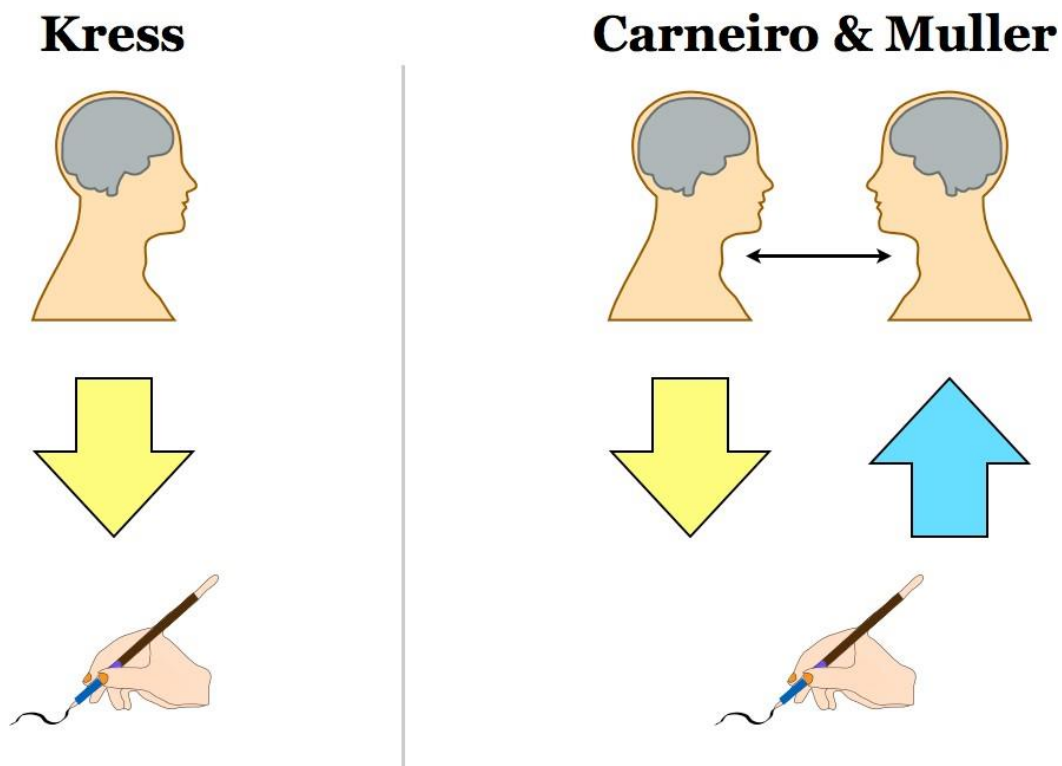


Figure 3 – Différentes approches de l'assimilation de la connaissance à la littératie

La relation entre la littératie et la connaissance est complexe. Au sens évaluatif, la littératie suppose une connaissance valable de ce qui est écrit. Dans le domaine fonctionnel, cependant, la littératie ne concerne que les compétences et les métacompétences de la lecture et de l'écriture. La difficulté consiste à donner un sens aux aspects de « connaissances » et de « compétences » de la littératie. Il s'agit en fait des deux faces d'une même pièce, mais cela pose néanmoins des difficultés lorsqu'il s'agit d'élaborer une définition pratique et globale de la littératie. De plus, étant donné que le savoir s'est détaché de ses amarres, de ses chaînes (Siemens, 2006), il est difficile de savoir *quel type* de connaissances est pertinent pour une définition de la littératie.

Il est difficile d'adopter une vision « statique » de la littératie dans un monde où les changements technologiques se succèdent à un rythme effréné. Si certains peuvent raisonnablement affirmer que l'aspect de « connaissances » de la littératie peut rester constant malgré les innovations dans les technologies de lecture et d'écriture, il leur serait difficile d'en dire autant de l'aspect de « compétences ». Lire et écrire à l'aide d'un traitement de texte sur un écran est *très* différent de l'utilisation d'une plume et d'un parchemin.²⁴ Comme nous le verrons au chapitre 6, une méthodologie permettant d'étudier, d'analyser et d'évaluer les conceptions des littératies nouvelles et numériques doit tenir compte de cette relation entre les compétences et les connaissances. Non seulement l'écriture à l'aide d'un traitement de texte est révisable à l'infini, mais elle permet de modifier séparément le contenu et le style de l'écriture.

La littératie en tant que processus social

Compte tenu de ces problèmes, d'autres auteurs ont soutenu que la littératie devrait être comprise non pas comme un « état » qu'un individu a réussi à atteindre, mais plutôt comme un « processus ». Rodríguez Illera estime que nous devrions repenser la littératie en termes de « pratiques de littératie », que nous devrions la considérer comme un processus et pas seulement comme un état, et souligner son caractère multiple et, surtout, sa dimension sociale (2004, p. 58-59). Le fait de considérer la littératie comme un *processus social* donne lieu, dans la littérature, à de nombreuses discussions sur les pratiques sociales et culturelles sur lesquelles la littératie peut s'appuyer. La littératie ne

²⁴ Voir, par exemple, Snyder (1998)

consiste pas simplement à savoir lire et écrire un texte donné, mais plutôt à appliquer ces connaissances à des fins précises dans des contextes précis, déclare Rodríguez Illera en citant Scribner et Cole (1981). Cela semble répondre à la préoccupation de Kress concernant la relation entre la littératie et la connaissance, tout en tenant compte du contexte social que tant d'auteurs sur la littératie considèrent comme important. Elle ne s'éloigne cependant pas d'une définition de la littératie centrée sur les connaissances.

La façon de déterminer si une personne doit être désignée comme « alphabétisée » est la *production de textes*. Une personne analphabète, après tout, n'aurait pas les outils ou les compétences nécessaires pour créer de tels textes. Allan Luke donne un aperçu concis du processus en trois étapes par lequel les textes sont créés :

« Literacy is a social technology. That is, literate communities develop varied social, linguistic and cognitive practices with texts. These require the development and use of implements, ranging from plumes and ball point pens to keyboards. The objects and products of such practices and tools are recoverable texts arrayed on tablets, notebooks or other visual displays. » (La littératie est une technologie sociale. En d'autres termes, les communautés alphabétisées développent des pratiques sociales, linguistiques et cognitives variées avec les textes. Celles-ci nécessitent la mise au point et l'utilisation d'outils, allant des plumes et des stylos à bille aux claviers. Les objets et produits de ces pratiques et outils sont des textes récupérables disposés sur des tablettes, des cahiers ou d'autres supports visuels.)

(Introduction to Tuman, 1992, p. vii)

Ainsi les communautés :

1. Déterminent en quoi consiste un « texte ».
2. Utilisent des outils pour créer de tels textes.
3. Font en sorte que les textes soient « récupérables » par différents moyens.

Le texte est co-construit (bien que parfois implicitement) au sein d'une communauté, il est « écrit » à l'aide d'un certain nombre de technologies, puis il est affiché. Cet aspect social de la littératie s'accompagne de plusieurs questions et problèmes. Le problème ethnocentrique d'être « alphabétisé » selon les normes et pratiques d'une communauté, mais pas selon celles d'une autre – même d'une communauté *parlant la même langue* – n'est pas le moindre de ces problèmes. Est-il suffisant de supposer que, parce que les communautés partagent une langue ou des outils communs, un individu de l'une d'entre elles sera compris par tous ceux de l'autre? J'approfondirai cette question au chapitre 6 en m'appuyant sur les travaux de Richard Rorty, mais pour l'instant, une brève expérience de pensée devrait suffire. Il peut arriver qu'une personne soit *plus à même* de communiquer avec une personne d'une autre communauté qu'avec une personne de sa propre communauté. Cela constituerait-il une *nouvelle* littératie ou simplement l'utilisation d'une littératie déjà établie et socialement négociée? La littératie réside-t-elle dans l'utilisation de l'outil que ces personnes ont utilisé pour communiquer, ou dans autre chose? Qu'est-ce qu'une « communauté »?

Le deuxième problème est qu'il semblerait plutôt problématique d'affirmer que la littératie dépend uniquement des pratiques de littératie d'une communauté. Nous parlons presque exclusivement d'*individus* « alphabétisés », plutôt que de la littératie qui serait située au niveau des communautés. Ceci est potentiellement problématique, car la littératie est historiquement très liée à la communication individuelle, à l'expression de soi et à l'identité. Anthony Giddens a élaboré une théorie utile de la structuration qui ne donne la primauté ni aux « acteurs » individuels ni aux structures dans lesquelles ils agissent. Cette « troisième façon » (telle qu'incarnée dans les résultats de ses conseils au gouvernement Blair) comprend la communauté comme contraignant l'action individuelle, mais ces actions individuelles comme fournissant en fin de compte la structure aux communautés mêmes qui les contraignent. Définir la littératie comme résidant uniquement dans les individus ou, à l'inverse, uniquement dans les communautés semble problématique.

Troisièmement, si la littératie est une « expression culturelle » (Freire et Macedo, 1987), il serait possible d'être alphabétisé à un moment donné dans une culture, mais pas lorsque la culture évolue et change. Une réponse pourrait être que la littératie évolue à la même vitesse que la culture, ce qui signifie que les individus ne sont pas laissés pour compte par la communauté. Cependant, cela conduirait à la conclusion problématique que nous ne pourrions pas permettre à un individu d'une période donnée d'être véritablement « alphabétisé » dans les artefacts de littératie de cette époque. Par exemple, si la personne moyenne du 21^e siècle peut avoir des difficultés à comprendre la langue chaucérienne du 14^e siècle, nous voudrions quand même permettre aux *experts* d'être « alphabétisés » dans la langue de cette époque. Il en va de même pour les hiéroglyphes égyptiens.

La séparation du temps et de la culture signifierait donc que la littératie dépend de la seconde, mais pas de la première. Il faudrait convenir que l'historien peut être « alphabétisé » dans la langue d'une époque passée en raison de son immersion dans cette culture.

Le premier de ces problèmes est quelque peu philosophique et concerne le problème des « autres esprits » – l'autre personne pense-t-elle la même chose que le créateur du texte lorsqu'elle le lit? Comme nous l'avons vu précédemment, Welch a affirmé que la littératie ne se limite pas à la capacité à lire et à écrire, mais qu'elle constitue une « activité de l'esprit » qui s'exerce par le biais de technologies particulières.

Cette *interaction*, et en fait la capacité de le faire sont pour Welch ce qui fait qu'un individu est « alphabétisé ». Il convient de noter que cette définition repose sur la technologie, qu'il s'agisse de papier et de crayon ou de technologies numériques telles que le courrier électronique. La littératie implique la capacité à lire *et* à écrire : le simple fait de parler de ce que l'on a lu et de montrer qu'on le comprend ne répond pas complètement aux critères.

Ce sont les *technologies disponibles* qui lient les pratiques de littératie. L'absence de surface d'écriture autre que la pierre a limité la transportabilité et la circulation des « textes » produits par les chasseurs-cueilleurs de la préhistoire, par exemple. La

diffusion des idées à la Renaissance était limitée par la vitesse à laquelle les technologies liées aux pratiques de littératie – en l'occurrence les manuscrits se déplaçant à la « vitesse du cheval » – pouvaient voyager, être copiées et diffusées. Dès que les textes ont pu être transmis (et non plus portés), la technologie n'est plus restée un *frein* à la diffusion des textes et à la propagation des idées, mais est devenue un *catalyseur*. Ainsi, comme le souligne Standage (1998) dans *The Victorian Internet*, le fait de déplacer rapidement et facilement des textes sur de grandes distances a entraîné un changement qualitatif dans la communication. Depuis le 19^e siècle, de nouveaux et meilleurs moyens de diffusion des textes ont été découverts, ce qui a entraîné une évolution rapide de l'environnement sémiotique. Dans un tel environnement, le support devient au moins une *partie* du message, comme l'a affirmé McLuhan. Je reviendrai sur ce point au chapitre 8.

Si la littératie implique non seulement la création de textes, mais aussi leur *communication*, on peut dire que chaque méthode de communication implique une littératie distincte. D'autres soutiendraient que la littératie se trouve à l'écart et qu'un concept tel que la littératie numérique couvrirait, par exemple, les éléments qui sont similaires dans la transmission de textes par (par exemple) les téléphones cellulaires et les ordinateurs. Le regroupement de technologies et de méthodes de communication « similaires » pourrait toutefois être considéré comme quelque peu arbitraire. Ces considérations dépendent fortement du contexte et c'est la raison pour laquelle, au chapitre 9, je propose une matrice des éléments essentiels des littératies numériques plutôt qu'une définition globale et statique.

Le deuxième problème mentionné ci-dessus – celui de considérer comme problématique le fait que la littératie dépend des pratiques de littératie d'une communauté – est plus facilement résolu en pensant à des *communautés* de pratiques de littératie. Bien que dans cette citation, Carr (2003) se réfère à des ensembles de compétences plus génériques, elle peut facilement être appliquée à la littératie et aux pratiques qui s'y rattachent :

« ...there are going to be skills and activities (such as literacy and numeracy) that *all* need to acquire because no modern person can adequately function without them, as well as skills (of auto-repair and secretarial work) that some but not all individuals will require for particular vocations. » ([...] il y aura des compétences et des activités (comme la littératie et la numératie) que *tout le monde* devra acquérir parce qu'aucune personne moderne ne peut fonctionner correctement sans elles, ainsi que des compétences (de réparation mécanique et de secrétariat) dont certains individus, mais pas tous, auront besoin pour des vocations particulières.)

(Carr, 2003, p. 18)

De même, il y aura des pratiques de littératie particulières – peut-être centrées sur des professions ou des intérêts – qui seront propres à des communautés plus petites, mais cela n'empêche pas qu'il y ait une « littératie » plus large que tous reconnaissent comme étant pertinente dans un sens générique pour *toutes* ces sous-communautés. Être alphabétisé *peut* donc signifier s'appuyer sur les pratiques de littératie d'une ou de plusieurs communautés, sans pour autant aboutir à la conclusion quelque peu absurde d'identifier les communautés elles-mêmes comme étant « alphabétisées ». Les pratiques de littératie d'une communauté sont une condition nécessaire, mais non suffisante pour qu'un individu soit considéré comme « alphabétisé ». L'individu doit contribuer, doit *faire* quelque chose avec ces pratiques de littératie, pour être considéré comme alphabétisé.

Un problème subsiste lorsque l'on exige que la littératie soit fondée sur les pratiques d'une communauté. Si les formes sociales, les structures et les méthodes de communication sont relativement stables, les pratiques de littératie sont également évidentes et peuvent être développées. Cependant, lorsque la société elle-même est en mouvement, ces pratiques deviennent plus difficiles à cerner :

« Society is being transformed by the passage from the 'solid' to the 'liquid' phases of modernity, in which all social forms melt faster than new ones can be cast. They are not given enough time to solidify and cannot serve as the frame of reference for human actions and long-term life-strategies because their allegedly short life expectation undermines efforts to develop a strategy that would require the consistent fulfillment of a 'life-project'. » (La société est transformée par le passage des phases « solides » à « liquides » de la modernité, dans laquelle toutes les formes sociales fondent plus vite que de nouvelles ne peuvent être créées. On ne leur donne pas assez de temps pour se solidifier et elles ne peuvent servir de cadre de référence pour les actions humaines et les stratégies à long terme parce que leur espérance de vie prétendument courte mine les efforts déployés pour élaborer une stratégie qui exigerait la réalisation constante d'un « projet de vie ».)

(Bauman, 2005, p. 303)

Au cours de ces phases « liquides » de la modernité, les individus s'éloignent les uns des autres, car les structures sur lesquelles reposent normalement les pratiques de

littératie ne sont pas suffisamment stables et durables pour cela. Les définitions de ce que signifie être « alphabétisé » dans une telle communauté deviennent donc quelque peu problématiques. Cette question est également abordée plus en détail au chapitre 8 à travers le concept d'organisation du « flux ».

Le troisième et dernier problème identifié ci-dessus est que la littératie est une « expression culturelle » et qu'elle est donc historiquement située. Il semblerait que ce problème puisse être résolu de manière assez simple grâce à quelques expériences de pensée. Tout d'abord, imaginons qu'un individu vivant au 21^e siècle soit pris tel qu'il est et déposé au milieu d'un village dans un pays dont il ne sait ni parler ni lire la langue. Cette personne ne serait pas en mesure de lire quoi que ce soit que la communauté du village aurait écrit, ni d'écrire d'une manière que cette dernière comprendrait. L'individu ne serait pas « alphabétisé » dans cette communauté.

La deuxième expérience de pensée est similaire, mais elle implique un cadre temporel. Imaginez un moine anglais du 10^e siècle transporté dans l'Angleterre d'aujourd'hui. Bien que certains mots en vieil anglais et en latin soient semblables à leurs équivalents modernes, le moine aurait encore du mal à communiquer. De plus, il ne pourrait utiliser, au moins dans un premier temps, que les technologies dont il disposait au 10^e siècle. Par conséquent, il ne serait pas totalement « alphabétisé » au sens où l'entend le 21^e siècle. Au vu de ces deux exemples, il semble relativement clair que la littératie dépend de la culture et qu'elle a un aspect historique. En effet, elle *doit* inclure ce dernier pour la cohésion communautaire et culturelle : les générations doivent pouvoir communiquer entre elles de manière efficace. La littératie *évolue* plutôt qu'elle ne se crée. La « participation à la culture » est peut-être le meilleur terme à utiliser, car on peut participer à quelque chose sans créer ou modifier activement ce qui s'y trouve. Ainsi, l'historien peut « participer » à la vie culturelle d'une communauté passée (et donc être « alphabétisé » en ce qui concerne les textes produits) sans avoir réellement vécu à cette époque.

On peut affirmer qu'un individu est toujours alphabétisé lorsqu'il est séparé d'une communauté et qu'il est isolé. C'est peut-être le cas, mais ses compétences en matière de littérature sont fondées sur celles qu'il a acquises *au sein* d'une communauté. Le critique peut réfuter cet argument en imaginant sa propre expérience de pensée où un autodidacte échoué sur une île déserte apprend à lire et à écrire en découvrant une bibliothèque. Là encore, c'est possible, mais, comme le souligne Lemke, nous utilisons des pratiques sociales construites par la communauté même lorsqu'il n'y a personne d'autre :

« Even if we are alone, reading a book, the activity of reading - knowing which end to start at, whether to read a page left-to-right or right-to-left, top-down or bottom-up, and how to turn the pages, not to mention making sense of a language, a writing system, an authorial style, a genre form (e.g. a dictionary vs. a novel) - depends on conducting the activity in a way that is culturally meaningful to us. Even if we are lost in the woods, with no material tools, trying to find our way or just make sense of the plants or stars, we are still engaged in making meanings with cultural tools such as language (names of flowers or constellations) or learned genres of visual images (flower drawings or star maps). We extend forms of activity that we have learned by previous social participation to our present lonely situation. » (Même si nous sommes seuls, à lire un livre, l'activité de la lecture – savoir où commencer, s'il faut lire une page de gauche à droite ou de droite à gauche, de haut en bas ou de bas en haut, et comment tourner les pages, sans parler de donner un sens à une langue, un système d'écriture, un style d'auteur, une forme (p. ex., un dictionnaire par rapport à un roman) – dépend de la conduite de l'activité d'une manière qui est culturellement significative pour nous. Même si nous sommes perdus dans les bois, sans outils matériels, en essayant de trouver notre chemin ou tout simplement donner un sens aux plantes ou aux étoiles, nous sommes encore engagés à donner des significations avec des outils culturels tels que le langage (noms de fleurs ou de constellations) ou des genres appris d'images visuelles (dessins de fleurs ou cartes d'étoiles). Nous étendons à notre situation de solitude actuelle les formes d'activité que nous avons apprises lors d'une participation sociale antérieure.)

(Lemke, 2002, p. 36-37)

Les trois problèmes liés à la littérature, qui dépendent des pratiques de littérature d'une communauté, peuvent donc être considérés comme résolubles. En fait, il serait extrêmement difficile d'essayer de définir quelqu'un comme « alphabétisé » sans faire référence à quelque chose de produit pour être lu par quelqu'un d'autre. Maintenant que les problèmes liés à la littérature en tant qu'activité communautaire ont été discutés et, dans une certaine mesure, résolus, passons à la *nature* de celle-ci.

Les visions unitaires et pluralistes de la littératie

Hannon établit une distinction entre les visions « unitaires » et « pluralistes » de la littératie. La vision unitaire, affirme-t-il, repose sur l'idée que la littératie est une « compétence » et qu'il existe un « ça » auquel nous pouvons nous référer – un référent unique.

« According to this view the actual uses which particular readers and writers have for that competence is something which can be separated from the competence itself. » (Selon ce point de vue, les utilisations réelles que certains lecteurs et écrivains ont pour cette compétence peuvent être séparées de la compétence elle-même.)

(Hannon, 2000, p. 31)

En revanche, la vision pluraliste considère qu'il existe différentes *littératies*. Hannon cite Lankshear qui associe les pratiques de littératie sociale à une vision pluraliste :

« We should recognise, rather, that there are many specific literacies, each comprising an identifiable set of socially constructed practices based upon print and organised around beliefs about how the skills of reading and writing may or, perhaps, should be used. » (Nous devrions plutôt reconnaître qu'il existe de nombreuses littératies précises, chacune comprenant un ensemble identifiable de pratiques socialement construites basées sur les documents imprimés et organisées autour de croyances sur la façon dont les compétences de lecture et d'écriture peuvent ou, peut-être, devraient être utilisées.)

(Lankshear, 1987, cité dans Hannon, 2000, p.32)

Les pluralistes estiment non seulement que nous devrions parler de « littératies » plutôt que de « littératie », mais ils rejettent également l'idée que les pratiques de littératie sont *neutres* par rapport au pouvoir, à l'identité sociale et à l'idéologie politique. En privilégiant, intentionnellement ou non, certaines pratiques de littératie, le pouvoir hégémonique est renforcé ou réduit (Gee, 1996). La conception pluraliste de la littératie est, dans une large mesure, semblable au mouvement postmoderniste de la fin du 20^e siècle. Si les adhérents sont clairs sur ce à quoi ils s'opposent (en l'occurrence une conception « unitaire » de la littératie), il n'est pas toujours évident de savoir ce qu'ils *défendent*. Qu'est-ce qu'une « littératie »? Qu'est-ce que les « littératies » ont en commun? Hannon tente d'apporter un peu de clarté en faisant appel à la notion de « ressemblance familiale », tout comme Wittgenstein l'a fait pour le concept de « jeu ». Son argument est que, bien que nous ne puissions pas définir la « littératie » d'une manière qui satisferait tous les critiques, nous pouvons néanmoins savoir ce qu'elle

signifie *dans la pratique*. Cela cadre bien avec la méthodologie pragmatique que je décris au chapitre 6 et avec ma conviction que l'une des différences fondamentales entre les personnes qui croient en la « littératie » et celles qui croient en les « littératies » est que ces dernières mettent l'accent sur l'action humaine d'une manière que les premières ne font pas.

Hannon ne se positionne toutefois pas comme un penseur « unitaire » ou « pluraliste » en ce qui concerne la littératie. Après avoir suggéré que les théoriciens préfèrent les conceptions unitaires ou pluralistes de la littératie selon qu'ils se concentrent sur celle-ci en tant que *compétence* (psychologie) ou en tant que *pratique sociale* (sociologie), il se demande pourquoi nous devons choisir entre ces deux conceptions. Il déclare qu'une conception exhaustive de la littératie dans l'éducation nécessite une prise de conscience de ces deux aspects (Hannon, 2000, p. 38). Cette approche est plus proche du spectre de l'ambiguïté que j'explorerai au chapitre 5 que de la « dualité onde-particule » proposée par Holme plus tôt.

Bien que Hannon ne donne pas de nom à cette « troisième façon » de traiter la littératie, il est difficile de s'opposer à son raisonnement. La littératie devient « littératies », mais ces dernières peuvent encore, d'une certaine manière, être séparées de leur production culturelle et identifiées à partir d'elle. C'est-à-dire que, bien que créés avec des normes et des méthodes (implicitement) négociées avec les communautés, la « littératie » et les textes produits en utilisant des « pratiques de littératie » peuvent être séparés les uns des autres. En effet, sans une telle position, le concept de « littératies » pourrait s'effondrer dans le solipsisme puisqu'il n'y aurait pas de manière convenue de parler de ces pratiques et de ces constructions culturelles.

Des auteurs plus récents que Hannon ont en effet donné un nom générique aux types de littératies mentionnées ci-dessus. Connues simplement sous le nom de « nouvelles littératies », leur étude constitue désormais un volet distinct et séparé de la recherche sur la littératie. Ils cherchent, comme le dit Durrant et Green, à décrire un modèle plus « 3D » de littératies comprenant des dimensions culturelles, critiques et opérationnelles (cité dans Beavis, 2002, p. 51). S'efforçant de décrire et, dans une certaine mesure, de promouvoir les nouvelles possibilités offertes à la société par les technologies numériques et collaboratives, les théoriciens des « nouvelles littératies » se concentrent sur les nouvelles façons dont les individus peuvent s'exprimer. Ils débattent et tentent d'expliquer comment l'utilisation de ces nouvelles technologies et méthodes

d'expression s'inscrit dans le cadre des littératies existantes ou les complètent. Bien que les nouvelles formes de littératie constituent un nouveau domaine de recherche, il existe néanmoins un débat et des positions divergentes. Je reviendrai plus en détail sur ce point au chapitre 7.

Exigences d'une « littératie »

Il ressort clairement de ce qui précède que pour qu'un terme ou un concept soit considéré comme une « littératie » et *utile en pratique*, il doit répondre à certains critères. Ces critères doivent être dérivés des conceptions de littératie traditionnelle (imprimée) et des pratiques de littératie qui y sont liées. Sans être ancré et limité par cela, il serait difficile de voir comment le mot « littératie » pourrait faire partie d'une définition, par exemple, « littératie numérique ».

Premièrement, une définition incluant « littératie » doit avoir un pouvoir explicatif et faire la différence en pratique. Bien que, par sa nature même, il soit susceptible d'être métaphorique, le terme doit être « utile en théorie » (James, 1995). Cet élément pragmatique sera examiné plus en détail au chapitre 6, mais, pour l'instant, je considère que la littératie doit avoir un but.

Deuxièmement, une définition mentionnant la « littératie » doit tenir compte de sa nature rétrospective, soit en incluant des exemples passés (et futurs) de pratiques de littératie, soit en expliquant pourquoi l'élément rétrospectif n'est pas nécessaire. Une définition doit traiter avec succès la composante historique et l'héritage de l'élément « littératie » du terme. Autrement dit, si le mot « littératie » est utilisé dans de nouveaux domaines d'une manière qui n'est pas conforme aux pratiques existantes, il serait préférable d'utiliser un autre mot. Ce point sera important au chapitre 8 lorsque nous analyserons ce que sont en fait les « littératies numériques ».

Troisièmement, toute définition impliquant la « littératie » doit expliquer de manière adéquate sa relation avec d'autres termes métaphoriques dans le domaine des « pratiques de littératie ». Les auteurs d'une définition doivent expliquer si le terme ou le concept proposé est un terme dérivé, s'il est autonome, sur quoi il repose et s'il inclut d'autres formes de littératie. Cela se rapporte directement à ce qui était latent au chapitre 2 et au concept de « termes génériques » et de micro-littératie explorés au chapitre 7.

Enfin, quiconque souhaite définir un terme en faisant référence à la « littératie » doit expliquer à quoi se rapporte le modificateur (tel que « numérique » dans « littératie numérique »). Par exemple, une définition large du terme « numérique » inclurait les calculatrices, alors qu'une définition plus étroite ne concernerait que les appareils pouvant (par exemple) accéder à Internet. Il peut être difficile de s'en assurer, car il s'agit souvent d'une simple hypothèse ou d'un sous-entendu, comme nous le verrons aux chapitres 8 et 9. La définition n'a pas besoin d'entrer dans les détails, mais l'élément « numérique » doit être expliqué d'une manière ou d'une autre.

Voici donc les quatre conditions par lesquelles je jugerai les définitions de la littératie numérique dans le cadre de la méthode pragmatique employée dans cette thèse. Les personnes qui proposent des définitions doivent traiter de manière adéquate et convaincante les éléments suivants :

1. « Valeur marchande » ou utilité
2. Élément rétrospectif
3. Élément métaphorique
4. Élément numérique

Le premier d'entre eux, l'*utilité* de la méthode, sera expliqué dans la section consacrée à la méthodologie (chapitre 6).

Je soutiendrai au chapitre 9 que tenter de définir une seule « littératie numérique » (ou toute autre nouvelle littératie) de manière objective et hors contexte est voué à l'échec.

Au lieu de cela, après avoir appliqué une méthodologie pragmatique et considéré le monde de McLuhan, Ong et Csikzentmihalyi, je conclus qu'une matrice d'éléments fondamentaux configurables et contextualisés est plus appropriée pour échafauder de nouvelles pratiques de littératie.

Chapitre 4 : L'histoire de la « littératie numérique »



*« S'il y a beaucoup de choses, il faut qu'elles soient aussi nombreuses qu'elles le sont, ni plus ni moins. Mais si elles sont aussi nombreuses qu'elles le sont, elles seront limitées. »
(Zénon d'Élée)*

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, cette thèse a une portée suffisamment large pour tenter d'aborder les littératies numériques et nouvelles sans essayer de définir exactement ce que l'on entend par « numérique ». De plus, il existe un grand nombre d'excellents travaux sur la littératie traditionnelle (imprimée) que je n'ai tout simplement pas la place d'examiner ici. Par conséquent, pour des raisons pratiques, je commence ce chapitre dans la deuxième moitié du 20^e siècle par des utilisations métaphoriques de la « littératie » créées par l'ajout d'un préfixe adjectif modificateur (p. ex., la littératie « informationnelle »).

Le domaine de la « littératie numérique » a une histoire relativement longue; c'est un terme qui a évolué. Ses débuts remontent à la fin des années 60, lorsque l'on a eu l'impression que les définitions standard de la littératie ne tenaient pas compte de la nature visuelle croissante des médias produits par la société. En 1969, John Debes a proposé une définition provisoire d'un concept qu'il a appelé « littératie visuelle » :

« Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication. » (La littératie visuelle désigne un ensemble de compétences visuelles qu'un être humain peut développer en voyant, tout en ayant et en intégrant d'autres expériences sensorielles. Le développement de ces compétences est fondamental pour l'apprentissage humain normal. Lorsqu'elles sont développées, elles permettent à une personne ayant une bonne maîtrise de la vue de distinguer et d'interpréter les actions, objets et symboles visibles, naturels ou fabriqués par l'homme, qu'elle rencontre dans son environnement. Grâce à l'utilisation créative de ces compétences, elle est capable de communiquer avec les autres. Grâce à l'utilisation appréciative de ces compétences, elle est en mesure de comprendre et d'apprécier les chefs-d'œuvre de la communication visuelle.)

(Debes, cité dans Avgerinou et Ericson, 1997, p. 281)

Cette définition est étroitement liée à celle de la littératie traditionnelle. Elle mentionne l'interprétation des symboles, la communication et la compréhension. Dans *A Primer in Visual Literacy*, Dondis a explicité le raisonnement qui conduit à considérer les éléments visuels comme nécessitant une « littératie » distincte :

« In print, language is the primary element, while visual factors, such as the physical setting or design format and illustration, are secondary or supportive. In the modern media, just the reverse is true. The visual dominates; the verbal augments. Print is not dead yet, nor will it ever be, but nevertheless, our language-dominated culture has moved perceptively toward the iconic. Most of what we know and learn, what we buy and believe, what we recognize and desire, is determined by the domination of the human psyche by the photograph. And it will be more so in the future. » (En version imprimée, le langage est l'élément principal, tandis que les facteurs visuels, comme le contexte physique ou le format de conception et l'illustration, sont secondaires ou complémentaires. Dans les médias modernes, c'est tout le contraire. Le visuel domine, le verbal complète. L'imprimé n'est pas encore mort, et ne le sera jamais, mais notre culture dominée par la langue a sensiblement évolué vers l'iconique. La plupart de ce que nous savons et apprenons, de ce que nous achetons et croyons, de ce que nous reconnaissons et désirons sont déterminés par la domination de la psyché humaine par la photographie. Et ce le sera de plus en plus dans le futur.)

(Dondis, 1973, p.7)

Ceux qui ont adopté cette doctrine ont pris soin de souligner l'importance de pouvoir à la fois décoder et encoder, créer et communiquer par des images. Considine a défendu la littératie visuelle comme étant la capacité de comprendre et de créer des images dans une variété de médias afin de communiquer efficacement, ce qui signifie que les personnes qui ont une littératie visuelle sont capables de produire et d'interpréter des messages visuels (Considine, 1986, p. 38). Plus récemment, avec l'explosion de ce que j'appellerai plus tard les « micro-littératies », le concept de

« littératie visuelle » a été repensé comme une « littératie grammaticale des médias ». C'est-à-dire qu'il insiste sur le fait que le support est au moins aussi important que le message. Je reviendrai sur ce point au chapitre 8.

En substance, la notion de « littératie visuelle » est un correctif important à l'idée que ce ne sont que les symboles textuels qui peuvent encoder et décoder l'information et le sens. Comme le dit Lowe, les supports visuels en général ne sont pas considérés comme posant des problèmes de lecture au spectateur (Lowe, 1993, p. 24).²⁵ Le fait d'associer « visuel » et « littératie » ne suscite pas seulement un débat sur l'utilisation métaphorique du langage, mais, en utilisant « littératie », suggère le droit ou la nécessité, et le besoin de rechercher les déficiences et d'y remédier (Raney, 1999, p. 41).

Le détournement du terme « littératie » à de telles fins procédurales a toutefois inquiété certains qui estiment qu'il confond ce terme avec « compétence » (Adams et Hamm, 2001, p. vii).²⁶ Alors qu'au début des années 1980, certains pensaient que la « littératie visuelle » pouvait encore avoir une certaine durée de vie, d'autres considéraient le concept comme phonologiquement, syntaxiquement et sémantiquement indéfendable (Cassidy et Knowlton, 1983, p. 88), comme n'étant pas un domaine d'étude cohérent, mais, au mieux, une orchestration ingénieuse d'idées (Suhor Little, 1988, p. 470). Chaque auteur du terme a écrit selon son propre point de vue, ce qui conduit à une situation semblable à l'histoire apocryphe des six aveugles chargés de décrire un éléphant, chacun offrant une description différente selon la partie qu'il a palpée. Le sentiment qui se dégage de la littérature semble être que, bien que le terme de « littératie visuelle » puisse avoir une signification importante, il s'effondre trop facilement dans le solipsisme et perd donc de son pouvoir descriptif et explicatif.

Le concept de « littératie visuelle » a perduré jusqu'à la fin des années 1990, avant d'être remplacé par des « termes génériques » combinant deux ou plusieurs « littératies. » Parallèlement à la littératie visuelle des années 1970, le terme « alphabétisation technologique » est apparu. Le terme a commencé à s'imposer à mesure que l'on prenait conscience des dangers potentiels du développement technologique pour l'environnement et que le monde occidental craignait la concurrence

²⁵ Paxson (2004, p. vi), Sigafos et Green (2007, p. 29), Bazeli et Heintz (1997, p. 4) et Kovalchik et Dawson (2004, p. 602) examinent cette question plus en profondeur.

²⁶ Cela rejoint les préoccupations soulevées au chapitre 2 concernant la nature de la « littératie » en Norvège.

de nations technologiquement plus avancées (Martin, 2008, p. 158). L'« alphabétisation technologique » était un mariage entre les préoccupations fondées sur les compétences et une approche plus « académique », qui a donné lieu à une publication financée par le gouvernement américain et intitulée *Technology for All Americans*. Elle a défini l'« alphabétisation technologique » comme la combinaison de la capacité à utiliser les systèmes clés de l'époque, tout en veillant à ce que toutes les activités technologiques soient efficaces et appropriées et en synthétisant l'information pour en tirer de nouvelles idées (cité dans Martin, 2008, p. 158).

Bien que stimulée par la concurrence avec les pays non occidentaux, la prise de conscience, dans les années 1980, du fait que les ordinateurs et les technologies connexes produisaient une conscience postmoderne de perspectives multiples avec des jeunes culturellement positionnés par l'omniprésence des technologies informatiques et médiatiques (Smith, et coll., 1988, cité par Smith et Curtin, 1998, p.211-2) a renforcé la nécessité de formaliser un certain type de littératie liée à l'utilisation d'ordinateurs et d'autres appareils numériques. L'alphabétisation technologique semblait être une réponse. Comme nous l'avons vu dans un chapitre précédent, Gurak (2001, p. 13) a qualifié cette notion de littératie de « performative » : « the ability to *do* something is what counts » (ce qui compte, c'est la capacité à *faire* quelque chose). La littératie a été réduite à la « maîtrise de la technologie », c'est-à-dire à la connaissance de l'utilisation d'un outil technologique particulier. L'élément « critique » de la littératie, que Gurak s'efforce de souligner, y compris la capacité à prendre des décisions à un métaniveau concernant l'utilisation de la technologie, était totalement absent de ces définitions des années 1970 et 1980. L'alphabétisation technologique est un concept trop large, car presque tous les modes de communication sont des technologies – il n'y a donc pas de distinction fonctionnelle entre la littératie fondée sur l'imprimé et la littératie numérique. (Eyman, sans date, p. 7) Les discussions sur l'« alphabétisation technologique » et les partisans de cette dernière avaient pratiquement disparu à la fin des années 1980/au début des années 1990.

Le besoin perçu d'une « alphabétisation technologique » a donné lieu, avec l'apparition de l'ordinateur personnel, à des demandes de définition d'une « culture informatique. » Avant l'Apple II, les « micro-ordinateurs » étaient vendus sous forme de kits que les amateurs pouvaient assembler eux-mêmes. Avec l'Apple II en 1977, suivi du premier « ordinateur personnel » (PC) d'IBM en 1981, les ordinateurs sont devenus accessibles au grand public. Les interfaces utilisateur graphiques (IUG) ont été développées à partir du début des années 1980, avec la première itération de « Finder » d'Apple en 1984, suivie de « Windows » de Microsoft en 1985. Il existe un lien symbiotique entre le matériel et les logiciels disponibles à tout moment et les aptitudes, les compétences et les « littératies » supposées qui accompagnent leur utilisation. L'évolution des ordinateurs et de leurs interfaces s'est accompagnée d'une évolution des conceptions de la littératie qui accompagnent leur utilisation.

Le terme « culture informatique » était une tentative de donner un aspect professionnel à l'utilisation des ordinateurs et d'indiquer à quel point ils pouvaient être utiles dans presque tous les domaines de l'apprentissage (Buckingham, 2008, p. 76). Les définitions de la culture informatique des années 1980 comprennent les compétences et les connaissances dont un citoyen a besoin pour survivre et prospérer dans une société qui dépend de la technologie (Hunter, 1984, p. 45), une familiarité appropriée avec la technologie pour permettre à une personne de vivre et de se débrouiller dans le monde moderne (Scher, 1984, p. 25), et une compréhension des caractéristiques, des capacités et des applications informatiques, ainsi qu'une capacité à mettre en œuvre ces connaissances dans l'utilisation habile et productive des applications informatiques (Simonson, et coll., 1987, p. 232). Comme le souligne Andrew Molnar, qui aurait inventé le terme, la « culture informatique », tout comme l'« alphabétisation technologique », est une notion extrêmement large, ce qui signifie que presque tout peut être considéré comme une instance de ce terme :

« We started computer literacy in '72 [...] We coined that phrase. It's sort of ironic. *Nobody knows what computer literacy is*. Nobody can define it. And the reason we selected [it] was because nobody could define it, and [...] it was a broad enough term that you could get all of these programs together under one roof. » (Nous avons commencé la culture informatique en 1972 [...] C'est nous qui avons inventé cette expression. C'est assez ironique. *Personne ne sait ce qu'est la culture informatique*. Personne n'est en mesure de la définir. La raison pour laquelle nous l'avons choisie est que personne ne pouvait la définir, et [...] c'était un terme suffisamment large pour rassembler tous ces programmes sous un même toit.)

(J'ai choisi de mettre en italique; cité sur le site thefreedictionary.com)

Il est quelque peu ironique que l'expression « culture informatique » ait été choisie parce qu'elle était ineffable, indéfinissable et un peu excentrique. Plus tard dans la décennie, une tentative a été faite pour assimiler la culture informatique avec la capacité de programmation. Nous reviendrons au chapitre 8 sur l'idée que la littératie n'est pas la même chose que la maîtrise :

« It is reasonable to suggest that a person who has written a computer program should be called literate in computing. This is an extremely elementary definition. Literacy is not fluency. » (Il est raisonnable de suggérer qu'une personne qui a écrit un programme informatique devrait posséder une littératie informatique. Il s'agit d'une définition extrêmement élémentaire. Littératie n'est pas synonyme de maîtrise.)

(Nevison, 1976, cité dans Martin (2003, p.12)

Dans les années 1980, les applications disponibles à partir de la ligne de commande ont supprimé la nécessité pour les utilisateurs de pouvoir programmer l'application en premier lieu. Les points de vue sur ce qui constitue la « culture informatique » ont donc changé. Les compétences et les attributs d'un utilisateur dit « alphabétisé en informatique » ne sont toutefois pas devenus plus tangibles et se sont simplement concentrés sur la capacité à utiliser des applications informatiques plutôt que sur la capacité à programmer. Après réflexion, il est tentant de qualifier de compétences les aptitudes qui relèvent de la sphère de la « culture informatique », c'est-à-dire un ensemble d'aptitudes pouvant être mesurées à l'aide, par exemple, du Passeport de compétences informatique européen (PCIE). En incluant le mot « culture », cependant, les personnes incertaines du « meilleur des mondes » des ordinateurs pourraient être rassurées sur le fait que la frontière numérique n'est pas si différente après tout du monde physique avec lequel elles sont familières. Une fois de plus, la littératie a été utilisée pour tenter de transmettre et de façonner un sens à partir d'un ensemble de compétences plutôt nébuleux et vaguement défini.

Martin a identifié trois phases dans les conceptions de la « culture informatique ». Il y a d'abord eu la phase de maîtrise, qui a duré jusqu'au milieu des années 1980. Au cours de cette phase, l'ordinateur était perçu comme étranger, comme « mystérieux et puissant », l'accent étant mis sur la programmation et la prise de contrôle. Elle a été suivie par la phase d'application, du milieu des années 1980 à la fin des années 1990. L'arrivée d'interfaces graphiques simples telles que Windows 3.1 a permis aux ordinateurs d'être utilisés par un plus grand nombre de personnes. Les ordinateurs ont commencé à être utilisés comme outils pour l'éducation, le travail et les loisirs. C'est à cette époque que de nombreux systèmes de certification fondés sur les compétences en TI ont vu le jour, y compris le PCIE, et que les ordinateurs ont commencé à être intégrés dans les foyers et les lieux de travail. À partir de la fin des années 1990, la phase réflexive a été marquée par la prise de conscience de la nécessité d'approches plus critiques, évaluatives et réfléchies (Martin, 2008, p. 156-157). C'est au cours de cette dernière phase que l'explosion des « nouvelles littératies » s'est produite. Une sorte de « synthèse » s'est produite avec le temps libre et les flux de travail prenant en compte la capacité de transformation des technologies numériques plus largement définies.

Le principal problème de la culture informatique était la fusion entre la « littératie » en tant que connaissance (culturellement valorisée) et la « littératie » en tant que compétence liée à la lecture et à l'écriture (Wiley, 1996). Comme nous l'avons vu plus haut, les connaissances et les compétences sont des éléments qui doivent être traités explicitement dans toute définition de la littératie. Dans les définitions de la « culture informatique », les connaissances procédurales sur la manière d'utiliser un ordinateur ont été confondues avec la capacité d'utiliser un ordinateur dans des activités créatives et communicatives.

La capacité d'utiliser un ordinateur pour accéder aux connaissances et aux médias est différente de l'utilisation d'un ordinateur pour créer des connaissances et des médias.

L'hypothèse selon laquelle l'utilisation d'un ordinateur pour atteindre des objectifs précis constitue une littératie a commencé à être remise en question vers la fin des années 1990. Un rapport du National Council des États-Unis de 1999 demandait si la « culture informatique » d'aujourd'hui serait suffisante dans un monde en évolution rapide :

« Generally, 'computer literacy' has acquired a 'skills' connotation, implying competency with a few of today's computer applications, such as word processing and e-mail. Literacy is too modest a goal in the presence of rapid change, because it lacks the necessary 'staying power'. As the technology changes by leaps and bounds, existing skills become antiquated and there is no migration path to new skills. A better solution is for the individual to plan to adapt to changes in the technology. »
(En général, la « culture informatique » a acquis une connotation de « compétences », impliquant la maîtrise de quelques-unes des applications informatiques actuelles, telles que le traitement de texte et le courrier électronique. La littératie est un objectif trop modeste en présence de changements rapides, parce qu'elle n'a pas la « persistance » nécessaire. À mesure que la technologie évolue à pas de géant, les compétences existantes deviennent désuètes et il n'y a pas de voie de migration vers de nouvelles compétences. Une meilleure solution serait que l'individu planifie de s'adapter aux changements technologiques.)

(National Council des États-Unis, 1999, cité dans Martin, 2003, p.16)

Dans cette conception, la littératie est considérée comme une entité fixe, comme un état plutôt que comme un processus.

Il est devenu évident que les définitions de la culture informatique sont souvent contradictoires (Talja, 2005 dans Johnson, 2008, p. 33), que la « culture informatique » pourrait ne pas transmettre suffisamment de puissance intellectuelle pour être assimilée à la littératie textuelle (diSessa, 2000, p.109) et que, dès 1993, des auteurs parlaient du terme largement discrédité de culture informatique (Bigum et Green, 1993, p. 6). Les théoriciens se sont efforcés de définir des termes nouveaux et différents. On a assisté à une explosion et à une prolifération de termes allant de l'évidence (« littératie numérique ») à la maladresse (« électratie »). Parfois, il semble qu'il s'agisse autant pour les auteurs de se faire un nom que d'apporter une contribution sérieuse et durable au débat sur la littératie.

Au fur et à mesure que le terme « culture informatique » a commencé à perdre de sa crédibilité et que l'utilisation des ordinateurs pour la communication est devenue plus courante, le terme « culture des TIC » (signifiant « technologies de l'information et des communications ») est devenu plus courant. Alors qu'avec la « culture informatique » et l'apparition des interfaces utilisateur graphiques, l'élément « d'encodage » avait été perdu, il a toutefois commencé à être restauré avec la « culture des TIC ». La définition suivante, tirée du ICT Literacy Panel de l'Educational Testing Service (États-Unis), est typique :

« ICT literacy is using digital technology, communications tools, and/or networks to access, manage, integrate, evaluate, and create information in order to function in a knowledge society. »
(La culture des TIC consiste à utiliser les technologies numériques, les outils de communication ou les réseaux pour gérer, intégrer, évaluer et créer de l'information, ou y accéder, afin de fonctionner dans une société du savoir.)

(ETS ICT Literacy Panel, 2002, p. 2)

Les compétences décrites dans cette définition sont plus que de simples procédures, elles sont *conceptuelles*. Cela conduit à la question de savoir si la culture des TIC est un terme absolu, une mesure de l'ensemble des compétences fonctionnelles d'une personne en matière de TIC ou une mesure relative, car il existe des cultures des TIC, avec des individus à des échelles distinctes (Oliver et Towers, 2000). Ceux qui pensent qu'il s'agit d'un terme absolu ont suggéré un processus en trois étapes pour devenir alphabétisé en matière de TIC. Il y a d'abord l'utilisation simple des TIC (feuilles de calcul, traitement de texte, etc.), puis l'engagement dans des communautés en ligne, l'envoi de courriers électroniques et la navigation sur Internet. Enfin, il y a la participation à l'apprentissage en ligne en utilisant les systèmes disponibles (Cook et Smith, 2004). Cette définition de la littératie est plutôt basée sur des outils et est analogue à la spécification de rouleaux de papyrus ou de stylos à plume dans des conceptions de la littératie traditionnelle (imprimée). Une littératie particulière est considérée comme dépendant d'outils particuliers plutôt que d'impliquer une définition au métaniveau. Le terme « compétences fonctionnelles » est censé couvrir à la fois les connaissances et les compétences de la littératie.

Nous avons vu les problèmes posés par la multiplicité des interprétations de la « littératie numérique » au chapitre 2. Le problème est que, comme le terme qui l'a précédé, la « culture des TIC » a des significations différentes selon divers groupes de personnes. La Commission européenne, par exemple, conçoit la culture des TIC comme l'apprentissage de l'utilisation de la technologie sans que cela n'inclue des compétences de niveau supérieur telles que la connaissance et la compréhension de ce que signifie vivre dans une société numérisée et en réseau (Coutinho, 2007). Cela va directement à l'encontre de la définition de l'ETS ci-dessus, ce qui démontre la nature fragmentée et ambiguë du terme. Au Royaume-Uni, Town considère la « culture des TIC » comme une fusion particulièrement malheureuse :

« ICT (information and communications technology) literacy appears to imply inclusion of information literacy, but in fact is only a synonym for IT (or computer) literacy. Its use tends to obscure the fact that information literacy is a well developed concept separate from IT (information technology) literacy. » (La culture des TIC (technologies de l'information et des communications) semble impliquer l'intégration de la littératie informationnelle, mais n'est en fait qu'un synonyme de culture des TI (ou informatique). Son utilisation tend à occulter le fait que la littératie informationnelle est un concept bien développé distinct de la culture des TI (technologies de l'information).)

(Town, 2003, p. 53)

Comme le souligne Town, ce n'est pas le cas dans les pays non anglophones. La culture des TIC est un concept qui se situe à l'extrémité « compétences » du spectre tout en revendiquant un élément « connaissances » qu'il ne peut pas fournir.

Le rôle et le statut de la littératie informationnelle

Avant de passer aux définitions de la littératie numérique, il est important de mentionner une autre « littératie » influente inventée au cours des 30 dernières années et à laquelle il a été fait allusion plus haut : la « littératie informationnelle. » Il s'agit d'un terme qui a été inventé dans les années 1970, mais qui a subi un certain nombre de transformations pour rester actuel et pertinent. Contrairement à l'« alphabétisation technologique », à la « culture informatique » et à la « culture des TIC », elle n'est pas liée à la technologie (et donc susceptible de devenir obsolète) et ne constitue pas non plus un correctif à une « littératie » existante (comme c'est le cas pour la « littératie visuelle »). Parce qu'elle ne dépend pas d'une technologie ou d'un ensemble de technologies, la « littératie informationnelle » a été adoptée avec enthousiasme par les bibliothécaires (Martin 2008, p. 160) et les gouvernements (Fieldhouse et Nicholas, 2008, p. 50). En effet, plus récemment, elle a été définie comme une « habitude d'esprit » plutôt que comme un ensemble de compétences :

« [I]nformation literacy is a *way of thinking* rather than a set of skills... It is a matrix of critical and reflective capacities, as well as disciplined creative thought, that impels the student to range widely through the information environment... When sustained through a supportive learning environment at course, program or institutional level, information literacy can become a *dispositional habit*... a 'habit of mind' that seeks ongoing improvement and self-discipline in inquiry, research and integration of knowledge from varied sources. » (La littératie informationnelle est une *façon de penser* plutôt qu'un ensemble de compétences. Il s'agit d'une matrice de capacités critiques et réflexives, ainsi que d'une pensée créative disciplinée, qui pousse l'étudiant à parcourir largement l'environnement d'information. Lorsqu'elle est soutenue par un environnement d'apprentissage favorable au niveau du cours, du programme ou de l'établissement, la littératie informationnelle peut devenir une *habitude dispositionnelle* [...] une « habitude d'esprit » qui cherche à s'améliorer en permanence et à s'autodiscipliner en matière d'enquête, de recherche et d'intégration de connaissances provenant de sources variées.)

(Center for Intellectual Property in the Digital Environment, 2005, viii-ix)

Cette approche d'« habitude d'esprit » est un point que j'aborde lorsque je discute de la méthodologie pragmatique introduite et appliquée à partir du chapitre 6. La littératie ne devient pas quelque chose d'explicitement mesurable, mais une attitude ou un positionnement vis-à-vis de l'information.

Bien que présent dans la littérature depuis les années 1970, le concept de « littératie informationnelle » a connu un véritable essor dans les années 1990 avec l'avènement de l'utilisation massive de l'Internet. Soudain, l'information était accessible en quelques frappes de clavier et clics de souris, plutôt que de résider dans de gros volumes dans un espace physique éloigné. L'accès à cette information et son utilisation correcte constituaient, pour les partisans du concept, une nouvelle « littératie ». À l'époque, des hommes politiques tels qu'Al Gore utilisaient le terme « autoroute de l'information » de l'allemand « Infobahn » pour décrire approximativement les possibilités offertes par l'Internet. L'accent n'a pas été mis sur la création de contenu, mais sur l'*accès à la connaissance*. La métaphore du réseau routier illustre l'hypothèse selon laquelle ce sont les gouvernements, les entreprises et les ONG qui fournissent l'information ou les connaissances. L'aspect révolutionnaire serait la démocratisation que l'accès universel à ce système apporterait.

L'expression « littératie informationnelle » a été considérablement renforcée par une définition et un modèle en six étapes pour le développement du concept, adoptés par l'American Libraries Association en 1989. Le comité chargé d'étudier la littératie informationnelle a proposé qu'une personne maîtrisant l'information reconnaisse le moment où l'information est nécessaire et soit capable de localiser, d'évaluer et d'utiliser efficacement l'information nécessaire (cité dans Fieldhouse et Nicholas, 2008, p. 52). Pour parvenir à la « littératie informationnelle », il faut passer par six étapes, décrites par Bawden (2008, p. 21-22) :

1. Reconnaître un besoin d'information
2. Déterminer l'information nécessaire

3. Trouver l'information
4. Évaluer l'information
5. Organiser l'information
6. Utiliser l'information

Boekhorst estime qu'en fait, *toutes* les définitions de la littératie informationnelle présentées au fil des ans peuvent être résumées en trois concepts. Il y a tout d'abord le concept de TIC : utiliser les TIC pour « récupérer et diffuser l'information ». Le deuxième est le concept de ressources d'information : la capacité de trouver des ressources de manière indépendante « sans l'aide d'intermédiaires ». Enfin vient le concept de processus d'information : reconnaître les besoins en information, extraire, évaluer, utiliser et diffuser l'information pour acquérir ou élargir les connaissances. En tant que telle, la littératie informationnelle a parfois été considérée comme *incluant* les littératies liées à l'ordinateur, parfois comme en faisant *partie*, et parfois comme étant tangente à celles-ci (Boekhorst, cité par Virkus, 2003). C'est ce que j'appelle au chapitre 7 un « terme générique ».

À partir de ces énoncés de la fin des années 1980 et du début des années 1990, la littératie informationnelle a pris une dimension éthique (savoir quand et pourquoi vous avez besoin d'information, où la trouver et comment l'évaluer, l'utiliser et la communiquer de façon éthique, SCONUL, 1999)²⁷ et une dimension économique (la littératie informationnelle sera essentielle pour tous les futurs employés).²⁸ La littératie informationnelle a été considérée comme un « art libéral » avec un élément de réflexion critique, d'évaluation critique et de résolution de problèmes et de prise de décision (Bruce, 1997).

Les concepteurs graphiques tiennent à souligner l'importance de leur travail, qu'ils mettent sur un pied d'égalité avec les représentations textuelles des pensées et des idées. Cette explication de la « littératie » impliquée dans la conception graphique est donc représentative :

²⁷ Cité dans Fieldhouse et Nicholas, 2008, p.52

²⁸ Langlois (1997)

« Literacy issues are of utmost importance to information designers because they affect the audience's ability to receive messages. In a knowledge economy, our understanding of the term 'literacy' has expanded. It no longer simply refers to reading and writing skills, but also focuses on the ability to find, process, interpret, and apply information. » (Les questions de littératie sont de la plus haute importance pour les concepteurs d'information, car elles influent sur la capacité du public à recevoir des messages. Dans une économie du savoir, notre compréhension du terme « littératie » s'est élargie. Il ne s'agit plus seulement de compétences en lecture et en écriture, mais aussi de la capacité à trouver, traiter, interpréter et appliquer l'information.)

(Visocky O'Grady et Visocky O'Grady, 2008, p. 91)

Le problème de ces définitions et modèles est qu'ils continuent à considérer la littératie comme un *état* qui peut être atteint plutôt que comme un *processus* continu et un ensemble de pratiques. Ils peuvent faire référence au fait que le monde a changé, mais il s'agit d'un grand bond en avant plutôt que d'un changement progressif.

De plus, la « littératie informationnelle » est fortement axée sur la lecture et la compréhension plutôt que sur la création de textes. Même si l'on peut faire l'éloge de la « littératie informationnelle » comme terme inclusif (Doyle, 1994), qui ressort clairement des documents stratégiques produits par les gouvernements occidentaux et qui est considérée comme « essentielle » à la réussite des apprenants, elle n'a pas de définition commune (Fieldhouse et Nicholas, 2008). Pour reprendre les termes de Stephen Foster, il s'agit d'une « phrase en quête de sens » (Snavely et Cooper, 1997, p. 10). Comment, se demande Foster, pourrions-nous reconnaître l'« *analphabétisme* informationnel » et chercher à y remédier? Comme le dirait Karl Popper, un tel terme est « infalsifiable ».

Malgré cela, de nombreux théoriciens proposent la littératie informationnelle comme une littératie globale de la vie au 21^e siècle (Bruce, 2002), et des organismes tels que l'US Association of Colleges and Research Libraries proposent des « indicateurs de rendement » pour le concept (Martin, 2008 p. 159); la « littératie informationnelle » souffre d'un manque de pouvoir descriptif. Il est trop ambitieux dans sa portée, trop vaste dans son application et son niveau de précision insuffisant pour être utile de manière concrète. Même le passage de la notion de « maîtrise de l'information » à celle de « connaissance de l'information » (Fieldhouse et Nicholas, 2008, p. 47) se heurte à des difficultés pour les mêmes raisons. Les définitions du concept sont trop « objectives » et indépendantes de l'apprenant, même s'il existe « sept caractéristiques clés » à atteindre (Bawden, 2008).

L'évolution de la littératie numérique

Après l'échec des termes « littératie visuelle », « littératie technologique », « culture informatique » et « littératie informationnelle », de nombreuses personnes ont cherché un terme plus en phase avec les communications numériques et l'ère de l'Internet. Bien qu'il n'ait pas inventé le concept de « littératie numérique », c'est la publication de l'ouvrage de Paul Gilster, *Digital Literacy*, en 1997, qui a marqué le début d'une véritable discussion sur ce terme. Malgré son titre prometteur, l'ouvrage a été critiqué pour avoir donné de multiples définitions de la « littératie numérique », le style d'écriture idiosyncratique de M. Gilster étant cité comme l'une des raisons pour lesquelles il n'a pas eu d'impact immédiat. (Bawden, 2008).

Néanmoins, les travaux de Gilster ont commencé à avoir une incidence au début du 21^e siècle, d'autres citant son « expression générique de l'idée » comme une « force » (Bawden, 2008, p. 18). Gilster fait pas moins de onze tentatives pour définir le concept allant de la littératie numérique comme la capacité d'accéder aux ressources informatiques en réseau et de les utiliser (Gilster, 2007, p. 1), à concerner partiellement la sensibilisation des autres et notre capacité accrue de communiquer avec eux pour discuter des problèmes et obtenir de l'aide (p. 31). L'idée la plus citée par d'autres auteurs, cependant, est l'affirmation de Gilster selon laquelle la littératie numérique consiste à maîtriser les idées, et non les frappes au clavier (p. 15). Cela permet d'aborder explicitement la nature du métaniveau de littératie, si manifestement absente des conceptions antérieures de littératies liées à l'informatique.

La nature « impressionniste et étendue » (Bawden, 2008, p. 19) du récit de Gilster signifie que, dans une large mesure, ceux qui l'ont suivi et qui ont utilisé le terme ont pu citer son travail à l'appui du leur. En effet, au moment de la rédaction de ce document (2011), Google Scholar indique que Gilster a été cité « environ 630 fois ». Il est intéressant de noter que lorsque j'ai écrit ce paragraphe pour la première fois en 2010, le chiffre était de 375 :

[BOOK] [Digital literacy](#)

P Gilster, P Glister - 1997 - aea1.k12.ia.us

... **Digital Literacy** "... is the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers." Paul **Gilster** Page 2. 2 Susan Reid, September 17/1999 **Digital Literacy Revised** "... is the ability to understand and use ...

[Cited by 375](#) - [Related articles](#) - [View as HTML](#) - [All 5 versions](#)

Figure 4 – Citations de Google Scholar pour le livre *Digital Literacy* de Paul Gilster

Bawden tente de dresser une liste des éléments que Gilster estime présents dans le terme à partir des travaux de ce dernier. Il en ressort les éléments suivants :

- « assemblage de connaissances », constitution d'une « réserve de renseignements fiables » à partir de diverses sources
- compétences en matière de recherche d'information, ainsi qu'une « pensée critique » permettant de porter un jugement éclairé sur l'information recherchée, en se méfiant de la validité et de l'exhaustivité des sources sur Internet
- lire et comprendre des documents non séquentiels et dynamiques
- sensibilisation à la valeur des outils traditionnels en conjonction avec les médias en réseau
- sensibilisation aux « réseaux de personnes » comme sources de conseils et aide à l'utilisation de filtres et d'agents pour gérer l'information entrante
- être à l'aise avec la publication et la communication d'information, ainsi qu'avec l'accès à celle-ci

(Bawden, 2008, p. 20)

Nous verrons au chapitre 5 que, même si l'approche de Gilster était si vaste qu'une définition de la littératie numérique n'a pas réussi à gagner en popularité, le fait de la placer sur le point d'entrer dans une phase que j'appellerai « ambiguïté créative » a donné lieu à des travaux utiles parmi les chercheurs et les praticiens.

Comme pour les autres nouvelles littératies, il existe presque autant de définitions de la « littératie numérique » que de partisans du concept. Lister et décortiquer chacun de ces éléments prendrait trop de place et impliquerait de nombreuses répétitions. J'ai donc l'intention de me concentrer sur les travaux des théoriciens qui représentent des courants de pensée particuliers : Martin (2008), Eshet-Alkalai et Amichai-Hamburger (2004), Tornero (2004 b) et Bélisle (cité dans Martin, 2008). Comme mon objectif dans cette thèse est avant tout de regarder vers l'avant et non vers l'arrière, je tente dans ce qui suit de déterminer les contributions de chacun de ces théoriciens tout en soulignant les

lacunes de leur cadre de travail. Ensuite, j'identifie huit éléments « essentiels » des littératies numériques à partir d'une « métadéfinition » basée sur leur travail.

Bien que ce qui suit suggère un certain ordre et une certaine cohésion dans la littérature, tout ce que les définitions ont en commun, en substance, est que la littératie numérique saisit la notion que les pratiques de littératie mentionnées sont mises en œuvre dans les espaces numériques (Eyman, sans date, p. 7). Comme le souligne Eshet-Alkalai, « indistinct use of the term causes ambiguity, and leads to misunderstanding, misconceptions, and poor communication. » (l'utilisation indistincte du terme cause de l'ambiguïté et mène à des malentendus, à des idées fausses et à une mauvaise communication.) Il note également

« ...particular inconsistency between those who regard digital literacy as primarily concerned with technical skills and those who see it as focused on cognitive and socio-emotional aspects of working in a digital environment. » ([...] une incohérence particulière entre ceux qui considèrent la littératie numérique comme étant principalement axée sur les compétences techniques et ceux qui la considèrent comme étant axée sur les aspects cognitifs et socioémotionnels du travail dans un environnement numérique.)

(Eshet-Alkalai, 2004, cité dans Bawden, 2008, p. 24)

Je reviendrai plus en détail sur ce point au chapitre 5.

Martin (2008) affirme avoir fait l'abstraction de la documentation de recherche antérieure dans le domaine de la littératie numérique pour en arriver à cinq « éléments clés » :

1. La littératie numérique implique d'être capable de mener à bien des actions numériques intégrées dans le travail, l'apprentissage, les loisirs et d'autres aspects de la vie quotidienne;
2. La littératie numérique variera donc en fonction de la situation de vie de l'individu et sera un processus continu qui se développera au fur et à mesure de l'évolution de celle-ci;
3. La littératie numérique est plus vaste que la culture des TIC et comprendra des éléments tirés de plusieurs « littératies numériques » apparentées;
4. La littératie numérique implique l'acquisition et l'utilisation de connaissances, de techniques, d'attitudes et de qualités personnelles et comprendra la capacité de planifier, d'exécuter et d'évaluer des actions numériques dans le cadre de la résolution de tâches de la vie quotidienne;
5. Elle comprend également la capacité à se considérer comme une personne possédant une littératie numérique et à réfléchir sur son propre développement de cette littératie.

(Martin, 2008, p. 165)

Cette vue d'ensemble met en avant la notion importante de *contexte* (illustrée par le premier point) et mentionne l'importance des littératies dans leur pluralité, ce qui est absent d'autres définitions d'une littératie numérique unique. Il s'agit d'une vue d'ensemble utile qui est additive en ce sens que chacun des cinq points dépend du précédent. La vue d'ensemble de Martin semble toutefois manquer d'une reconnaissance explicite de l'importance de l'*acte créatif* dans les littératies numériques. Sa mention des « actions numériques » ne semble pas refléter le même niveau d'expérimentation que celui que nous voudrions peut-être attribuer à l'individu faisant preuve d'une littératie numérique. De plus, Martin ne fait aucune référence aux relations de pouvoir et au consensus émergeant autour des actions au sein de ce que l'on appelle les « espaces d'affinité ».

Il est peut-être moins important de procéder à des tests rigoureux pour la littératie numérique que pour la littératie traditionnelle (imprimée), car il s'agit d'une cible mouvante. Les cinq aspects des littératies numériques définis par Martin sont des compétences « générales » et des connaissances de métaniveau, alors que les éléments qui peuvent être testés doivent nécessairement être clairement délimités, rigoureusement définis et, en fin de compte, *mesurables*. Le manque d'explication quant à l'application de la partie « numérique » du terme « littératie numérique » est un problème plus large, comme nous le verrons au chapitre 8.

Eshet-Alkalai et Amichai-Hamburger tentent de donner une vue d'ensemble rigoureuse, mais pratique de la littératie numérique en utilisant un cadre de « compétences ». La littératie numérique comprend donc les points suivants :

- Compétences photo-visuelles (« lecture » d'instructions à partir d'affichages graphiques)
- Compétences de reproduction (utiliser la reproduction numérique pour créer de nouveaux matériaux significatifs à partir de ceux préexistants)
- Compétences en matière de ramification (construire des connaissances à partir d'une navigation non linéaire et hypertextuelle)
- Compétences en matière d'information (évaluer la qualité et la validité de l'information)
- Compétences socioémotionnelles (comprendre les « règles » qui prévalent dans le cyberspace et appliquer cette compréhension à la communication en ligne).

(Eshet-Alkalai et Amichai-Hamburger, 2004, p. 421)

Bien que, contrairement à Martin, cette vue d'ensemble comprenne des « compétences de reproduction » qui permettent de créer de nouveaux matériaux significatifs à partir de ceux préexistants, il s'agit toujours de l'*acte créatif* d'individus qui créent quelque chose à partir de rien. On peut rétorquer que toute pratique de littératie est dérivée d'au moins une autre pratique de littératie préexistante. Si tel est le cas, *tous* les actes créatifs sont dérivés. Des problèmes surgissent alors avec des œuvres complètement originales. Impliquent-elles ou non une « littératie »? Dans l'affirmative, s'agit-il d'une « littératie » propre à ce support ou à cette technologie?

Là encore, Eshet-Alkalai et Amichai-Hamburger n'approfondissent pas suffisamment la notion de pratiques de littératie situées dans des domaines sémiotiques définis par la communauté. Bien que les auteurs mentionnent la compréhension (et l'application) des « règles » qui prévalent dans le cyberspace, cette « citoyenneté » est un concept qui va au-delà du simple respect des règles. Il ne s'agit pas seulement de comprendre ses *droits* et de se comporter de manière appropriée, mais aussi de reconnaître et d'assumer ses *responsabilités* dans un domaine donné. Toutefois, les compétences en matière de ramification mentionnées par Eshet-Alkalai et Amichai-Hamburger, ainsi que les compétences photo-visuelles, sont un rappel important de la manière dont la littératie diffère de la littératie traditionnelle (imprimée), à la fois dans l'utilisation métaphorique du « texte » et dans la compréhension des « effets de réseau ».

Tornero (2004 b) estime que la littératie numérique est très proche de la définition de l'UNESCO de l'« éducation aux médias » :

« [Media Education] enables people to gain understanding of the communication media used in their society and the way they operate and to acquire skills in using these media to communicate with others.

...

[It] is linked with communication in general and is part of the basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information and is instrumental in building and sustaining democracy. » (L'éducation aux médias permet aux gens de mieux comprendre les médias de communication utilisés dans leur société et la façon dont ils fonctionnent, et d'acquérir des compétences dans l'utilisation de ces médias pour communiquer avec les autres. Elle est liée à la communication en général et fait partie du droit fondamental de chaque citoyen, dans tous les pays du monde, à la liberté d'expression et au droit à l'information, et contribue à la construction et au maintien de la démocratie.)

(Tornero, 2004b)

En conséquence, Tornero propose quatre dimensions impliquées dans le « processus » de littératie numérique :

1. Opérationnelle : la capacité d'utiliser des ordinateurs et des technologies de communication.
2. Sémiotique : la capacité d'utiliser toutes les langues qui convergent dans le nouvel univers multimédia.
3. Culturelle : un nouvel environnement intellectuel pour la société de l'information.
4. Civique : un nouveau répertoire de droits et de devoirs liés au nouveau contexte technologique.

Bien que cela remédie certainement à l'absence d'éléments communautaires et civiques dans les deux modèles décrits ci-dessus, cela ne rend pas explicite l'élément *créatif* de la littératie numérique. On pourrait dire que la *capacité* à utiliser les ordinateurs et les technologies de communication est une « compétence », et non un domaine de la littératie. C'est pourquoi l'élément « créatif » est important dans la littératie numérique. Tornero n'aborde pas non plus de manière adéquate la nature « critique » de la littératie numérique. En d'autres mots, il ne considère pas, par exemple, qu'un individu décide d'utiliser un outil plutôt qu'un autre comme une question de littératie. Si l'on peut affirmer qu'il ne s'agit pas, en fait, d'une question de *littératie*, une telle réflexion critique n'est mentionnée qu'au passage par Tornero. Ce qui est néanmoins utile dans le cadre de travail de Tornero, c'est l'accent mis sur la *sémiotique* des nouveaux espaces numériques et les multiples « langues » qui convergent pour permettre à la lecture et à l'écriture de se produire de nouvelles façons.

Selon Claire Bélisle, la « littéracie » est un concept évolutif qui a connu jusqu'à présent trois étapes distinctes. La première est le modèle privilégié par l'UNESCO : le *modèle fonctionnel*. Il conçoit la littératie comme étant la maîtrise de compétences cognitives et pratiques simples. La plupart des théoriciens de la littérature de ce domaine de recherche, et en particulier ceux qui adhèrent aux « nouvelles littératies », y verraient une définition de la *compétence*, et non de la littératie. Ainsi, la « compétence numérique » pourrait impliquer une compréhension de base du fonctionnement d'Internet (p. ex. les liens hypertextes) et des compétences pratiques pour pouvoir y naviguer.

Le deuxième modèle d'évolution de la littératie cité par Bélisle est celui du *modèle de pratique socioculturelle*. Ce modèle part du principe que le concept de littératie n'a de sens que dans son contexte social et qu'être alphabétisé, c'est avoir accès aux structures culturelles, économiques et politiques de la société (cité dans Martin, 2008, p. 156). Il semble intuitif que les individus doivent être alphabétisés *pour* quelque chose, de sorte que dans la sphère numérique, le modèle de pratique socioculturelle est sensé. Il traite précisément de la privation de droits ressentie par ceux qui ne sont pas alphabétisés dans un domaine donné. Le modèle peut également expliquer comment le pouvoir hégémonique peut être saisi ou maintenu par ceux qui ont accès aux outils de littératie. L'Église catholique en Europe au début de l'époque moderne en est un bon exemple. L'interdiction des livres sortant des presses à imprimer nouvellement inventées était une tentative de contrôler les pratiques de littératie. Le modèle représente également un appel aux armes utile pour ceux qui se préoccupent de la liberté et de l'égalité dans la société, en d'autres termes, de la justice sociale. Il offre un espace de discussion sur l'importance de la littératie pour mener une vie productive et enrichissante, d'une manière que Paolo Friere qualifierait d'« émancipatrice ».

Le modèle de pratique socioculturelle de la littératie pose toutefois des problèmes. Il traite de la littératie comme d'une *idéologie* plus que comme d'une compétence pratique. Par conséquent, les éléments constructifs, créatifs et critiques que nous pourrions vouloir mettre en avant lors de la définition des littératies numériques ne sont évoqués qu'au détriment des éléments culturels, communicatifs et civiques. L'élément « cognitif » des littératies numériques n'est pas abordé, pas plus que le lien entre la littératie et une certaine forme de confiance (que j'expliquerai ci-dessous). Le modèle de pratique socioculturelle de la littératie n'a donc pas un pouvoir explicatif suffisant pour servir de base à de nouvelles formes de littératie.

La dernière étape de l'évolution de la littératie, selon Bélisle, est le *modèle d'autonomisation intellectuelle*. Il s'agit du lien entre les nouveaux outils et les nouvelles façons de penser :

« Literacy not only provides means and skills to deal with written texts and numbers within specific cultural and ideological contexts, but it brings a profound enrichment and eventually entails a transformation of human thinking capacities.

This intellectual empowerment happens whenever mankind endows itself with new cognitive tools, such as writing, or with new technical instruments, such as those that digital technology has made possible. » (La littératie ne fournit pas seulement des moyens et des compétences pour traiter des textes écrits et des chiffres dans des contextes culturels et idéologiques précis, mais elle apporte un profond enrichissement et finit par entraîner une transformation des capacités de réflexion humaines. Cette autonomisation intellectuelle se produit chaque fois que l'humanité se dote de nouveaux outils cognitifs, comme l'écriture, ou de nouveaux instruments techniques, comme ceux que la technologie numérique a rendus possibles.)

(Bélisle, citée dans Martin, 2008, p.156)

Cette vision de « métaniveau » de la littératie aborde certainement l'élément cognitif qui manque dans le modèle de pratique socioculturelle ainsi que, dans une certaine mesure, les aspects critiques et communicatifs. Cependant, aucune mention n'est faite des aspects civiques, constructifs et de confiance de la littératie que j'ai mentionnés précédemment.

Si ces conceptions de littératie ont effectivement « évolué » les unes par rapport aux autres, elles sont, à l'instar des cinq éléments de Martin, *additives*; elles s'appuient les unes sur les autres. Si tel est le cas, les modèles *fonctionnel, de pratique socioculturelle* et d'*autonomisation intellectuelle* de la littératie semblent couvrir tous les éléments essentiels des littératies numériques. En d'autres mots, les huit « C » mentionnés ci-dessus sont présents :

1. Culturel
2. Cognitif
3. Constructif
4. Communicatif
5. Confiant
6. Créatif
7. Critique
8. Civique

En combinant ces éléments, on obtient une définition des littératies semblable à celle-ci :

Les littératies impliquent la maîtrise de compétences cognitives et pratiques simples. Être « alphabétisé » n'a de sens que dans un contexte social et implique d'avoir accès aux structures culturelles, économiques et politiques d'une société. En plus de fournir les moyens et les compétences nécessaires pour traiter les textes écrits, les littératies entraînent une transformation des capacités de réflexion de l'humain. Cette autonomisation intellectuelle est le résultat de nouveaux outils cognitifs (p. ex. l'écriture) ou techniques (p. ex. les technologies numériques).

Cette définition semble satisfaisante, car elle traite des éléments essentiels de la littératie numérique tels qu'ils ressortent de la documentation de recherche. Comme je l'ai mentionné dans mon introduction, je pense que les travaux antérieurs dans le domaine des littératies numériques et nouvelles ont utilisé les bonnes questions, mais avec la mauvaise lentille. Non seulement une « littératie numérique » unique a été redéfinie à plusieurs reprises, mais les méthodologies utilisées n'ont pas été productives. Je traiterai ces deux questions plus en détail dans les chapitres 7 et 6, respectivement.

Maintenant que nous sommes parvenus à une définition pratique des littératies sur la base de la documentation de recherche, nous devons la tester par rapport aux quatre conditions énoncées plus haut qui permettraient d'obtenir une définition valable. En effet, les littératies numériques reposent nécessairement sur une définition fondamentale de la « littératie ». Être « alphabétisé » est une condition *nécessaire*, mais pas suffisante, pour faire preuve d'une « littératie numérique ». Pour récapituler, les quatre conditions présentées précédemment étaient :

1. « **Valeur marchande** » – elle doit être *utile* et pouvoir faire la différence en *pratique*.
2. **Nature rétrospective** – elle doit inclure des exemples passés (et futurs) de pratique de la « littératie numérique ».
3. **Nature métaphorique** – sa position par rapport à d'autres termes métaphoriques dans le domaine des pratiques de littératie doit être expliquée de manière adéquate.
4. **Élément numérique** – les défenseurs doivent être en mesure d'expliquer à quoi se rapporte la partie « numérique » du terme « littératie numérique ».

Il ressort clairement de la documentation de recherche que continuer à tenter de définir une seule « littératie numérique » est une proposition intenable. Nous devons donc plutôt nous concentrer sur *les littératies* numériques. La métadéfinition obtenue à partir des travaux des théoriciens explorés ci-dessus a le potentiel de traiter de manière adéquate la partie « numérique » du terme « littératie numérique » dans la mesure où elle reconnaît que des changements peuvent avoir lieu grâce à de nouveaux « outils cognitifs » et à de nouveaux « instruments techniques ». De même, la définition peut s'appliquer aux pratiques de littératie passées et futures, puisqu'elle mentionne la

« transformation des capacités de réflexion de l'humain » que la littératie entraîne. Étant donné que les littératies sont modifiées par ces outils cognitifs et instruments techniques, les changements dans ces derniers produisent des changements dans les premiers.

L'aspect métaphorique de la littératie est traité en expliquant que le concept de littératie n'a de sens que dans son contexte social. La « valeur marchande » de la définition pourrait être considérée comme un appel à l'action, car la littératie implique d'avoir accès aux structures culturelles, économiques et politiques de la société.

Toutefois, compte tenu de l'objectif *pratique* de cette thèse, il ne suffit pas qu'une définition des littératies numériques remplisse les quatre conditions pour qu'elle soit valable. Elle doit également être *utile*. L'élaboration d'une métadéfinition à partir de la documentation de recherche est-elle une approche utile? Ou bien, comme je l'affirme au chapitre 9, une meilleure approche consisterait-elle à coconstruire des définitions en se référant aux huit éléments essentiels identifiés ci-dessus?

Avant cela, au chapitre 5, je présente un continuum qui aide le domaine de recherche à naviguer dans les ambiguïtés inhérentes aux définitions métaphoriques des nouvelles formes de littératie. Ensuite, au chapitre 6, j'explique et je justifie plus en détail la méthodologie pragmatique employée dans cette thèse. Je pense que les nouvelles littératies impliquent de nouvelles façons d'être et nécessitent donc une nouvelle optique pour conceptualiser les pratiques concomitantes. Le chapitre 7 explique ce à quoi j'ai fait allusion à plusieurs reprises jusqu'à présent à propos des « termes génériques » dans le domaine de recherche, tandis que le chapitre 8 examine les cadres conceptuels de McLuhan, Ong et Csikszentmihalyi. Cela mène au chapitre 9 dans lequel les « huit éléments essentiels des littératies numériques » que j'ai tirés dans ce chapitre sont expliqués plus en profondeur et organisés en une « matrice ».

définis d'une manière qui pourrait être considérée comme ambiguë; comme nous l'avons vu au chapitre 3, cela peut être vrai pour des termes bien connus tels que « littératie » (traditionnelle, imprimée). Cette ambiguïté, selon moi, est *particulièrement* importante à prendre en compte lorsqu'il s'agit des exemples de « littératie numérique » et de la dichotomie « natif/immigrant numérique » de Prensky. Étant donné le caractère inéluctable de l'ambiguïté, je plaiderai en faveur de l'acceptation de l'ambiguïté et de son utilisation de manière productive et pragmatique.

Les sept types d'ambiguïté d'Empson

Nous sommes entourés d'ambiguïté et de flou dans la vie de tous les jours. L'« ambiguïté » est définie par l'Oxford English Dictionary³⁰ comme étant la capacité d'être compris de deux ou plusieurs façons, tandis que si quelque chose est « flou », c'est qu'il est formulé en termes généraux ou indéfinis et qu'il n'est pas exprimé de façon certaine ou précise. Les deux termes sont donc très étroitement liés. Empson (1930:2004), par exemple, ne fait pas de distinction entre les deux et présente sept types d'ambiguïté, dont plusieurs pourraient être considérés comme des exemples de « flou ».

Les sept types d'ambiguïté d'Empson peuvent être considérés comme formant un continuum à travers lequel les termes peuvent passer. Ce continuum comporte trois parties raisonnablement distinctes, de la plus ambiguë à la moins ambiguë : l'ambiguïté générative, l'ambiguïté créative et l'ambiguïté productive. L'utilisation du terme « littératie numérique » a évolué depuis sa popularisation par Paul Gilster (1997), mais, comme nous le verrons, il reste à mi-chemin de ce continuum d'ambiguïté. Le terme « natif numérique », en revanche, se situe plus loin dans ce continuum, bien qu'il soit plus récent.

³⁰ <http://www.oed.com>

Le continuum d’ambiguïté est présenté ci-dessous sous forme de diagramme. Les termes ambigus souffrent d’un déséquilibre entre les informations dénotatives (de surface) et les informations connotatives (symboliques) transmises aux individus. Au fur et à mesure que l’utilisation des termes devient moins ambiguë, ils peuvent être considérés comme se déplaçant vers la droite du chevauchement dans le diagramme :

Termes ambigus et phases d’ambiguïté

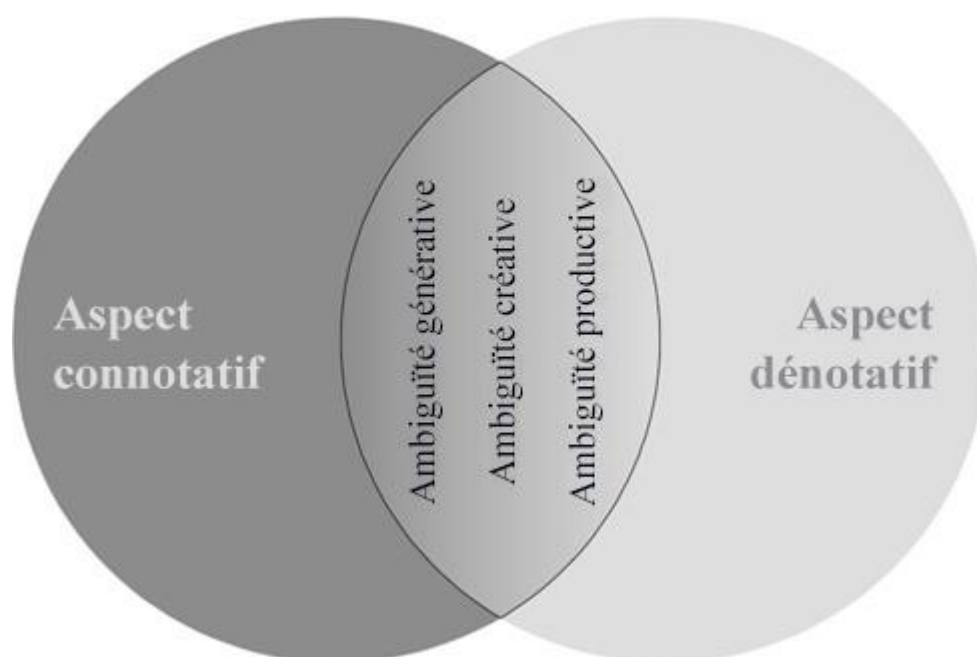


Figure 5 – Version simplifiée et superposée du spectre des ambiguïtés

Dans ce chapitre, j’examinerai donc comment les termes « natif numérique » et « littératie numérique » ont évolué avec des définitions qui les placent, à différents moments, dans une ou plusieurs de ces parties du continuum d’ambiguïté.

Ambiguïté générative

Aristote pensait avoir une réponse aux difficultés posées par l'ambiguïté. Selon lui, puisque nous ne pouvons pas introduire les réalités elles-mêmes dans nos discussions, mais que nous devons utiliser des mots comme symboles pour les représenter, nous supposons que ce qui suit dans les mots suivra également dans les réalités. Le problème est qu'alors que les mots et la quantité de phrases sont limités, les réalités sont illimitées en nombre (cité dans Robinson, 1941, p.144). Il s'agit donc de la première partie du continuum : un individu donne un nom à un ensemble nébuleux de pensées et d'idées. Il s'agit par exemple de remarquer une similitude entre deux objets ou deux idées, ou d'éprouver un sentiment similaire en présence de deux personnes par ailleurs totalement différentes. Souvent, le lien entre deux ou plusieurs idées ou concepts peut être difficile à expliquer à d'autres personnes. Le côté gauche du continuum est le plus étroitement lié au flou; je nommerai cette partie « ambiguïté générative ».

Comme nous avons commencé à le voir au chapitre 2 à travers les travaux de Tornero (2004) et de Buckingham (2006), les termes ambigus posent trois problèmes principaux. Le premier est subtil : le symbole peut être confondu avec la chose signifiée. Dans tout domaine lié à la technologie, la technologie particulière peut devenir plus importante que *ce qu'elle permet*. Deuxièmement, la prolifération des termes rend le paysage confus, les termes étant soit très généraux, soit très pointus. Troisièmement, le fait d'emprunter des mots existants et des termes établis (par exemple, « littératie ») dans le cadre de la définition peut entraver le débat. Au fur et à mesure que le nombre et les applications des termes se multiplient, leur pouvoir descriptif (et donc utile) diminue.

Cette ambiguïté quant à l'application et à la signification des termes prend souvent la forme d'un « zeugme ». Les zeugmes sont des figures de style qui joignent deux ou plusieurs parties d'une phrase en un seul nom, comme « littératie numérique ». Il n'est pas clair ici si l'accent est mis sur « numérique » (et donc un exemple d'hypozeugme) ou sur « littératie » (et donc un prozeugme). Quel est l'adjectif?

Dans la partie du continuum d'ambiguïté que nous avons identifiée comme « ambiguïté générative », aucun aspect du terme ambigu n'est fixe. Cela conduit à des définitions de termes si ambiguës qu'elles en deviennent presque floues, comme nous l'avons vu dans l'introduction. Certaines définitions, par exemple, partent du principe que le « numérique » prime (ce qui conduit souvent à des définitions fonctionnalistes et procédurales), tandis que d'autres partent du principe que c'est la partie « littératie » qui est importante (ce qui conduit généralement à une approche plus « littératies critiques » où l'élément numérique est minimisé).

Seven Types of Ambiguity (1930;2004) d'Empson décrit les différentes façons dont le langage (dans un contexte littéraire) peut être ambigu. Cela allait du moins ambigu (métaphore : on dit que deux choses sont semblables) au plus ambigu (deux mots, en contexte, signifient des choses opposées). *Les aventures d'Alice au pays des merveilles* (Carroll, 1865) est ambigu au niveau des sixième et septième types d'ambiguïté d'Empson. Prenons l'exemple de la Reine, qui reproche à Alice son manque d'imagination, en déclarant qu'à son âge, elle croyait parfois à six choses impossibles avant le petit-déjeuner. Les lecteurs se retrouvent souvent dans une situation où soit une déclaration semble absurde et ils doivent donc en inventer le sens (sixième type d'ambiguïté), soit deux mots dans le même contexte ont une signification opposée (septième type d'ambiguïté).³¹ Ces deux ambiguïtés, ainsi que le cinquième type d'ambiguïté (l'auteur découvre son idée dans l'acte d'écriture) forment la partie du continuum d'ambiguïté que j'ai identifiée comme « ambiguïté générative » (voir l'annexe 1).

³¹ Par exemple : « The executioner's argument was, that you couldn't cut off a head unless there was a body to cut it off from: that he had never had to do such a thing before, and he wasn't going to begin at his time of life. The King's argument was, that anything that had a head could be beheaded, and that you weren't to talk nonsense. » (Le bourreau déclarait qu'il était impossible de couper une tête s'il n'y avait pas un corps dont on pût la séparer, qu'il n'avait jamais rien fait de semblable jusqu'à présent, et qu'il n'allait sûrement pas commencer à son âge. Le Roi déclarait que tout ce qui avait été une tête pouvait être décapité, et qu'il ne fallait pas raconter de bêtises.) (Carroll, 1865, page 745 sur Kindle).

L'une des nombreuses définitions données par Gilster dans *Digital Literacy* est la suivante : la capacité de comprendre et d'utiliser de l'information sous plusieurs formats provenant d'un large éventail de sources lorsqu'elle est présentée par le biais d'ordinateurs » (Gilster, 1997, p. 215). Cela peut être considéré comme une forme du sixième type d'ambiguïté puisqu'en définissant le terme ambigu, Gilster introduit encore plus d'ambiguïté. Qu'est-ce qu'un « format », une « source » ou même un « ordinateur »? Gilster a manifestement à l'esprit quelque chose qui fait en sorte que le terme « littératie numérique » soit cohérent dans son contexte particulier. Toutefois, les personnes *étrangères* à ce contexte peuvent avoir du mal à rendre cette définition facilement applicable.

L'ambiguïté générative consiste à utiliser des mots anciens de manière nouvelle. Robinson, qui s'est appuyé sur les travaux d'Empson, explique succinctement ce paradoxe :

« Here then is the difficulty; we hope to get a perfectly new idea from time to time; but we can only use the old words with which to get it, or a new one that has to be defined in terms of the old; and the old words only mean the old things. So we are apparently condemned always only to rearrange the old notions. » (Alors, voici ce qui pose problème; nous espérons obtenir de temps en temps une idée parfaitement nouvelle, mais nous ne pouvons utiliser que les anciens mots pour l'obtenir, ou un nouveau mot qui doit être défini en fonction de l'ancien, et les anciens mots ne signifient que les anciennes choses. Nous sommes donc apparemment condamnés à toujours réorganiser les anciennes notions.)

(Robinson, 1941, p. 149)

Comment, dès lors, exprimer l'originalité? Sommes-nous destinés à une éternité de « réarrangement de chaises longues »? Robinson explique que l'originalité est en fait possible en faisant allusion à de nouvelles idées par l'utilisation de mots anciens de manière nouvelle. Cela fonctionne grâce au principe de l'*univocité relationnelle*, une réaction du contexte avec l'ancien sens (p.149) qui déstabilise l'ancien sens d'un mot en l'utilisant dans un nouveau contexte (ou en l'associant à un autre d'une manière inédite). Robinson cite l'explication d'Aristote sur le terme « sain » comme exemple d'univocité relationnelle : « sain » peut s'appliquer à des choses aussi diverses qu'un exercice « sain » (causalité), un teint « sain » (indication) et des roses « saines » (possession) (p.143). Chaque cas particulier doit être appris à partir du contexte, déclare Robinson, l'univocité relationnelle étant un lien qui maintient ensemble les différentes significations d'un mot ambigu (p.143). En effet, c'est grâce à ces liens que les termes passent de la forme générative à la forme créative

de l'ambiguïté; les aspects de l'idée suggérée fusionnent de manière à pouvoir être transmis de façon à laisser une impression similaire sur les autres.

Un exemple d'univocité relationnelle est donné par l'ETS (le service américain de tests de connaissances) lorsqu'il définit la « littératie numérique » comme suit :

« [T]he ability to use digital technology, communication tools and/or networks appropriately to solve information problems in order to function in an information society.' (ets.org). It comprises 'the ability to use technology as a tool to research, organize, evaluate, and communicate information, and the possession of a fundamental understanding of the ethical/legal issues surrounding the access and use of information. » (L'aptitude à utiliser la technologie numérique, les outils de communication ou les réseaux de manière appropriée pour résoudre des problèmes d'information afin de fonctionner dans une société de l'information. (ets.org). Elle comprend la capacité à utiliser la technologie comme outil de recherche, d'organisation, d'évaluation et de communication d'information, et la possession d'une compréhension fondamentale des questions éthiques/juridiques entourant l'accès à l'information et l'utilisation de celle-ci.)

(Lankshear et Knobel, 2006, p. 23)

Cette définition utilise le terme « technologie » pour désigner à la fois un outil, une technique et une attitude. Il s'agit manifestement d'une tentative d'utiliser l'univocité relationnelle pour transmettre un concept autrement difficile à saisir et plutôt nébuleux.

Abbott, parfaitement conscient que les sept types d'ambiguïté d'Empson concernaient les créations littéraires, a tenté de fournir un cadre positiviste pour l'ambiguïté dans les sciences sociales. Il a noté que même s'il a été démontré que les sciences sociales positivistes sont en principe impossibles, la grande majorité des efforts (et des financements) en matière de sciences sociales sont en fait consacrés à les réaliser (Abbott, 1997, p. 358). Il considère donc l'ambiguïté de manière formelle, en proposant sept types d'ambiguïté qui peuvent être directement mis en correspondance avec la structure précédente d'Empson. Ces conceptualisations ultérieures de l'ambiguïté sont utiles dans la mesure où elles donnent non seulement des noms aux sept types d'ambiguïté, mais fournissent également des exemples concrets (par opposition aux exemples littéraires) d'ambiguïté en pratique.

	7	6	5	4	3	2	1
Empson (1930)	Deux mots, en contexte, signifient des choses opposées	L'énoncé ne dit rien, et le lecteur doit donc inventer le sens	L'auteur découvre une idée en écrivant	Deux significations se combinent pour clarifier une complication	Deux idées exprimées par un seul mot (reliées par le contexte)	Deux métaphores différentes utilisées en même temps	On dit de deux choses qu'elles sont semblables
Abbott (1997)	Ambiguïté interactionnelle	Ambiguïté contextuelle	Ambiguïté narrative	Ambiguïté liée à la durée	Ambiguïté syntactique	Ambiguïté liée au lieu	Ambiguïté sémantique
Robinson (1941)			Univocité relationnelle		Ambiguïté glissante		Ambiguïté naïve
	AMBIGUÏTÉ GÉNÉRATIVE			AMBIGUÏTÉ CRÉATIVE		AMBIGUÏTÉ PRODUCTIVE	

Figure 6 – Trajectoire des ambiguïtés

Au niveau des cinquième, sixième et septième types d'ambiguïté, Abbott indique que les individus doivent effectuer un véritable travail pour donner un sens à l'idée qu'ils saisissent. La forme la plus ambiguë, celle qu'Abbott appelle l'*ambiguïté interactionnelle*, se produit lorsque la signification d'un indicateur est définie de manière ambiguë par le contexte interactionnel de sa production (Abbott, 1997, p. 365). L'exemple donné par Abbott est le suivant : l'auteur d'un sondage a en tête un public particulier lorsqu'il formule une question, mais, lorsqu'il s'agit d'y répondre, la personne interrogée n'est pas sûre de savoir de quel public il s'agit. Cela correspond directement au septième type d'Empson (deux mots dans le même contexte signifient des choses opposées); le mot anglais « wicked », par exemple, dans la culture des jeunes, signifie exactement le contraire (cool, amusant) des définitions plus normalisées (mal, mauvais).

La sixième forme d'ambiguïté d'Abbott, qu'il nomme *ambiguïté contextuelle*, est produite, dit-il, à partir de l'indétermination multiple de la matrice de corrélation des variables (Abbott, 1997, p. 364). Autrement dit, les variables dans un contexte donné (p. ex. « numérique » et « littératie ») peuvent être liées à certaines autres variables (p. ex. « programmes d'études »), alors que dans un autre contexte, elles seraient liées à des variables différentes (p. ex. « compétitivité économique »). Ceci est particulièrement problématique avec le concept de « littératie numérique », étant donné la nature indéterminée de ce que « numérique » et « littératie » signifient dans n'importe quel

contexte donné. Là encore, cela correspond à l'échelle d'Empson, dont la sixième formulation est une déclaration qui « ne dit rien », de sorte que les lecteurs doivent inventer leur propre signification. Si l'on prend l'exemple de la « littératie numérique », les lecteurs pensent savoir ce que signifie ce terme, mais en raison de sa nature hautement contextuelle (et de la difficulté d'exprimer ce contexte dans sa totalité), il ne peut pas être transmis de manière significative.

Le cinquième type d'ambiguïté défini par Abbott est l'*ambiguïté narrative*, qui se produit en raison de la manière dont les fluctuations de la vie quotidienne peuvent façonner la réponse d'une personne à un stimulus donné. Abbott donne l'exemple d'entretiens qui ont lieu à un moment particulier du récit d'une vie, un moment qui façonne les réponses de manière décisive (Abbott, 1997, p. 363). Le cinquième type d'ambiguïté d'Empson implique qu'un auteur découvre son idée dans l'acte d'écriture, ce qui, si on l'extrapole et le généralise, correspond à ce qui préoccupe également Abbott : l'ambiguïté résultant des fluctuations naturelles dans les récits humains. La tentative de définition de la littératie numérique d'Erstad en est un exemple : au lieu de clarifier la question, elle semble devenir de plus en plus ambiguë au fur et à mesure que l'on ajoute des mots :

« One of the key challenges in [developments of everyday practices] is the issue of digital literacy. This relates to the extent to which citizens have the necessary competence to take advantage of the possibilities given by new technologies in different settings. » (L'un des principaux défis (de l'évolution des pratiques quotidiennes) est la question de la littératie numérique. Il s'agit de savoir dans quelle mesure les citoyens possèdent les compétences nécessaires pour tirer parti des possibilités offertes par les nouvelles technologies dans différents contextes.)

(Erstad 2008, p.177)

La tension entre les éléments connotatifs et dénotatifs de la définition existe en raison de la tension associée entre le fait de s'exprimer clairement et de rendre la définition aussi largement applicable que possible.

Il s'agit donc des trois types d'ambiguïté dans la phase générative de l'ambiguïté. Ils sont « génératifs » en ce sens qu'ils impliquent la coalescence d'idées, la réunion de divers éléments à partir desquels émerge quelque chose de nouveau. L'ambiguïté est fragile et ténue, maintenue en tension entre plusieurs idées et éléments et, pour cette raison, est difficile à communiquer.

Les idées qui se trouvent dans la phase d'ambiguïté générative nécessitent beaucoup d'efforts pour passer à la phase d'ambiguïté créative, où elles peuvent être comprises et travaillées par un plus grand nombre de personnes.

L'ambiguïté créative

Les termes définis de manière à faire partie du continuum identifié comme « ambiguïté créative » sont moins ambigus que ceux qui font partie de l'ambiguïté générative. Les définitions de la partie « ambiguïté créative » du continuum sont plus facilement compréhensibles et applicables à d'autres contextes que celui, très étroit, souvent utilisé dans les définitions de la partie « ambiguïté générative ». L'ambiguïté créative couvre les troisième et quatrième types d'ambiguïté d'Empson, ceux qu'Abbott nomme respectivement « ambiguïté durative » et « ambiguïté syntaxique ».

Le quatrième type d'ambiguïté, le plus ambigu des deux ambiguïtés de la partie créative du continuum, est appelé par Abbott *ambiguïté durative*. Cela résulte de l'étendue temporelle inconnue des indicateurs observés, Abbott donnant l'exemple d'attitudes propres à un certain groupe, une certaine classe ou une certaine communauté qui ne s'acquièrent pas en un instant, mais seulement après une longue période (Abbott, 1997, p. 363). Il s'agit d'une ambiguïté que l'on retrouve facilement dans le concept de « natifs numériques », qui s'inscrit parfaitement dans le débat inné/acquis; « natif » n'est pas seulement un terme lié à une « capacité » naturelle, mais aussi à un *statut*. Cela explique également l'ambiguïté causée par la fusion de « numérique » comme sophistiqué et de « natif » comme primitif.

Empson explique qu'une ambiguïté du quatrième type se produit lorsque deux ou plusieurs significations d'une déclaration ne s'accordent pas entre elles, mais se combinent pour rendre clair un état d'esprit plus complexe chez l'auteur (Empson, 1930:2004, p.133). Il s'agit de l'aspect le plus important d'une chose, et non le plus compliqué dont nous sommes conscients, poursuit-il, car les complexités subsidiaires, une fois comprises, ne font que laisser une impression dans l'esprit (Empson, 1930:2004, p.133).

Prenons l'exemple du programme de littératie numérique de Microsoft. Il précise que l'objectif de la littératie numérique est le suivant :

« to teach and assess basic computer concepts and skills so that people can use computer technology in everyday life to develop new social and economic opportunities for themselves, their families, and their communities. » (enseigner et évaluer les concepts et les compétences informatiques de base afin que les gens puissent utiliser la technologie informatique dans la vie quotidienne pour développer de nouvelles occasions sociales et économiques pour eux-mêmes, leurs familles et leurs communautés.)

(Microsoft, sans date)

Pour reprendre l'expression d'Empson, cela laisse une impression dans l'esprit sans que le passage des « concepts informatiques de base » aux « occasions sociales et économiques » soit explicite. C'est proche de ce que Robinson appelle « l'ambiguïté glissante » et que j'examinerai plus loin.

Dans la partie du continuum identifiée comme « ambiguïté créative », un aspect du terme ambigu est fixe, de la même manière qu'une planche de bois clouée à un mur aurait un mouvement de 360 degrés autour d'un seul point. Ce point de référence permet à d'autres personnes de coconstruire le sens, et au terme d'entrer dans une communauté plus large pour y être discuté et débattu. Comme le suggère Empson, si le terme est reformulé d'une manière légèrement moins ambiguë que le quatrième type, il devient alors un exemple du troisième type d'ambiguïté : deux idées, qui ne sont liées que parce qu'elles sont toutes deux pertinentes dans le contexte, peuvent être exprimées simultanément en un seul mot (Empson, 1930:2004, p.102). L'ambiguïté persiste en raison de la tension causée par la netteté de la distinction entre les deux sens (ibid.). Cela pourrait amener les individus et les communautés à se parler sans s'écouter si, par exemple, l'un utilisait « numérique » comme substitut à « style de vie numérique » tandis que l'autre utilisait « numérique » comme forme abrégée de « matériel et logiciels numériques ».

L'*ambiguïté syntaxique*, nom donné par Robinson au troisième type d'ambiguïté, est très appréciée des hommes politiques, car elle leur permet de se sortir de situations potentiellement embarrassantes. L'ambiguïté syntaxique, explique Robinson, découle de contextes causaux changeants qui créent une ambiguïté implicite au niveau des indicateurs (1997, p.363). Autrement dit, si un mot peut raisonnablement être interprété de plusieurs façons, il présente une « ambiguïté syntaxique ». Il s'agit d'une forme d'ambiguïté extrêmement courante, en raison de la relation qui se crée entre les mots lorsque les écrivains manquent d'espace. Des exemples amusants de ce type sont appelés « crash blossoms » (Zimmer, 2010) d'après un titre d'article japonais ambigu : « Violinist Linked to JAL Crash Blossoms » (une violoniste liée à un écrasement d'avion de JAL s'épanouit). L'auteur, Zimmer, pensait que le mot « blossoms » se rapportait à « crash » plutôt qu'à la violoniste. D'autres exemples, nombreux, incluent « I'm glad I'm a man, and so is Lola » (« Je suis content d'être un homme, tout comme Lola », de la chanson des Kinks, *Lola*). Alors que la définition de la littératie numérique d'Erstad que nous avons vue précédemment s'inscrit dans la phase générative de l'ambiguïté, le mot-valise « Electracy » (électratic) (Erstad, 2003) s'inscrit ici dans l'ambiguïté productive en tant qu'exemple de contextes différents – dans ce cas entre la Norvège et le monde anglophone – créant une ambiguïté implicite au niveau des indicateurs.

Comme pour l'univocité relationnelle, il existe une limite entre les parties du continuum d'ambiguïté marquées par l'ambiguïté créative et l'ambiguïté productive. Dans ce cas, il s'agit de ce que Robinson (1941) appelle l'*ambiguïté glissante*. C'est le cas lorsqu'un terme couvre un large éventail et désigne autrement des parties plus ou moins grandes de cette zone. Un tel terme englobe un ensemble de conceptions, rassemblées sous un seul mot parce que nous les sentons liées d'une manière ou d'une autre, ou parce que nous ne les avons pas clairement distinguées (Robinson, 1941, p. 142). L'exemple précédent du programme de littératie numérique de Microsoft pourrait également être considéré comme un exemple du troisième type d'ambiguïté, et donc comme un candidat à l'ambiguïté glissante de Robinson, car le macro (changement sociétal) et le micro (compétences informatiques de base) sont pris en compte simultanément.

Si un niveau de consensus peut exister pour une communauté donnée dans la partie « ambiguïté créative » du continuum, il demeure toutefois très contextuel. Cette ambiguïté dépend, dans une large mesure, de ce qui n'est pas dit – en particulier des hypothèses non exprimées sur les « complexités subsidiaires » qui existent au niveau de l'impression. L'élément inconnu de l'ambiguïté (par exemple, le temps, la zone ou le contexte) signifie que le terme ne peut pas encore être opérationnalisé dans des contextes autres que des communautés qui partagent des compréhensions préalables et des hypothèses non exprimées.

Ambiguïté productive

Pour qu'un terme ambigu soit opérationnalisé, pour qu'il puisse « travailler » et faire la différence, il doit être redéfini de manière à entrer dans la partie « ambiguïté productive » du continuum. Il s'agit de la partie la moins ambiguë du continuum, une zone dans laquelle des types d'ambiguïté plus familiers, tels que la métaphore, sont utilisés (consciemment ou inconsciemment) dans les définitions. Empson définit le deuxième type d'ambiguïté, par exemple, comme se produisant lorsque deux ou plusieurs significations sont résolues en une seule (Empson, 1930:2004, p.48). Ce deuxième type d'ambiguïté (qu'Abbott appelle *ambiguïté liée au lieu*) est l'exemple d'ambiguïté le plus communément observable, estime Empson. Les exemples tendent à montrer un sentiment de franchise alors que le concept qui le sous-tend est ambigu. Le concept peut présenter une complexité psychologique ou logique (ou les deux), mais celle-ci est masquée par la nature apparemment intuitive du terme. Abbott explique que ce type d'ambiguïté provient du fait qu'une chose est considérée comme indiquant quelque chose à propos d'une autre chose.

Il donne l'exemple des taux de divorce qui sont considérés comme une indication du statut de la « famille » ou de l'érosion de la « stabilité de la communauté », par exemple. L'ambiguïté de la signification de l'indicateur provient en partie de l'inclusion des familles dans les communautés (Abbott, 1997, p. 362); en d'autres termes, un terme ambigu est situé à l'intérieur d'un autre.

Ce deuxième type d'ambiguïté se retrouve dans de nombreuses définitions de la « littératie numérique », y compris celle de la Commission européenne. Elle souligne l'importance de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la vie quotidienne et précise (comme nous l'avons vu au chapitre 2) :

« To participate and take advantage, citizens must be digitally literate - equipped with the skills to benefit from and participate in the Information Society. This includes both the ability to use new ICT tools and the media literacy skills to handle the flood of images, text and audiovisual content that constantly pour across the global networks. » (Pour participer et en tirer parti, les citoyens doivent posséder une culture numérique – posséder les compétences nécessaires pour bénéficier de la société de l'information et y participer. Cela inclut à la fois la capacité à utiliser les nouveaux outils de TIC et les compétences médiatiques nécessaires pour gérer le flot d'images, de textes et de contenus audiovisuels qui se déversent en permanence sur les réseaux mondiaux.)

(Portail thématique sur la société de l'information en Europe, 2007)

La littératie numérique s'inscrit ici dans le cadre d'un terme ambigu plus large, celui de « société de l'information ». L'ambiguïté sur la signification de la littératie numérique provient en partie de l'inclusion de la littératie dans une discussion sur la société.

Ce deuxième type d'ambiguïté (l'*ambiguïté liée au lieu* d'Abbott) permettrait également d'expliquer le concept des « natifs numériques » qui passent de la partie « ambiguïté créative » du continuum d'ambiguïté à la partie « ambiguïté productive ». Une fois que Marc Prensky a défini le « natif numérique » comme une personne née après 1980 et capable d'utiliser les appareils numériques et de communiquer à l'aide de ceux-ci, l'inverse, l'« immigrant numérique », a été facile à identifier. Cependant, comme l'explique le travail d'Abbott, il s'agit d'une chose qui est considérée comme indiquant quelque chose à propos d'une autre chose. L'observation incontestable selon laquelle les enfants sont plus susceptibles d'être immergés dans des environnements numériques est fortement présentée (et de manière plus contentieuse) comme étant une sorte de « changement sociétal ».

Les termes dichotomiques de Prensky entrent dans la partie productive du continuum d'ambiguïté bien qu'ils soient en fait un terme ambigu (« immigrant numérique ») à l'intérieur d'un autre (« natif numérique »).

Bennett, Maton et Kervin estiment que l'acceptation et l'adoption généralisées de la dichotomie « natif/immigrant numérique » en disent plus sur la société que sur les jeunes qu'elle tente de décrire. Ils croient qu'il s'agit d'une forme académique de panique morale puisque les arguments sont souvent formulés dans un langage dramatique... et prononcent des différences générationnelles brutales (Bennett, Maton et Kervin, 2008, p.782). L'affirmation hyperbolique de Prensky selon laquelle nous avons atteint une « singularité » dont nous ne pourrions jamais revenir ferme le débat et, ce faisant, permet à des affirmations non prouvées de proliférer (p.783). Il est certain que l'« aube du natif numérique » a été utilisée pour tout expliquer, de la baisse des niveaux de littératie à l'augmentation des cas identifiés de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (Johnson, 2008).

Le type d'ambiguïté le moins ambigu du continuum est le premier type d'Empson. Il s'agit d'une métaphore directe, ce qu'Empson appelle « la situation fondamentale » dans laquelle un mot ou une structure grammaticale est efficace de plusieurs façons à la fois (Empson, 1930:2004, p.2). Le terme, poursuit Empson, n'est pas souligné par rapport au reste de la phrase, mais comme pour compléter la phrase, signalant au lecteur ce qu'il est censé considérer comme acquis (Empson, 1930:2004, p.3). Robinson nomme cette *ambiguïté naïve*, en citant les dialogues socratiques de Platon comme exemple :

« The early dialogues frequently represent Socrates as seeking for definitions of terms. Now, before we seek to define a term we should make sure that it has only one sense, or at least which of its senses we are trying to define. But Socrates never does this in the Platonic dialogues. In every case he puts the question and proceeds to look for an answer with the most perfect coincidence that the word means the same thing every time it is used. » (Les premiers dialogues représentent souvent Socrate en quête de définitions de termes. Avant de chercher à définir un terme, il faut s'assurer qu'il n'a qu'un seul sens, ou du moins quel est le sens que l'on cherche à définir. Mais Socrate ne fait jamais cela dans les dialogues platoniciens. Dans tous les cas, il pose la question et procède à la recherche d'une réponse avec la plus parfaite coïncidence que le mot signifie la même chose chaque fois qu'il est utilisé.)

(Robinson, 1941, p. 140)

Il s'agit du même type d'ambiguïté qu'Abbott appelle *ambiguïté sémantique*, qui découle de l'hypothèse qu'une chose « signifie » une autre et que cette signification est stable. Tout comme Socrate, l'ambiguïté entourant la signification des termes est perçue comme une mauvaise chose, comme quelque chose à éviter. Au contraire, Abbott présente l'ambiguïté sémantique, le premier type d'ambiguïté, comme une réalité. Les années passées à l'école, par exemple, peuvent « signifier » l'éducation dans le sens où le temps passé à l'école entraîne une augmentation plus ou moins monotone de l'éducation. En même temps, cependant, les années passées à l'école signifient également l'exposition à la culture populaire et à la bureaucratie ainsi que la réduction du temps disponible pour les activités criminelles (Abbott, 1997, p. 361). Il s'agit d'un type simple de signification multiple, une situation dans laquelle un fait signifie plusieurs choses à la fois sans que ces choses se résolvent en une seule signification (ibid.).

Un exemple de cette dualité de sens est évident dans la première définition de la littératie numérique par Lanham :

« [Digital Literacy is] being skilled at deciphering complex images and sounds as well as the syntactical subtleties of words. » (La littératie numérique, c'est être capable de déchiffrer des images et des sons complexes ainsi que les subtilités syntaxiques des mots.)

(Lanham, 1995, cité dans Lankshear et Knobel, 2008a, p.198)

Bien que cette définition semble raisonnable, un examen plus approfondi montre qu'il est loin d'être évident que le « déchiffrement d'images et de sons complexes » est une compétence qui peut être regroupée avec le « déchiffrement de mots » sans autre explication.

Dans la partie productive du continuum d'ambiguïtés, les termes ont un élément dénotatif plus fort que dans les phases créative et générative. La stabilité est obtenue par l'alignement, souvent grâce à la déclaration d'une voix ou d'un organe faisant autorité. Il peut s'agir d'une personne respectée dans un domaine donné, d'une politique gouvernementale ou d'une convergence des médias de masse sur la signification d'un terme. Cet alignement permet une plus grande spécificité, avec des règles, des lois, des processus formels et des lignes directrices créés à la suite de l'opérationnalisation du terme. Comme je l'ai soutenu au chapitre 4, et comme j'y reviendrai au chapitre 9, cet objectif peut être atteint grâce à la contextualisation d'une matrice de base d'« éléments » configurables des littératies numériques.

Le mouvement à travers le continuum d'ambiguïté au complet est comparable à celui d'une substance qui passe par les états de gaz, de liquide et de solide. L'ambiguïté générative s'apparente à la phase « gazeuse », tandis que l'ambiguïté créative s'apparente davantage à la phase « liquide ». Le passage à la phase « solide » de l'ambiguïté productive se fait par un processus similaire à celui de la « prise » d'un liquide. Les termes ambigus peuvent, et c'est souvent le cas, sortir du continuum d'ambiguïté et devenir, pour reprendre l'image de Rorty, comme un récif corallien, une plateforme et un faire-valoir pour de nouvelles métaphores (Rorty, 1989, p. 118).

Résumé

Où se situent les définitions actuelles de la « littératie numérique » sur ce continuum? Les définitions, tout comme les définitions de « natif numérique », ont-elles été formulées de manière progressivement moins ambiguë, passant de l'ambiguïté générative à l'ambiguïté créative et à l'ambiguïté productive? Il semblerait que ce ne soit pas le cas. Alors que la notion de « natif/immigrant numérique » de Prensky s'apparente à ce que Richard Rorty définirait comme une « métaphore morte » (rigide et improductive), le terme « littératie numérique » continue d'être défini et redéfini de manière nouvelle et innovante.

Les premiers écrits « académiques » sur le concept de « natifs numériques » n'ont pas fait l'objet d'une évaluation par les pairs. Ils ont souvent été publiés dans des magazines destinés aux enseignants et aux bibliothécaires, dans un style journalistique, voire hyperbolique :

« If television was a defining influence over the boomer generation, what is shaping the generation of students entering higher education today? A growing number of educators are recognizing that this generation has been heavily influenced by the pervasive digital media that has surrounded them literally since birth. Marc Prensky coined the term 'Digital Native' (Prensky [sic], 2001) to describe this generation. The moniker communicates clearly that these are not subtle changes to have occurred, but instead this is a generation of students who act - and perhaps even think - differently than those that are educating them - the so-called 'Digital Immigrants. » (Si la télévision a exercé une influence déterminante sur la génération des baby-boomers, qu'est-ce qui façonne la génération des étudiants qui entrent aujourd'hui dans l'enseignement supérieur? Un nombre croissant d'éducateurs reconnaissent que cette génération a été fortement influencée par les médias numériques omniprésents qui les entourent littéralement depuis leur naissance. Marc Prensky a inventé le terme « natif numérique » (Prensky [sic], 2001) pour décrire cette génération. Ce surnom

indique clairement qu'il ne s'agit pas de changements subtils, mais plutôt d'une génération d'étudiants qui agissent – et peut-être même pensent – différemment de ceux qui les éduquent – que l'on appelle les « immigrants numériques ».)

(Gaston, 2006, p. 12)

Des articles plus récents évalués par des pairs, tels que les travaux de Bennett, Maton et Kervin cités plus haut, ont mis en évidence l'absence de base de preuves pour les affirmations de Prensky. Compte tenu de la critique dévastatrice de l'utilisation de « natif numérique » qui équivaut à une « panique morale », le terme est une métaphore morte à la Rorty dans le monde universitaire sérieux. Il reste cependant un terme largement cité dans les magazines destinés aux enseignants et aux bibliothécaires.

« Littératie numérique » est également un terme dont l'usage varie en fonction de la communauté au sein de laquelle il est utilisé. La différence, cependant, est qu'il s'agit d'un terme issu de la recherche universitaire et qui a filtré jusqu'aux praticiens et aux autres parties intéressées. Ce terme est utilisé de différentes manières en fonction du contexte : certaines définitions assimilent la « littératie numérique » à des compétences informatiques, tandis que d'autres considèrent qu'elle implique le type d'esprit critique plus généralement attribué à l'« éducation aux médias ». Le monde universitaire peut être lent, mais il y a un décalage au-delà de cela en matière de filtrage de la recherche vers les praticiens. De nombreux enseignants, par exemple, croient encore en une certaine notion de « styles d'apprentissage » fixes, bien que ce concept ait été largement discrédité dans la littérature académique avant même la dichotomie « natif/immigrant numérique ».

Dans ce chapitre, au cœur de la thèse, nous avons vu que les termes ambigus peuvent être placés sur un continuum d'ambiguïté inspiré des travaux d'Empson, de Robinson et d'Abbott. En utilisant la « littératie numérique » comme principal exemple, et le concept de « natif numérique » en guise de contraste, les différentes façons dont ces termes peuvent être ambigus ont été illustrées. En divisant le continuum d'ambiguïtés en trois parties, j'ai identifié l'« ambiguïté générative » comme la partie du continuum qui comprend les définitions de termes comportant des éléments fortement connotés.

Les définitions de termes ambigus qui sont plus « équilibrées » entre les éléments connotatifs et dénotatifs s'inscrivent, à mon avis, dans la partie « ambiguïté créative » du continuum d'ambiguïtés. Celles qui comportent des éléments fortement dénotatifs s'inscrivent dans la partie du continuum d'ambiguïté que j'ai appelée « ambiguïté productive ».

En passant, j'ai évoqué l'idée de Rorty sur la « métaphore morte » et j'ai suggéré que les définitions de termes ambigus peuvent tendre, par une reformulation et une redéfinition constantes, vers une ambiguïté productive. Enfin, il convient de noter qu'Empson rappelle que l'ambiguïté est elle-même un terme ambigu :

« Ambiguity itself can mean an indecision as to what you mean, an intention to mean several things, a probability that one or other or both of two things has been meant [or] the fact that a statement has several meanings. » (L'ambiguïté elle-même peut signifier une indécision quant à ce que l'on veut dire, une intention de signifier plusieurs choses, une probabilité que l'une ou l'autre ou les deux choses aient été signifiées ou le fait qu'un énoncé ait plusieurs significations.)

(Empson, 1930:2004, p.5-6)

Dans ce chapitre, j'ai plaidé en faveur d'un « continuum d'ambiguïtés » dans lequel s'inscrivent diverses définitions de la « littératie numérique ». Ces définitions, qui dépendent de l'évolution de la technologie et de l'usage changeant de la langue, peuvent passer d'une partie à l'autre du continuum. Elles peuvent en effet cesser de faire partie du continuum, tomber dans le cliché et devenir une « métaphore morte » (qui sera peut-être ressuscitée plus tard). L'idée importante de ce chapitre est qu'en raison de sa nature nécessairement ambiguë, la « littératie numérique » ne peut être comprise que d'une manière « idéologique ». Autrement dit, par opposition à une compréhension plus « autonome » du terme, je serais d'accord avec Colin Lankshear pour rejeter une seule littératie essentielle se cachant derrière les pratiques sociales réelles impliquant des textes (Lankshear, 1999, page inconnue). La littératie n'a pas une nature objective et immuable, mais consiste dans les formes que prend l'engagement textuel dans des contextes matériels précis de la pratique humaine (ibid.).

Puisque l'ambiguïté dans la définition de termes tels que la « littératie numérique » ne peut être évitée, il serait préférable de la reconnaître, de la comprendre et, en fait, de l'*adopter*.

Dans le prolongement de mes commentaires à la fin du chapitre précédent, je soutiendrai que l'approche pragmatiste est la méthodologie ou le « raisonnement » le plus approprié pour cette thèse. En outre, l'application d'une méthodologie ou d'un raisonnement pragmatique représente une extension logique de mon parcours éducatif jusqu'à présent. Étant donné que mon premier diplôme était en philosophie et que ma thèse de maîtrise portait sur l'histoire des idées éducatives victoriennes, le pragmatisme me permet de me concentrer à la fois sur les littératures numériques et nouvelles d'un point de vue conceptuel et sur l'utilité d'une telle conceptualisation.

Comme le souligne Mende, la recherche est un processus de production de nouvelles connaissances, et les chercheurs doivent connaître les différents types de processus de recherche et d'outils de connaissance (Mende, 2005, p. 190). Mende appelle ces connaissances sur les connaissances « métaconnaissances ». Sans une méthode de structuration de ces métaconnaissances, une manière de concevoir un cadre théorique, les chercheurs auraient du mal à travailler efficacement. Et sans une base de recherche solide, les éducateurs seraient « sans gouvernail » dans une mer d'opinions et de rhétorique.

Cette thèse opère à un métaniveau. Elle n'est pas basée sur des résultats empiriques directs, ni précisément sur l'analyse des résultats empiriques d'autres. Néanmoins, il est important de faire preuve de clarté et de rigueur en ce qui concerne la méthodologie employée afin d'éviter les digressions inutiles et de fournir une plateforme d'action.

Une méthodologie doit donc :

1. Être reconnue et respectée comme étant solide.
2. Être en adéquation avec le domaine de recherche et les objectifs de la thèse.
3. Permettre des résultats qui feront la différence dans un domaine de recherche.

Cette thèse utilisera une méthodologie pragmatique, pour des raisons qui deviendront claires. Dans ce chapitre, je présente quelques méthodologies et approches candidates, en expliquant pourquoi elles échouent aux trois tests que j'ai décrits ci-dessus. Ensuite, j'ai choisi le pragmatisme comme méthodologie appropriée, en élaborant « dix principes pragmatiques » à partir des travaux d'une série de philosophes pragmatistes.

Méthodologies

Il existe de nombreuses méthodologies parmi lesquelles il est possible de choisir lorsqu'on aborde une thèse de doctorat. Après avoir parcouru la documentation, réfléchi à ma propre expérience lors de mon baccalauréat et de ma maîtrise en philosophie et en histoire moderne, et discuté avec mon directeur de thèse, j'ai choisi mes méthodologies candidates. J'ai rejeté celles telles que la sémiotique, l'herméneutique et la « mixité assistante », car les épistémologies sous-jacentes ne convenaient pas, elles étaient plus adaptées à la recherche empirique ou elles ne permettaient pas à l'ambiguïté d'être un concept *utile* (comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent). La sémiotique, par exemple, bien qu'étant une méthodologie valide, bien connue et respectée, a été rejetée pour cette raison, ainsi que parce qu'elle est implicite dans *Semiosis*, de Charles Sanders Peirce³². Les méthodes que j'ai identifiées comme étant potentiellement utiles à ma thèse sont la théorie critique, la cyberméthodologie, la théorie ancrée, le poststructuralisme et le pragmatisme.

L'une d'entre elles, la cyberméthodologie, bien qu'elle semble prometteuse, ne réussit pas à être reconnue et respectée comme une approche solide après le premier test.

³² Comme nous le verrons, le pragmatisme est une approche utile pour examiner la signification *fonctionnelle* d'un terme.

Il existe peu de détails sur la méthode en dehors d'une page Wikipédia dédiée³³ et, comme la « cyberlittérature de base » et la « métalittérature » font partie de ses composantes, l'approche prendrait pour axiome ce qui est à prouver.

La théorie ancrée est une méthodologie potentiellement plus prometteuse. C'est l'inverse de la méthode scientifique habituelle : les données sont recueillies et codifiées. De ces catégories émerge une théorie ou une « hypothèse de rétro-ingénierie ». Les premiers travaux dans ce domaine ont été menés par Glaser et Strauss (1967), mais depuis lors, chaque auteur a promu son propre courant de la théorie ancrée. L'approche glaserienne renonce à l'enregistrement audio des entretiens, à tout « discours » du chercheur chargé du codage et, en fait, à toute recherche préalable à l'entretien dans la documentation du domaine abordé. L'approche straussienne, quant à elle, est moins émergente et plus systématisée, et met davantage l'accent sur les critères de validation. Le raisonnement abductif (que Charles Sanders Peirce appelait une forme de « devinette ») est à la base de la théorie ancrée straussienne. Le « saut abductif » est donc le raisonnement selon lequel le passage de P à Q implique que Q soit l'explication la plus économique pour P . Au lieu de l'émergence de la théorie ancrée glaserienne fondée sur la créativité du chercheur, la théorie ancrée straussienne se concentre davantage sur le processus en quatre étapes de codage, de conceptualisation, de catégorisation et de théorisation.

La théorie ancrée n'est pas une méthodologie descriptive, mais plutôt une méthodologie qui cherche à expliquer les actions des gens d'une manière compréhensible en dehors d'un domaine de recherche particulier. Dans le cadre de la théorie ancrée straussienne, cela se fait par le biais d'un « codage ouvert », un processus au cours duquel le chercheur parcourt ses notes ligne par ligne en codant les « incidents » dans les données. Une fois les variables centrales identifiées, un processus de « codage sélectif » est mis en place, au cours duquel les entretiens et les observations sont codés à la lumière de ces variables centrales. Enfin, au stade du « codage théorique », des hypothèses sont formulées pour expliquer les données. Dans le cadre de la théorie ancrée de Glaser, le processus est plus fortuit, avec un processus créatif de « mémo théorique » (pas de règles de rédaction relatives au style ou à la grammaire)

³³ <http://en.wikipedia.org/wiki/Cybermethodology>

suiti d'un « tri » (où les idées émergent), puis d'une « rédaction » (différentes catégories sont liées à la variable centrale).

Comme le soulignent Thomas et James (2006), la théorie ancrée est populaire, mais cela n'en fait pas nécessairement une raison de l'adopter. Selon eux, la recherche qualitative est une forme d'étude légitime, mais difficile à mettre en œuvre. La théorie ancrée offre une solution à ce problème en établissant un ensemble de procédures et un moyen de générer une théorie. Il y a cependant eu des critiques : Layder (1993) craint que la théorie ancrée ne mette l'accent sur les éléments immédiatement évidents et observables au détriment des éléments structurels et invisibles des situations sociales (Thomas et James, 2006, p. 3). Robrecht (1995) note que la procédure d'échantillonnage élaborée préconisée par les théoriciens straussiens détourne l'attention des données elles-mêmes au profit des procédures et des techniques. Dey (1999) présente une liste exhaustive de critiques soulignant la confusion et l'ambiguïté présentes dans la théorie ancrée, en donnant comme exemple la dichotomie entre les souches glaserienne et straussienne de la théorie (Thomas et James, 2006, p. 4). La théorie ancrée est donc ce que Stanley Fish (1989) appelle « theory talk », c'est-à-dire toute forme de discours qui a acquis du cachet ou du prestige. Elle confond la théorie quotidienne, « J'ai une théorie sur la raison pour laquelle les écureuils ont cessé de voler la nourriture de notre mangeoire », par exemple, avec le type de généralisations plus rigoureuses qui suivent la collecte et l'analyse des données (Thomas et James, 2006, p. 6-7).

Il semblerait que Glaser et Strauss aient eu à l'esprit une période kuhnienne inversée accélérée de la « science normale » lorsqu'ils ont défini la théorie ancrée. En d'autres termes, la théorie est censée « émerger » des données d'une manière qui explique les phénomènes et qui est affinée pour s'y adapter plus étroitement. Si elle ne correspond pas aux phénomènes, elle est rejetée de la même manière que Kuhn décrit la période de la « science révolutionnaire ».

Cependant, étant donné qu'une théorie peut être affinée à l'infini pour expliquer les phénomènes, quand ce processus doit-il s'arrêter? Comme le suggère Allan (2003), la théorie ancrée suppose que les chercheurs sont des machines, qu'ils abordent les situations en tant qu'observateurs impartiaux et libres de tout préjugé ou intérêt. Qu'est-ce qui constitue, par exemple, le « point de saturation » à partir duquel aucun raffinement supplémentaire n'est jugé nécessaire? Cela serait-il différent d'une discipline à l'autre et d'un chercheur à l'autre?

La raison la plus pertinente pour laquelle la théorie ancrée n'est pas une méthodologie adaptée à cette thèse est peut-être qu'elle dépend de l'optique d'un chercheur dans un contexte particulier. Étant donné qu'il s'agit d'une thèse non empirique qui s'appuie sur le travail d'un ensemble varié d'éducateurs et d'universitaires pour aborder la documentation d'une manière aussi strictement systématisée, il serait inapproprié de chercher à « coder » les données. Il n'y a pas de données à coder. L'épistémologie sous-jacente – la « révisabilité » de la théorie ancrée – est toutefois adaptée aux littératures numériques et nouvelles. Heureusement, il existe d'autres méthodologies qui permettent d'éviter certains des problèmes qui rendent la théorie ancrée problématique pour une thèse non empirique.

Si l'on écarte la cyberméthodologie et la théorie ancrée de la liste, il ne reste plus que trois méthodologies candidates : la théorie critique, le poststructuralisme et le pragmatisme. Je les examinerai l'une après l'autre, en m'inspirant des trois tests de méthodologie (décrits plus haut).

Théorie critique

La théorie critique est une fusion complexe de deux écoles de pensée différentes. Bien que fondée sur une critique de la société et de la culture, la théorie critique reste un terme générique dans lequel on retrouve la théorie marxiste et les idées de l'« école de Francfort ». Alors que la première comporte une dimension normative (il existe une façon dont le monde « devrait » être), la seconde relève davantage d'une approche herméneutique (acquisition de connaissances par l'interprétation de « textes »).

Ces deux courants distincts sont fusionnés par les postmodernes tels que Michel Foucault et Jean Baudrillard dans le sens où ils considèrent que presque tout est un « texte » qui peut être ouvert à des interprétations multiples (et potentiellement infinies). En outre, un « tournant linguistique » dans les sciences sociales à partir des années 1960 a incité des théoriciens tels que Horkheimer, Derrida, Chomsky et Barthes à redéfinir les sciences sociales comme traitant des représentations symboliques du monde. La fusion des deux courants s'est achevée lorsque, à partir des années 1980, Habermas a redéfini la théorie critique comme une théorie de la communication.

Horkheimer a défini une « théorie critique » comme adéquate uniquement si elle est à la fois explicative, pratique et normative. « That is, it must explain what is wrong with current social reality, identify the actors to change it, and provide both clear norms for criticism and achievable practical goals for social transformation » (En d'autres termes, elle doit expliquer ce qui ne va pas dans la réalité sociale actuelle, identifier les acteurs susceptibles de la changer et fournir à la fois des normes claires pour la critique et des objectifs pratiques réalisables pour la transformation sociale) (Bohman, 2010). La théorie critique remplit sans aucun doute le troisième des critères définis comme nécessaires pour une méthodologie sous-tendant les littératies numériques : si la théorie critique était couronnée de succès, la société serait transformée. Cependant, comme le précise Bohman, la théorie critique est « pleine de tensions » en raison de son ambition de transformer le capitalisme en « véritable démocratie » (Bohman, 2010).

L'incapacité de la théorie critique à révolutionner la société résulte de l'incapacité à négliger le motif le plus sérieux derrière la théorie critique, son aspect négatif et son impulsion messianique (Blake et Masschelein, 2003, p. 55). Répondre à cet aspect négatif, poursuivent les auteurs, c'est accepter comme valable le cri « Je ne sais pas quoi, mais pas ça » – et donc répudier le fatalisme d'une acceptation apparemment obligatoire du présent (ibid.).

Une deuxième phase de la théorie critique menée par Jürgen Habermas, l'un des principaux intellectuels de notre époque, cherche à la transformer en mode d'enquête que les participants peuvent adopter dans leurs relations sociales avec les autres (Bohman, 2010). Habermas combine l'idéalisme transcendantal évident dans la première phase de la théorie critique avec une sélection d'idées de la tradition pragmatique américaine (Shalin, 1992, p. 253). Ce dernier point est évident dans l'affirmation de Habermas selon laquelle le consensus universel est l'objectif ultime de l'action communicative, tout ce qui n'est pas atteint démontrant notre manque d'engagement dans le processus global. Comme le souligne Shalin, cela diffère du pragmatisme, car dans ce dernier, une attitude dissidente est immanquablement rationnelle en ce qu'elle met en évidence des potentialités conflictuelles de l'être, nous alertant sur les incertitudes et les risques inhérents à d'autres lignes d'action (Shalin, 1992, p. 258).

Grâce aux travaux de Habermas, la théorie critique, telle qu'elle est définie dans sa deuxième phase, constitue une méthodologie (ou « logique ») reconnue et respectée. Il s'agit d'un domaine de recherche établi et actif, avec des revues, des chaires et de nombreux ouvrages consacrés aux débats et aux développements. En ce sens, la théorie critique répond non seulement au troisième objectif d'une méthodologie, mais aussi au premier (être reconnue et respectée comme étant solide). Ce n'est qu'avec le deuxième critère que des problèmes apparaissent : l'adéquation de la théorie critique au domaine de recherche des littératures numériques et nouvelles.

La théorie critique soulève trois problèmes principaux que je décrirai ici et qui, selon moi, la rendent inadaptée en tant que méthodologie dans le domaine des littératures numériques et nouvelles. Tout d'abord, il y a la difficulté d'une théorie qui est générale et universelle, mais qui dépend d'expériences subjectives. Chaque approche est une « interprétation », ce qui laisse une très petite base solide sur laquelle s'appuyer. Elle laisse l'individu dans un dilemme épistémologique : soit son choix d'approche semble arbitraire, soit le théoricien critique a une « capacité spéciale » à faire des choix corrects, ni l'un ni l'autre n'étant satisfaisant.

La façon expliquée par Bohman (2010) pour sortir de ce dilemme, soit de traiter les sujets d'enquête comme des agents sociaux bien informés et de se concentrer sur l'objectif d'entreprendre des processus publics d'autoréflexion, semble faire une pétition de principe lorsqu'il s'agit d'encourager les littératies numériques. On ne peut pas présumer des compétences et des comportements que l'on souhaite inculquer.

Deuxièmement, les théoriciens critiques conceptualisent la *praxie* (la mise en œuvre d'une théorie) presque uniquement en matière de *travail*. Alors que les théoriciens critiques s'attaquent à la « scientification » et à la « technologisation » de la société, ils retombent souvent dans la pensée instrumentale. Même Habermas, selon Blake et Masschelein (2003), dépouille les individus de l'« humanité » de leur interaction, en conceptualisant la communication en matière de logique économique et rationnelle de la performance et de la contre-performance (Blake et Masschelein, 2003, p. 54). Une méthodologie adaptée à la compréhension et à la mise en pratique des travaux sur les littératies numériques et nouvelles ne devrait pas être continuellement réduite (ni même nécessairement *réductible*) à de telles considérations.

Enfin, et c'est peut-être le point le plus important, une méthodologie doit aider à clarifier le passage de la théorie à la pratique dans un domaine de recherche. La théorie critique fait le contraire, ajoutant une couche de complexité à un domaine déjà confus et contesté. Utiliser la théorie critique comme méthodologie pour la recherche sur les littératies numériques et nouvelles reviendrait à multiplier l'incertitude et la confusion. Il y en a assez, comme nous le verrons, en raison de la propension des théoriciens à utiliser des « termes génériques » dans le domaine des littératies nouvelles et numériques.

Poststructuralisme

La prochaine méthodologie ou logique candidate que j'examinerai est le poststructuralisme, nom donné par des universitaires américains à un ensemble d'idées et d'auteurs (principalement français).

Lié au postmodernisme et également dépourvu de « manifeste », le poststructuralisme rejette de nombreuses écoles de pensée, dont le structuralisme, la phénoménologie, la philosophie analytique et le marxisme. Les raisons pour lesquelles le poststructuralisme a été considéré comme méthodologie candidate pour cette thèse sont triples.

Premièrement, le « sujet forme l'objet », c'est-à-dire que le lecteur remplace l'auteur en tant qu'acteur principal, sans qu'aucun point de vue particulier ne soit considéré comme « faisant autorité ». Deuxièmement, les poststructuralistes ont tendance à privilégier l'expression pratique plutôt que les arguments abstraits, comme en témoignent les écrits antiapartheid de Jacques Derrida (1985). Troisièmement, il existe un lien étroit entre le poststructuralisme et le constructivisme, un mouvement favorisé par les éducateurs progressistes.

Bien que les poststructuralistes insistent sur le fait qu'ils se concentrent sur l'activité radicale et l'expression pratique, leurs écrits sont souvent empreints d'une complexité et d'une nuance que la traduction en anglais peut amplifier. Dans la citation suivante, par exemple, Derrida explique à la fois la « déconstruction » et la difficulté de traduire le mot (*inventé* à l'origine par Derrida) dans des langues autres que le français :

« [M]algré les apparences, la déconstruction n'est ni une *analyse* ni une *critique*... Ce n'est pas une analyse, en particulier parce que le démontage d'une structure n'est pas une régression vers l'*élément simple*, vers une *origine indécomposable*. Ces valeurs, comme celle d'analyse, sont elles-mêmes des philosophèmes soumis à la déconstruction. Ce n'est pas non plus une critique, en un sens général ou en sens kantien. L'instance du *krinein* ou de la *krisis* (décision, choix, jugement, discernement) est elle-même, comme d'ailleurs tout l'appareil de la critique transcendantale, un des "thèmes" ou des "objets" essentiels de la déconstruction. »

(Derrida, 2008, p. 4)

Avec encore moins de structure ou de base sur laquelle s'appuyer que la théorie critique, les écrits des poststructuralistes peuvent être autoréférentiels et les idées exprimées difficiles à comprendre. Pour une thèse *pratique*, c'est donc problématique.

Pour contourner ce problème, certains théoriciens (comme Roland Barthes, qui a traversé une phase poststructuraliste) ont appelé de leurs vœux un « métalangage » permettant de parler du sens et de la grammaire d'une ou de plusieurs langues de manière systématisée sans donner la priorité à l'intentionnalité de l'auteur.

Barthes parle de l'auteur comme d'un « personnage moderne, produit sans doute par notre société dans la mesure où, au sortir du Moyen Âge, avec l'empirisme anglais, le rationalisme français, et la foi personnelle de la Réforme, elle a découvert le prestige de l'individu » (Barthes, 1977). Barthes et ses pairs ont ainsi rejeté la doctrine du structuralisme, c'est-à-dire l'idée que chaque domaine de connaissance peut être compris à travers une structure linguistique.

Assister (1984) a identifié quatre idées communes aux différentes formes de structuralisme : (i) tout système compte une structure, (ii) la structure détermine la position de chaque élément en son sein, (iii) les structures sont des choses réelles qui se cachent sous une signification superficielle, et (iv) les lois structurelles traitent de la coexistence plutôt que du changement. Le structuralisme fait donc appel à un « troisième ordre », une réalité extérieure à celle de la réalité et de l'imagination (Deleuze, 2002). Le poststructuralisme, en rejetant le structuralisme, postule que ce dernier est *synchronique* (ou « descriptif ») tandis que le premier est *diachronique* (ou « historique »). Selon les poststructuralistes, il n'existe aucun moyen rationnel d'évaluer les préférences relatives à la vérité, à la moralité ou à l'esthétique, ce qui conduit à ce que Michel Foucault (1976:2003) appelle « l'insurrection des savoirs assujettis ». La langue et les textes ne sont pas naturels, mais sont des concepts qui peuvent être interprétés, et interprétés d'un nombre infini de façons.

Dans le cadre de cette thèse, le poststructuralisme semble être, à première vue, une méthodologie utile. Elle rejette l'opposition binaire entre, par exemple, le signifiant et le signifié, ce qui indique que nous pouvons l'utiliser pour donner un sens à ce que l'on a appelé le « Web lu/écrit », dans lequel le lecteur est d'une certaine manière également l'auteur. Le poststructuralisme rejette également le concept d'une notion unique et stable du « moi » et embrasse au contraire les tensions entre de multiples personnalités et manières d'être. Cela permet d'expliquer la variété des façons dont nous nous représentons dans les mondes physique et numérique. Il est intéressant de noter que certains poststructuralistes affirment que la « vérité » d'une population se situe à la *périphérie* plutôt qu'au cœur, aux endroits où elle change plutôt qu'aux endroits où elle reste statique.

Les mots signifient à partir du « monde » et de la position de celui qui regarde, déclare Lévinas (2003, p. 12), ce qui signifie que, bien que les limites du savoir soient importantes, elles ne peuvent être observées directement, mais seulement identifiées par le biais de leurs *effets*. Étant donné que le débat sur les littératies numériques présuppose que les pratiques qu'elles contiennent se situent aux limites extérieures de ce que nous connaissons, l'approche poststructuraliste semble appropriée.

Le poststructuralisme pose toutefois certains problèmes qui font qu'il ne convient pas comme méthodologie pour cette thèse. Comme je l'ai indiqué dans l'introduction de ce chapitre, il y a en gros trois critères pour une méthodologie. Alors que le poststructuralisme semble certainement adapté aux objectifs de la thèse, on peut se demander s'il peut remplir complètement les deux autres objectifs. Le premier critère, à savoir que la méthodologie est « reconnue et respectée comme étant solide », ne semble pas poser de problème aux éducateurs progressistes et à ceux qui adhèrent au constructivisme (théorie selon laquelle nous créons du sens et des connaissances grâce à l'interaction entre les idées que nous rencontrons et les expériences que nous vivons), mais il serait rejeté par des collègues plus conservateurs.

Le troisième critère est étroitement lié à la question de la reconnaissance dans l'ensemble du spectre politique et éducatif : la méthodologie doit permettre d'obtenir des résultats qui font la différence dans le domaine de la recherche. Le poststructuralisme est né en France à une époque où la collaboration avec l'URSS dans le cadre de la guerre froide a entraîné une insatisfaction à l'égard du « marxisme » (sinon de Marx). Les auteurs poststructuralistes définissent leur approche presque entièrement en termes négatifs, comme un rejet de ce qui a été fait auparavant et par conséquent, on pourrait dire qu'ils définissent une philosophie qui est plus l'expression d'un problème qu'une méthode pour trouver une solution. Le poststructuralisme a été qualifié de relativiste et de nihiliste par un grand nombre de critiques et, faute d'un manifeste clair et d'une approche cohérente, il apparaît certainement comme une collection amorphe d'idées difficiles à appliquer en pratique. Il ne s'agit pas d'une méthodologie, mais plutôt d'une *anti-méthodologie*.

Enfin, il y a la question de l'application. Bien que les concepts liés au poststructuralisme soient attrayants pour ceux qui étudient les littératures nouvelles et numériques, le mouvement n'a pas le pouvoir d'une épistémologie qui puisse faire la différence en pratique. Affirmer, par exemple, que les limites du savoir jouent un rôle inévitable en son sein est davantage un rappel à considérer les éléments dans leur globalité qu'un fondement épistémologique.

Le poststructuralisme est une approche qui, bien qu'attrayante, est définie de manière trop négative pour être utile dans le cadre de cette thèse. Comme pour la théorie critique, il semble qu'il n'ait aucun moyen de ne pas sombrer potentiellement dans le solipsisme et le subjectivisme.

Pragmatisme

Pour résumer une fois de plus, une méthodologie adaptée à cette thèse doit :

1. Être reconnue et respectée comme étant solide.
2. Être en adéquation avec le domaine de recherche et les objectifs de la thèse.
3. Permettre des résultats qui feront la différence dans un domaine de recherche.

Jusqu'à présent, j'ai rejeté la cyberméthodologie, la théorie ancrée, la théorie critique et le poststructuralisme. La prochaine méthodologie candidate à prendre en considération est le pragmatisme. Je constaterai que cette méthodologie est particulièrement adaptée à la présente thèse puisqu'elle répond aux trois critères énoncés ci-dessus. En outre, il s'agit d'une méthodologie et d'un raisonnement que je connais bien.

Comme l'explique William James dans le titre et le contenu de *Pragmatisme : Un nouveau nom pour d'anciennes manières de penser*, il n'y a pas grand-chose de « nouveau » dans la philosophie du pragmatisme, si ce n'est son nom. En effet, bien que ce soit Charles Sanders Peirce qui ait inventé le terme « pragmatisme »³⁴, les idées qu'il représente ont des origines plus anciennes et un usage plus large. Ralph Waldo Emerson, par exemple, a démontré son adhésion à un projet protopragmatiste en déclarant :

« Our life is an apprenticeship to the truth that around every circle another can be drawn; that there is no end in nature, but every end is a beginning; that there is always another dawn risen on mid-noon, and under every deep a lower deep opens. » (Notre vie est un apprentissage de la vérité, à savoir qu'on peut tracer un autre cercle autour de chaque cercle, qu'il n'y a pas de fin dans la nature, mais que chaque fin est un commencement, qu'il y a toujours une nouvelle aube qui se lève au milieu de l'après-midi, et que sous chaque profondeur s'ouvre une autre profondeur plus basse.)
(Emerson, 1841)

Le pragmatisme a évolué au cours du dernier siècle et demi et possède donc de nombreuses définitions, mais je commencerai ici par une définition du vulgarisateur du pragmatisme, William James :

« Pragmatism... asks its usual question. 'Grant an idea or belief to be true,' it says, 'what concrete difference will its being true make in anyone's actual life? How will the truth be realized? What experiences will be different from those which would obtain if the beliefs were false? What, in short, is the truth's cash-value in experiential terms?'

The moment pragmatism asks this question, it sees the answer: True ideas are those that we can assimilate, validate, corroborate and verify. False ideas are those we cannot. That is the practical difference it makes to us to have true ideas; that, therefore, is the meaning of truth, for it is all that truth is known-as. » (Le pragmatisme pose sa question habituelle. Supposons vraie telle idée ou telle croyance, le fait qu'elle soit vraie apportera-t-il un changement palpable, réel à l'existence de quelqu'un? Qu'éprouverait-on de différent de ce qu'on éprouverait si la croyance était fausse? Comment la vérité se manifesterait-elle? Bref, quelle est, en termes d'expérience, la valeur monétaire de la vérité? Dès que le pragmatisme a posé la question, il en donne la réponse : les idées vraies sont celles que nous pouvons assimiler, valider, corroborer et vérifier. Les idées fausses sont celles qui ne se prêtent pas à ces opérations. Telle est pour nous la différence pratique qui résulte du fait d'avoir des idées vraies, telle est donc la signification du mot vérité, car c'est tout ce que nous connaissons comme vérité.)

(James, 1995, p. 77)

En ce sens, il est déjà clair que le pragmatisme est une méthodologie qui répond au troisième des critères précisés ci-dessus. Le pragmatisme se concentre sur la

³⁴ Peirce a ensuite opté pour le terme « pragmaticisme », car il s'agissait d'un terme suffisamment laid pour être à l'abri des kidnappeurs.

« différence » qui fait la différence *en pratique*, la vérité étant définie ailleurs par James comme ce qui est « bonne en théorie ». La vérité, explique-t-il, est une espèce de bien, et non, comme on le suppose généralement, une catégorie distincte du bien (James, 1995, p. 30). Une chose n'est pas bonne parce qu'elle est vraie, mais peut être vraie parce qu'elle est bonne. Les pragmatistes rejettent la théorie de la vérité-correspondance, selon laquelle une affirmation est vraie si et seulement si elle décrit avec précision (c.-à-d. si elle correspond à) ce qui est décrit dans le monde extérieur. Cela pose un problème en matière de vérification : comment savoir si nos idées sont vraies? Les pragmatistes répondent à cette question en se référant à une « communauté de chercheurs » plutôt qu'à des individus. La vérité devient ce qui est « opportun dans notre pensée » (James, 1995, p. 86) et dépend de la discussion et du débat au sein de la société :

« The 'absolutely' true, meaning what no farther experience will ever alter, is that ideal vanishing-point towards which we imagine that all our temporary truths will some day converge... Meanwhile we have to live to-day by what truth we can get to-day, and be ready to-morrow to call it falsehood. » (L'absolument vrai, c'est-à-dire ce qu'aucune expérience ultérieure ne pourra jamais altérer, est ce point de fuite idéal vers lequel nous imaginons que toutes nos vérités temporaires convergeront un jour. En attendant, nous devons vivre aujourd'hui avec la vérité que nous pouvons obtenir aujourd'hui, et être prêts demain à la qualifier de fausseté.)

(James, 1995, p. 86)

J'examinerai dans la section suivante comment le pragmatisme a été développé par des philosophes tels que Dewey, Quine, Davidson et Rorty, mais pour l'instant, nous devons examiner si le cœur du pragmatisme constitue une base suffisante – et remplit les critères fixés – en tant que méthodologie pour cette thèse. Ayant déjà établi que le troisième critère est satisfait par le pragmatisme, nous nous tournons vers les premier et deuxième critères pour voir s'ils peuvent l'être également.

Le pragmatisme est une philosophie qui, dans sa forme actuelle, a environ 150 ans, mais dont les racines sont plus anciennes. Plusieurs revues de recherche sont consacrées à ce domaine et trois des philosophes les plus connus et les plus influents du 20^e siècle, William James, John Dewey et Richard Rorty, étaient tous des pragmatistes. Il s'agit d'une approche cohérente enseignée dans des modules au sein d'universités respectées et de haut niveau, avec des articles et des livres universitaires basés sur la méthode pragmatiste qui contribuent au corpus mondial de connaissances tous les jours.

On peut donc affirmer que le pragmatisme peut être considéré comme une approche « reconnue et respectée comme étant solide ».

En ce qui concerne le deuxième critère, je dirais que le pragmatisme est bien adapté au monde du 21^e siècle, *particulièrement* adapté à la recherche dans la sphère numérique, et *surtout* adapté à la recherche sur les littératies numériques et nouvelles. Les raisons de cette adéquation sont triples. Premièrement, le pragmatisme est ce que John Dewey appelle un « faillibilisme pratique » (Biesta et Burbules, 2003, p. 13). Cette incertitude n'est pas attribuable à un écart entre l'esprit et la matière, mais découle du fait que nous ne pouvons jamais être certains que les modèles d'action que nous avons développés dans le passé seront adaptés aux problèmes que nous rencontrerons dans le futur (ibid.). En ce qui concerne les littératies numériques et nouvelles, nous ne pouvons pas savoir avec certitude quels types de « textes » (et donc quels types de pratiques de littératie) émergeront à l'avenir. Par conséquent, bien que nous fassions de notre mieux pour prévoir ce que nous voyons à l'horizon, les pragmatistes ne peuvent pas être certains que les modèles d'action passés conviendront aux problèmes futurs. Un tel faillibilisme pratique est bien adapté à un avenir aussi incertain ou en évolution rapide.

Deuxièmement, le pragmatisme ne constitue pas une recette pour la recherche en éducation et les chercheurs en éducation, étant tout autant une manière de *déconstruction* de certaines fausses dichotomies, certaines hypothèses, certaines pratiques traditionnelles et certaines façons de faire (Biesta et Burbules, 2003, p. 114). Étant donné que la question centrale de cette thèse est « Que sont les littératies numériques? », il semble particulièrement approprié d'analyser explicitement les limites des pratiques de littératie et de remettre en question les dichotomies, les hypothèses et les pratiques traditionnelles. Bien que cela ait pu être également vrai pour la théorie critique, le pragmatisme offre un terrain sur lequel il est possible de porter des jugements. La vérification est possible grâce à ce qu'une communauté de chercheurs déciderait « à long terme ».

Troisièmement, le pragmatisme ne vise *pas* à clore le livre et l'histoire en se référant à des définitions et en postulant des théories statiques. Au contraire, les théories ont une « valeur marchande » et constituent des outils :

« But if you follow the pragmatic method, you cannot look on any such word [such as 'God' or 'the Absolute'] as closing your quest. You must bring out of each word its practical cash-value, set it at work within the stream of your experience. It appears less as a solution, then, as a program for more work, and more particularly as an indication of the ways in which existing realities may be *changed*. » (Mais si vous suivez la méthode pragmatique, vous ne pouvez pas considérer qu'un tel mot (comme « Dieu » ou « l'Absolu ») met fin à votre quête. Vous devez faire ressortir de chaque mot sa valeur marchande pratique, le mettre à l'œuvre dans le courant de votre expérience. Elle apparaît donc moins comme une solution que comme un programme de travail supplémentaire, et plus particulièrement comme une indication de la manière dont les réalités existantes peuvent être *modifiées*.)

(James, 1995, p. 21)

C'est nous qui imposons des catégories au monde, affirme le pragmatiste, et la « vérité » est un processus d'assimilation et non de découverte.

Le pragmatisme est donc une philosophie qui fournit une méthodologie solide sur laquelle fonder le reste de cette thèse. Dans la section suivante, je donnerai un aperçu du développement du pragmatisme en tant que théorie afin de définir ce que l'on appellera sous forme abrégée « l'approche pragmatique ».

L'approche pragmatique

J'ai suggéré que le pragmatisme est une philosophie *particulièrement* adaptée au monde numérique, et *surtout* adaptée à la recherche sur les littératies numériques et nouvelles. Cela est dû au fait qu'il met l'accent sur le caractère provisoire de la connaissance et de la vérité, ainsi que sur les valeurs communautaires et démocratiques sur lesquelles il se fonde. Le pragmatisme, en tant que méthodologie, s'intéresse à la « valeur marchande » des propositions et des théories et ne considère pas la théorie et la pratique comme des sphères distinctes. Au contraire, comme l'a indiqué Dewey, il s'agit du choix entre une pratique intelligente et une pratique non informée. Dans cette section, je donne un aperçu de certains des principaux pragmatistes, je présente les modifications et les améliorations qu'ils ont suggérées, et j'indique les débats et les désaccords entre eux. De chacun d'entre eux, je retiendrai un certain nombre de « déclarations

d'orientation » qui aboutiront à une série de dix déclarations de ce type qui guideront les travaux ultérieurs dans le cadre de cette thèse.

Nous avons déjà vu que c'est Charles Sanders Peirce qui a lancé formellement le projet pragmatiste et William James qui l'a popularisé. Le projet de Peirce était anticartésien dans son approche et son orientation, tandis que William James s'intéressait au concept de « vérité », en particulier en ce qui concerne les croyances religieuses. En outre, ils ont tous deux discuté de l'habitude débilante du scepticisme de Descartes : James, en particulier, pensait que le fait de cultiver une habitude de doute par rapport aux déclarations de vérité était révélateur d'une *attitude* plutôt que d'une position intellectuelle (Mounce, 1997, p. 88). Le scepticisme est le résultat d'un enfermement dans la seule sphère intellectuelle et théorique, aussi dangereux que l'enfermement dans la seule sphère non rationnelle. Selon James, nous devrions plutôt laisser notre « nature passionnelle » nous aider à décider de la vérité ou de la fausseté des déclarations et des propositions :

« Our passionate nature not only lawfully may, but must decide an option between two propositions, whenever it is a genuine option that cannot by its nature be decided on intellectual grounds; for to say, under such circumstances, 'Do not decide, but leave the question' is itself a passionate decision - just like deciding yes and no - and is attended with the same risk of losing the truth. » (Notre nature passionnelle non seulement peut légalement, mais doit décider d'une option entre deux propositions, lorsqu'il s'agit d'une véritable option qui, de par sa nature, ne peut être décidée sur des bases intellectuelles; car dire, dans de telles circonstances, « Ne décidez pas, mais laissez la question » est en soi une décision passionnelle – tout comme décider par oui ou par non – et comporte le même risque de perte de la vérité.)

(James, 1896, page inconnue)

À l'instar d'un historien, nous acquérons des certitudes en nous *engageant*, en laissant certains domaines en suspens. La certitude, tant en histoire qu'en science, est le fruit d'une « théorie imparfaite » ou, en d'autres termes, d'une théorie *jusqu'à un certain point*. Comme le dit Mounce, ce n'est qu'en philosophie, où l'engagement est minimal, que le scepticisme s'épanouit sans limites (Mounce, 1997, p. 99)

En raison de la nécessité de s'engager pour gagner en certitude, on peut constater que des définitions sans fin ne servent pas à faire progresser notre compréhension du monde et à nous rapprocher de la vérité.

Le terme « célibataire » est un exemple souvent cité d'une définition qui signifie quelque chose de précis. Cependant, un étranger à notre planète devrait comprendre l'institution du mariage avant de saisir la signification du terme « célibataire ». Sans les cadres de référence habituels, ce n'est pas quelque chose qui peut être fait rapidement. Plutôt que des définitions, c'est donc l'*engagement* envers une déclaration, une proposition ou une croyance qui nous aide à clarifier nos idées. Pour reprendre un autre exemple de Mounce, il n'y a pas de démarcation nette entre le jour et la nuit, et pourtant, nous trouvons toujours utile d'utiliser ces termes. Il s'agit, pour préfigurer une discussion ultérieure, d'une « hypocrisie pratique ».

C'est précisément le fait que le pragmatisme permette l'erreur et le hasard qui en fait une philosophie pratique. Au lieu de nous engager dans une forme d'omniscience lorsque nous utilisons les mots « savoir » et « certitude », nous les utilisons comme des instruments pratiques pour mener à bien nos activités dans le monde. Par exemple, je peux savoir que je vais bientôt assister à une conférence dans un pays étranger. Je peux exprimer cette certitude en dépit du fait que ma participation dépend de mon état de santé, de l'absence de grèves des compagnies aériennes et de divers phénomènes géologiques (tels que les nuages de cendres volcaniques).

Pour les pragmatistes, et James en particulier, la vérité se rapproche de l'*utilité* – ce qui est « bon en théorie ». L'ouvrage de James intitulé *The Varieties of Religious Experience (Les variétés de l'expérience religieuse)* (1902) défend cette position : nous ne pouvons pas fonder nos croyances sur une conception théorique du monde, car il s'agirait en fait d'une « vue de nulle part ». Le pragmatisme, rappelons-le, est une philosophie qui rejette l'existence d'un point de vue objectif permettant d'établir la vérité ou la fausseté d'une affirmation ou d'une croyance. Le raisonnement est lié à l'expérience et ne la remplace pas. Pour Peirce et James, le sens ne peut être saisi que par la pratique, et non par une philosophie de salon. La « maxime pragmatique » formulée par Peirce stipule explicitement qu'une conception diffère d'une autre conception (que ce soit en matière d'effets logiques ou d'importance) que dans la façon dont elle pourrait modifier notre conduite pratique.

Alors que James écrit dans un style accessible, parfois au détriment de la cohésion, Peirce écrit de manière cohérente, en sacrifiant en partie l'accessibilité. Le cœur de sa philosophie pragmatiste (ou « pragmaticiste ») est la théorie des « signes », que Peirce a dérivée de ses catégories universelles « Premier », « Deuxième » et « Troisième ». Un signe (Premier) représente toujours un objet (Deuxième) pour quelqu'un qui interprète ce signe (l'interprète – « Troisième »). Une grande partie de la philosophie de Peirce était basée sur ces catégorisations : la « primauté » (monadique : liée à la qualité du sentiment), la « secondarité » (dyadique : liée à la réaction) et la « tiercéité » (triadique : liée aux représentations et aux habitudes). Les catégorisations, décrites dans « On a New List of Categories » (1867), correspondent à ses trois degrés de clarté dans « How To Make Our Ideas Clear » (1878). Ces trois degrés forment un spectre allant de la clarté relative aux conceptions quotidiennes à la clarté relative aux parties d'une définition, en passant par la clarté relative aux implications pratiques concevables de l'objet considéré.

La relation triadique décrite par Peirce joue un rôle important dans l'effondrement de la dichotomie supposée entre le subjectif et l'objectif. D'ordinaire, un cube perçu comme « rouge » est censé l'être soit *objectivement* (c.-à-d. pour tous les observateurs, à tout moment), soit *subjectivement* (c.-à-d. pour un observateur particulier dans certaines conditions). Le bon sens nous dit que le « rouge » ne peut pas être une propriété du cube lui-même : si une lumière bleue était projetée, le cube apparaîtrait à un observateur d'une couleur différente que si une lumière jaune était projetée sur lui. Peirce explique que la « rougeur » d'un objet peut néanmoins être un fait « réel » en raison de la relation triadique entre Premier, Deuxième et Troisième :

« It is said that what is relative to thought cannot be real. But why not, exactly. *Red* is relative to sight but the fact that this or that is in relation to vision that we call being red is not *itself* relative to sight; it is a real fact. » (On dit que ce qui est relatif à la pensée ne peut être réel. Mais pourquoi pas, exactement? Le *rouge* est relatif à la vue, mais le fait que ceci ou cela soit en relation avec la vision que nous appelons rouge n'est pas *lui-même* relatif à la vue; c'est un fait réel.)

(Peirce, 1935[V] cité dans Mounce, 1997, p.20)

La qualité de « rougeur » est un « signe », un Premier, qui représente un Deuxième (l'objet) pour un Troisième (l'observateur). Peirce explique que l'interprétant d'un signe est toujours *lui-même* un signe, c'est-à-dire qu'il se trouve dans une relation triadique avec un autre. Toute action a son action symbolique concomitante; c'est le « signe ». Les Premiers et les Seconds sont des catégories universelles contenant une réalité non rationnelle – mais pas les objets et autres choses qui composent l'univers. Ces derniers sont des Troisièmes, compréhensibles uniquement dans une relation triadique avec les Premiers et les Seconds. Dans l'exemple ci-dessus, l'individu (l'interprète) n'est compréhensible qu'à travers son expérience de la « rougeur » (un signe) par rapport au cube (l'objet).

À bien des égards, cela ressemble à l'argument de Wittgenstein contre la possibilité d'un « langage privé ». Pour qu'un individu puisse utiliser un tel langage, il faudrait qu'il nomme une expérience sensorielle et qu'il utilise ensuite le même terme pour s'y référer. Cependant, comme l'interprète est empêché d'être lui-même un signe (en raison de la nature privée du langage), la relation triadique est rompue. Un langage privé n'est donc pas possible (Mounce, 1997, p. 27).

Peirce, qui a toujours aimé classer les choses en trois catégories, a analysé le processus de recherche comme comprenant trois formes fondamentales d'inférence : l'abduction, l'induction et la déduction. L'enquête commence par l'abduction, ou « inférence hypothétique ». Alors que l'inférence courante consiste à émettre des hypothèses à partir de cas existants (par exemple, « tous les cygnes sont blancs »), l'abduction part d'un problème qui est résolu intellectuellement avant d'être confirmé empiriquement. Une enquête plus approfondie permet de tester la théorie : l'abduction précède l'induction (et se rapporte au « saut abductif » mentionné précédemment). Enfin, la déduction permet de déterminer les conséquences des deux premières étapes de l'enquête.

Cette conception de la science, et de la recherche en général, est *faillibiliste*. Comme l'explique Mounce :

« The view is that as scientific inquiry proceeds it is always liable to replace its own results. This means that the picture of the world that it develops or suggests at any given time is not absolute. Tomorrow we are likely to change... Science can progress because what is true at one stage can be taken up into the view that replaces it, so that at a later stage we are in a better position to appreciate the earlier one. » (L'idée est qu'au fur et à mesure que la recherche scientifique progresse, elle est toujours susceptible de remplacer ses propres résultats. Cela signifie que l'image du monde qu'elle développe ou suggère à un moment donné n'est pas absolue. Demain, nous sommes susceptibles de changer... La science peut progresser parce que ce qui est vrai à un moment donné peut être repris dans le point de vue qui le remplace, de sorte qu'à un stade ultérieur, nous sommes mieux à même d'apprécier le point de vue antérieur.)

(Mounce, 1997, p. 18)

Au lieu de construire d'énormes structures sur une base qui peut changer, nous évoluons et réévaluons constamment la base de nos croyances, en les abandonnant si elles deviennent inutilisables ou si elles ne sont plus « bonnes en théorie ».

Pour qu'il y ait un continuum dans ce récit évolutionniste, il est absurde de parler d'événements, de croyances et d'expériences individuels formant un tout. Pour Peirce, cela suppose une homogénéité qui peut être transformée à volonté en hétérogénéité. Bien qu'il traite de cosmologie dans son explication, Peirce explique que le passage se fait *dans son ensemble* de la potentialité à l'existence :

« From this point of view we must suppose that the existing universe, with all its arbitrary secondness, is an offshoot from, or an arbitrary determination of, a world of ideas, a Platonic world; not that our superior logic has enabled us to reach up to a world of forms to which the real universe, with its feebler logic, was inadequate. » (De ce point de vue, nous devons supposer que l'univers existant, avec toute sa secondarité arbitraire, est une ramification ou une détermination arbitraire d'un monde d'idées, d'un monde platonicien; et non pas que notre logique supérieure nous a permis d'atteindre un monde de formes auquel l'univers réel, avec sa logique plus faible, n'était pas adapté.)

(Peirce, 1935[VI], cité dans Mounce, 1997, p.63)

L'expérience et l'univers nous sont donnés dans leur intégralité et nous affinons progressivement notre compréhension. Il n'y a rien à quoi nous puissions nous référer en plus de ce qui est donné. C'est comme un tableau noir, explique Peirce, qui fournit un continuum en deux dimensions sur lequel on trace une ligne à la craie. La continuité inhérente à la ligne doit être expliquée par la continuité originelle du tableau noir « qui rend tout ce qui s'y trouve continu » (Mounce, 1997, p. 65).

Pour ses premiers adeptes, le pragmatisme représentait donc un changement important par rapport à la théorie de la vérité-correspondance et aux justifications et modes de compréhension religieux du monde. Nous en retiendrons trois déclarations d'orientation :

1. Le pragmatisme est une démarche anti-sceptique.
2. Les lignes de partage entre la théorie et l'action sont arbitraires.
3. La vérité est conditionnelle et dépend d'une communauté de chercheurs.

Ceux qui ont suivi Emerson, Peirce et James ont orienté le pragmatisme dans de nouvelles directions. Le premier d'entre eux à l'avoir fait de manière positive est John Dewey. De même que William James a repris les idées de Peirce et les a appliquées à un contexte particulier (la religion et la recherche de la vérité), John Dewey a repris et développé la philosophie de James. Dewey s'est concentré sur l'éducation, considérant les écoles comme un moyen d'accélérer la démocratie et la réforme sociale. Comme Peirce, il rejette le représentationnalisme cartésien, estimant que l'expérience sensorielle est *ineffable*.

Puisque l'expérience sensorielle est ineffable, toute description du monde sera imparfaite parce qu'elle n'exprimera pas l'ensemble du contexte dans lequel elle s'inscrit. Dewey utilise la métaphore du bol : une description de son contenu n'inclura pas le bol lui-même. Pour inclure le bol dans la description, il faudrait un autre bol, et ainsi de suite. En bref, le monde tel qu'il est vécu, dans sa réalité qualitative, va toujours au-delà de tout ce qui peut être exprimé par des mots (Mounce, 1997, p. 167). Dès lors, le but de la connaissance n'est pas de correspondre à un monde extérieur, indépendant de l'expérience humaine, mais d'anticiper l'expérience future (ibid., 163).

Les pragmatistes considèrent que l'expérience est ineffable, qu'elle est plus que la simple somme de ses parties. Cependant, alors que Peirce considérait le processus scientifique comme compatible avec le projet pragmatiste, et s'expliquant par lui, Dewey s'est *opposé* à la vision scientifique comme étant une abstraction du monde réel.

Une formule scientifique de l'eau est une abstraction de la substance réelle; la description « épaisse » de celle-ci, à partir de l'expérience sensorielle, est la description la plus précise. En effet, Dewey considère que la formule scientifique est davantage un instrument qu'une description. Un objet, une situation ou un concept doit être saisi dans sa totalité et ne peut être utilement subdivisé. Par exemple :

« A painting is said to have a quality, or a particular painting to have a Titian or Rembrandt quality. The word thus used most certainly does not refer to any particular line, colour or part of the painting. It modified all the constituents of the picture and all of their relations. It is not anything that can be expressed in words for it is something that must be *had*. Discourse may, however, point out the qualities, lines and relations by means of which pervasive and unifying quality is achieved. » (On dit d'un tableau qu'il a une qualité, ou d'un tableau particulier qu'il a la qualité d'un Titien ou d'un Rembrandt. Le mot ainsi utilisé ne se réfère certainement pas à une ligne, une couleur ou une partie particulière du tableau. Il modifie tous les constituants de l'image et toutes leurs relations. Ce n'est pas quelque chose qui peut être exprimé par des mots, car c'est quelque chose qui doit être *vécu*. Le discours peut cependant mettre en évidence les qualités, les lignes et les relations qui permettent d'atteindre une qualité omniprésente et unificatrice.)

(Dewey, 1938, cité dans Mounce, 1997, p.168)

Pour Dewey, la recherche commence par une perturbation de l'expérience habituelle, une « difficulté ressentie ». C'est la première des cinq étapes par lesquelles le processus d'enquête doit passer. À partir de la difficulté ressentie, l'enquêteur cherche à (ii) la localiser et à la définir, (iii) définir une solution possible, (iv) examiner les implications de la solution possible, et (v) faire d'autres observations et expériences conduisant à l'acceptation ou au rejet de la croyance qui sous-tend la solution possible.

De même, Dewey décrit cinq façons de corriger la « vision traditionnelle de l'expérience ». Tout d'abord, Dewey estime qu'il est erroné de traiter l'expérience principalement comme une question de connaissance. Au contraire, la connaissance n'est qu'un élément de l'expérience. Deuxièmement, l'expérience n'est pas essentiellement subjective – il s'agit d'une relation et d'une interaction entre le sujet et l'objet. Troisièmement, l'expérience anticipe d'autres expériences; elle ne se préoccupe pas du passé, mais de l'avenir. Quatrièmement, il n'y a pas de problème quant à la manière dont les expériences sont liées. Chacune d'elles est liée à une autre, et est « porteuse de connexions ». Cinquièmement, l'expérience ne doit pas être opposée à l'inférence.

L'expérience est anticipative et donc pleine d'inférence. En conséquence, pour Dewey, il n'y a pas de conflit entre l'empirisme et le pragmatisme, car ce dernier est le premier dans sa forme la plus authentique (Mounce, 1997, p. 150).

Enfin, dans cette brève considération de l'évolution du pragmatisme, Dewey s'est efforcé de souligner que c'est nous qui plaçons une structure causale sur le monde. Nous avons tendance à oublier, a déclaré Dewey, avec notre insistance sur la causalité et sur la nécessité que les choses se produisent comme elles se produisent, que les choses existent en tant que ce qu'elles sont qualitativement.³⁵ Lorsque nous expliquons un événement, c'est donc uniquement cet événement que nous expliquons, et non la chose elle-même :

« Go as far back as we please in accounting for present condition and we still come upon the mystery of things being just what they are... Their occurrence, their manifestation, may be accounted for in terms of other occurrences, but their own quality of existence is final and opaque. The mystery is that the world is as it is... » (Si l'on remonte aussi loin que l'on veut dans l'explication de l'état actuel, on se heurte toujours au mystère des choses qui ne sont que ce qu'elles sont... Leur apparition, leur manifestation, peut être expliquée par d'autres événements, mais leur propre qualité d'existence est définitive et opaque. Le mystère, c'est que le monde est tel qu'il est...)

(Dewey, cité dans Bernstein, 1960, p. 224-43)

Dewey s'appuyait sur le travail effectué par James à cet égard en ce qui concerne le « sophisme génétique », selon lequel expliquer comment un phénomène est apparu revient à l'expliquer. Pour James comme pour Dewey, la valeur et le fait sont distincts et ne doivent pas être confondus.

Pour Dewey et d'autres, le pragmatisme ne contient pas d'épistémologie ou de « théorie de la connaissance ». Pour que ce soit le cas, les philosophes pragmatistes devraient accepter une distinction entre l'esprit et la matière, ce qu'ils rejettent. Dewey a déclaré qu'« un problème bien posé est un problème à moitié résolu » et, en effet, de nombreux pragmatistes considèrent que leur projet consiste à créer une méthode de déconstruction plutôt qu'à fournir un cadre de travail explicite. Ceci est important en matière d'utilisation du pragmatisme comme méthodologie pour cette thèse. Au lieu de fournir un cadre rigide et une méthode fixe pour aborder la question de la littératie numérique, le pragmatisme nous offre au contraire une boîte à outils qui nous permet

³⁵ Cité dans Bernstein, 1960, p.224-43

d'« ouvrir de nouvelles possibilités de réflexion » et de sortir des fausses dichotomies et des manières établies de faire les choses.

Alors que Peirce se concentre sur le sens et James sur la vérité, Dewey se concentre sur la *valeur*. Pour Dewey, la coutume et l'habitude sont plus importantes que l'instinct; c'est ce que nous faisons et ce que nous apprécions dans la vie qui apporte de la valeur. Tous trois avaient en commun le désir de nous aider à affiner notre réflexion, à bien formuler les problèmes et à être capables d'expliquer la « valeur marchande » d'une théorie, d'une description ou d'une proposition. Nous pouvons ajouter deux autres déclarations d'orientation à notre vue d'ensemble du pragmatisme :

4. L'expérience humaine du monde extérieur est ineffable.
5. Le pragmatisme est une méthode de déconstruction plutôt que visant à fournir un cadre de travail explicite.

Bien qu'il existe d'autres philosophes pragmatistes de premier plan, tels que Josiah Royce, Donald Davidson et Hilary Putnam, nous n'en retiendrons que deux, car leurs innovations sont directement liées à cette thèse : Willard Van Orman Quine et Richard Rorty. La contribution majeure de Quine au développement de la philosophie peut être considérée brièvement puisqu'elle était simple, mais profonde. Celle de Rorty, en revanche, nécessitera davantage d'explications et de mise en contexte.

Quine a fourni une métaphore plus visuelle pour concevoir les « fausses dichotomies... hypothèses... et pratiques traditionnelles » mentionnées par Dewey. Dans ses « Deux dogmes de l'empirisme » (anticipés dans une large mesure par James et Royce), Quine rejette la distinction kantienne entre propositions analytiques et synthétiques – les propositions analytiques étant vraies en vertu de leur signification (par exemple, « tous les triangles ont trois côtés ») et les propositions synthétiques qui dépendent de quelque chose d'autre (comme l'observation empirique ou l'inférence) pour être considérées comme « vraies ».

Sans reprendre en détail les arguments de Quine, il a montré que la distinction analytique/synthétique est fondée sur le réductionnisme, qui est lui-même très difficile à prouver.

C'est le « réseau de croyances » de Quine qui l'a rendu le plus célèbre, selon lequel chaque individu a des croyances plus ou moins éloignées de son système de croyances « central ». Certaines croyances dépendent d'autres croyances, ce qui nous amène à toujours faire des observations à la lumière d'hypothèses et de théories antérieures. Une autre façon de présenter ceci serait de dire que Quine soutient que toute observation est *chargée de théories*. Il n'existe pas de vérité indépendante de l'expérience humaine et un ensemble de croyances universelles est impossible. Cela signifie que les désaccords sur la vérité ou la fausseté des déclarations impliquent, par essence, des divergences entre les systèmes de croyances.

Comme la littérature doit, dans une certaine mesure, reposer sur l'utilisation d'outils, les opinions et les croyances relatives à ces outils peuvent avoir une incidence sur les littératies. Alors que les désaccords fondés sur des croyances situées à la périphérie de ce réseau de croyances peuvent être plus faciles à concilier, ceux qui se situent au centre du réseau impliqueraient un changement fondamental de vision du monde :

« [I]t is misleading to speak of the empirical content of an individual statement - especially if it be a statement at all remote from the experiential periphery of the field. Furthermore it becomes folly to seek a boundary between synthetic statements, which hold contingently on experience, and analytic statements which hold come what may. Any statement can be held true come what may, if we make drastic enough adjustments elsewhere in the system. Even a statement very close to the periphery can be held true in the face of recalcitrant experience by pleading hallucination or by amending certain statements of the kind called logical laws. Conversely, by the same token, no statement is immune to revision. » (Il est trompeur de parler du contenu empirique d'une déclaration individuelle – surtout s'il s'agit d'une déclaration éloignée de la périphérie expérimentale du domaine. En outre, il devient insensé de chercher une frontière entre les énoncés synthétiques, qui dépendent de l'expérience, et les énoncés analytiques, qui sont valables quoi qu'il arrive. Toute affirmation peut être tenue pour vraie quoiqu'il arrive, si nous procédons à des ajustements suffisamment draconiens ailleurs dans le système. Même un énoncé très proche de la périphérie peut être tenu comme étant vrai face à une expérience récalcitrante en plaidant l'hallucination ou en modifiant certains énoncés du type de ceux que l'on appelle les lois logiques. Inversement, aucune déclaration n'est à l'abri d'une révision.)

(Quine, 1951, p. 447)

Cela influencera directement la matrice de littératies qui se chevauchent, proposée au chapitre 9, car il s'agit d'une représentation visuelle du conflit qui peut se produire entre les littératies en raison des systèmes de croyances sous-jacents.

Les travaux de Quine nous permettent d'ajouter deux autres déclarations d'orientation aux cinq que nous avons rassemblées jusqu'à présent :

6. Un ensemble de croyances universelles est impossible.
7. Toute affirmation peut être considérée comme « vraie » en modifiant plus ou moins le système de croyances.

Richard Rorty est peut-être le philosophe pragmatiste le plus controversé. Pragmatiste moderne écrivant à la fin du 20^e siècle, Rorty s'est démarqué de Quine et de Davidson (étudiant de Quine) en développant sa propre version du pragmatisme. Il a rejeté le « miroir de la nature » ou la théorie représentationnelle de la connaissance, niant l'existence d'un monde extérieur ineffable que nous ne pouvons jamais décrire que de manière incomplète. Au contraire, il a adopté une position presque kuhnienne (Kuhn, 1962) sur le développement des théories, qui ne sont que des « vocabulaires » par lesquels les communautés de chercheurs décrivent leurs activités.

Tout au long de sa carrière, Rorty a été en proie aux critiques du relativisme; en niant le « miroir de la nature », disaient les critiques, aucun énoncé ne pourrait jamais être considéré comme vrai ou faux. *Tout est permis*. Rorty a répondu en rejetant entièrement les conceptions de l'épistémologie, que beaucoup considèrent comme le fondement de la philosophie.³⁶ La philosophie, selon lui, est une « activité illusoire » (Mounce, 1997, p. 177), les philosophes ne faisant que frayer la voie pour les prophètes et les poètes qui ont des visions de nouvelles communautés (Rorty, 1992, p. 132). Dans *Philosophy and the Mirror of Nature (La philosophie et le miroir de la nature)*, Rorty déclare que lui-même et les philosophes précédents, tels que Quine et Davidson, considèrent la connaissance comme une question de conversation et de pratique sociale, plutôt que comme une tentative de refléter la nature (Rorty, 1979, p. 171). Rorty a baptisé son approche « béhaviorisme épistémologique », expliquant que la rationalité et

³⁶ Les trois questions centrales de l'épistémologie sont : « Qu'est-ce que la connaissance? », « Comment acquiert-on la connaissance? » et « Comment sait-on ce que l'on sait? » Rorty a rejeté ces questions comme n'étant pas pertinentes.

l'autorité épistémique sont régies par ce que la société (ou une communauté donnée) nous permet ou ne nous permet pas de dire.

En ce qui concerne les accusations de relativisme, Rorty qualifie son point de vue d'« ethnocentrique » : anti-représentationnaliste, anti-universaliste et antirationnel (dans certaines interprétations du terme « rationnel »). Il estime que nous n'avons pas de justification externe et rationnelle, au-delà d'une discussion ouverte et réfléchie, sur laquelle nous pouvons fonder nos décisions, nos actions et nos jugements. En effet, certains ont trouvé les opinions de Rorty si extrêmes qu'ils l'ont accusé d'avoir mal lu Peirce, Dewey et d'autres philosophes pragmatistes de la première heure. Ils affirment que si le projet pragmatiste, pour paraphraser le titre de l'un des ouvrages fondateurs de Peirce, consiste à rendre nos idées plus claires, le « pragmatisme » de Rorty brouille effectivement les pistes.

Mounce est un éminent critique de Rorty, estimant que sa version du pragmatisme est presque diamétralement opposée à celle de Peirce et de James. En effet, il affirme que la philosophie de Rorty échoue au test pragmatique parce qu'elle n'est pas fructueuse, productive de bonnes conséquences (Mounce, 1997, p. 209). Mounce présente une critique soutenue de la philosophie de Rorty en utilisant un test conçu par van Inwagen. En utilisant le roman *Mille neuf cent quatre-vingt-quatre* (Rorty est-il un réaliste comme le personnage de Winston ou un anti-réaliste comme O'Brien?), Mounce affirme que si Rorty le philosophe et O'Brien le personnage diffèrent dans leur politique, ils sont d'accord dans leur philosophie. En d'autres termes, pour Mounce et d'autres critiques, l'ethnocentrisme évasif de Rorty sombre dans un solipsisme ou un relativisme dénué de sens. Comparant Peirce et Rorty, Mounce affirme que les deux n'ont rien en commun, si ce n'est qu'ils portent le même nom (pragmatistes). Ce n'est évidemment pas par une quelconque continuité dans les idées que cette évolution peut être expliquée (Mounce, 1997, p. 229).

Le « premier pragmatisme », que Mounce appelle « pragmatisme classique », comprend les travaux de Peirce et de James, ainsi que des figures moins connues telles que Morris Cohen. Le deuxième pragmatisme a commencé avec Dewey, qui pensait qu'il ne pouvait rien y avoir dans la réalité qui transcende les catégories de l'esprit humain. Mounce estime qu'il ne s'agit pas d'une nouvelle philosophie, mais d'une variante du positivisme, une forme d'empirisme extrême. Il est en conflit avec le premier pragmatisme, non pas sur des points accessoires, mais dans ses éléments essentiels (Mounce, 1997, p. 231).

Bien que ce ne soit pas le moment d'entrer dans une critique détaillée de la compréhension par Mounce de l'approche philosophique de Rorty, je voudrais suggérer que Mounce est peut-être trop puriste en ce qui concerne le développement du pragmatisme depuis l'époque de Peirce et de James. En effet, le titre *The Two Pragmatisms* (les deux pragmatismes) pourrait être considéré comme une distinction arbitraire dans un spectre évolutif d'idées plus nuancées. Il y a certainement des aspects de la philosophie de Rorty qui peuvent être sauvés dans le cadre de cette méthodologie pragmatique. Le premier est évident lorsqu'il cite l'approbation de Sellars, qui affirme qu'il n'y a pas de croyances qui ne puissent être révisées :

« In characterising an episode or a state as that of *knowing*, we are not giving an empirical description of that episode or state; we are placing it in the logical space of reasons, of justifying and being able to justify what one says. » (En caractérisant un épisode ou un état comme étant celui de la *connaissance*, nous ne donnons pas une description empirique de cet épisode ou de cet état; nous le plaçons dans l'espace logique des raisons, de la justification et de la capacité à justifier ce que l'on dit.)

(Sellars, cité dans Rorty, 1990, p.41)

Il semblerait qu'il s'agisse d'une synthèse de Peirce (dans la mesure où nous utilisons « savoir » dans un sens pratique) et de James (la nature non rationnelle décide) au sein d'un « réseau de croyances » quinquéni. En tant que telle, elle est relativement peu problématique, bien qu'elle s'oriente vers la linguistification du projet pragmatique. C'est l'étape suivante franchie par Rorty que les critiques contestent, à savoir l'idée du « cercle herméneutique ». S'appuyant sur l'affirmation de Dewey selon laquelle nous devons prendre en compte l'ensemble d'une situation ou d'une conception pour la comprendre pleinement, Rorty explique que ceci rend notre interaction avec la situation ou la conception *conversationnelle* plutôt que *conflictuelle*, car il s'agit davantage de « faire connaissance avec quelqu'un » que d'obtenir une démonstration :

« In both cases we play back and forth between guesses about how to characterise particular statements or other events, and guesses about the whole point of the situation, until gradually we feel at ease with what was hitherto strange. » (Dans les deux cas, nous faisons des allers-retours entre des suppositions sur la manière de caractériser des déclarations particulières ou d'autres événements, et des suppositions sur le sens global de la situation, jusqu'à ce que nous nous sentions progressivement à l'aise avec ce qui était jusqu'alors étrange.)

(Rorty, 1990, p. 319)

Ce « cercle herméneutique » s'éloigne de la philosophie de Dewey, qui s'était elle-même éloignée de celle de Peirce et de James. Il rejette l'idée qu'il existe dans la nature des catégories auxquelles la connaissance humaine ou même les énoncés peuvent se référer : formuler l'enquête en termes de conversation plutôt que de recherche de la vérité, c'est traiter autant de psychologie que de philosophie. Ceci, ainsi que le réseau de croyances de Quine, influence ma discussion sur une matrice de littératies numériques au chapitre 9. Cependant, Rorty fait un pas de plus en annonçant que le but de son projet philosophique est « l'édification » :

« The point of edifying philosophy is to keep the conversation going rather than to find objective truth. Such truth, in the view I am advocating, is the normal result of normal discourse. » (Le but de la philosophie édifiante est d'entretenir la conversation plutôt que de trouver une vérité objective. Cette vérité, selon le point de vue que je défends, est le résultat normal d'un discours normal.)

(Rorty, 1990, p. 377)

Alors que Peirce éloignait le navire de la terre avec son anti-cartésianisme, cela revient à couper l'ancre pour rester en mer. Rorty affirme que le philosophe sert de médiateur entre des énoncés, des critères et des principes incommensurables, et qu'il est sollicité dans des périodes de « discours anormal » inspirées par Kuhn. Les scientifiques sont des « créateurs » plutôt que des « découvreurs » dans les périodes intermédiaires à la « science normale ». Il n'existe pas de monde « réel » objectif que nous révélons, mais nous le *créons* par la négociation et l'alignement.

La « position arrêtée » de Rorty est que nous devons devenir des « ironistes » sans « vocabulaire final » permanent :

« I shall define an 'ironist' as someone who fulfils three conditions: (1) She has radical and continuing doubts about the final vocabulary she currently uses, because she has been impressed with other vocabularies...; (2) She realises that the argument phrased in her present vocabulary can neither underwrite nor dissolve those doubts; (3) Insofar as she philosophises about her situation, she does not think that her vocabulary is closer to reality than others, that it is in touch with a power not herself. » (Je définirai une « ironiste » comme quelqu'un qui remplit trois conditions : (1) Elle a des doutes radicaux et persistants sur le vocabulaire final qu'elle utilise actuellement, parce qu'elle a été impressionnée par d'autres vocabulaires...; (2) Elle se rend compte que l'argument formulé dans son vocabulaire actuel ne peut ni étayer ni dissoudre ces doutes; (3) Dans la mesure où elle philosophe sur sa situation, elle ne pense pas que son vocabulaire soit plus proche de la réalité que d'autres, qu'il soit en contact avec une puissance qui n'est pas la sienne.)

(Rorty, 1989, p. 73)

Applaudissant les travaux de Davidson et de Wittgenstein, Rorty parle des vocabulaires de remplacement comme d'« outils » permettant d'éviter à la fois le réductionnisme et l'expansionnisme. Au lieu de poser des questions telles que « Quelle est la place de la valeur dans un monde de faits? », nous devrions nous limiter à des questions telles que « Notre utilisation de ces mots nous empêche-t-elle d'utiliser ces autres mots? ». Il s'agit de l'efficacité de l'outil, affirme Rorty, et non de savoir si nos croyances sont contradictoires (Rorty, 1989, p. 114). Le langage et la culture dépendent de milliers de mutations non téléologiques, à l'instar du récif corallien que nous avons vu pour la première fois au chapitre 5, lorsque nous avons abordé la question de l'ambiguïté : « Old metaphors are constantly dying off into literalness, and then serving as a platform and foil for new metaphors (Rorty, 1989, p.118). In this sense, descriptions of the world are always *re-descriptions* in that they do not correspond to an absolute 'truth' but fit within what Rorty calls a 'language game » (Les vieilles métaphores s'éteignent constamment dans la littéralité, puis servent de plateforme et de faire-valoir pour de nouvelles métaphores (Rorty, 1989, p. 118). En ce sens, les descriptions du monde sont toujours des *redescriptions* puisqu'elles ne correspondent pas à une « vérité » absolue, mais s'inscrivent dans ce que Rorty appelle un « jeu de langage ».) Ce qui commence comme une métaphore devient un usage littéral et courant – en d'autres termes, nos théories sur le comportement linguistique de nos semblables suffiront à nous permettre de faire face à son énoncé de la même manière irréfléchie que nous faisons face à la plupart de leurs autres énoncés (Rorty, 1989, p. 120).

Contrairement à Hilary Putnam, qui a cherché à dissocier la vérité de l'« assertabilité justifiée », Rorty estime qu'il s'agit d'une seule et même chose. Putnam est fortement anti-relativiste, mais estime qu'il n'existe pas de « regard de Dieu » permettant de juger de la véracité ou de la fausseté d'une affirmation donnée. Nos vies, a-t-il déclaré, montrent que nous pensons qu'il existe des croyances plus ou moins justifiées sur les contingences politiques, les interprétations historiques, etc. (Putnam, 1985, p. 70). Putnam estime qu'une chose peut être vérifiée (ou une affirmation justifiée) sans pour autant être vraie. Pour Rorty, une communauté de chercheurs s'accordant sur une description particulière serait vraie pour cette communauté, tandis que pour Putnam, il s'agirait d'un cas d'assertabilité justifiée (Żeglén et Conant, 2002, p. 83). Sans entrer dans le débat quelque peu prolongé entre (et autour de) ces deux philosophes, Putnam a accusé Rorty d'être un nihiliste, un anarchiste et un relativiste. En particulier, Putnam affirme qu'aucun pragmatiste avant Rorty n'était un relativiste culturel au sens où il rejetait la différence entre l'assertabilité justifiée et la vérité. Putnam et d'autres ont donc qualifié Rorty de « néopragmatiste », affirmant que l'influence des postmodernistes français tels que Derrida a « linguistifié » sa pensée en considérant la science, et dans une large mesure, la philosophie, comme une forme de littérature. Putnam estime que Rorty devrait s'en tenir à appeler sa philosophie « Rortyanisme » sans revendiquer son affiliation à la tradition pragmatiste (neopragvideo, 2007, p.9.43).

Bien que certains éléments de la philosophie pragmatiste de Rorty soient problématiques et méritent, dans une large mesure, plusieurs thèses à part entière, nous pouvons ajouter trois autres déclarations d'orientation à notre projet de définition d'une forme de « raccourci pragmatique » :

8. La connaissance est une question de pratique sociale plutôt qu'un miroir de la nature.
9. Nous « créons » la vérité plutôt que de la « découvrir ».
10. Les nouveaux concepts sont souvent compris par l'intermédiaire de métaphores, entrent dans l'usage courant, puis « disparaissent au profit de la littéralité ».

Le pragmatisme est une approche philosophique vivante et évolutive, une méthode de déconstruction plutôt qu'un cadre de travail explicite. Il s'est développé depuis l'époque d'Emerson jusqu'à celle de Rorty, et continuera à se développer. J'ai extrait dix principes directeurs de certains des principaux représentants du pragmatisme afin de tenter de formuler une méthodologie pour cette thèse.

Dans la section suivante, je vais énumérer ces dix principes directeurs, expliquer comment l'« approche pragmatique » servira de raccourci pour ces principes et les appliquer au concept de littératies numériques et nouvelles.

Pragmatisme et littératies numériques

Dans la section précédente, nous avons glané les éléments suivants à partir d'une vue d'ensemble de cinq philosophes pragmatistes de premier plan : Peirce, James, Dewey, Quine et Rorty :

1. Le pragmatisme est une démarche anti-sceptique.
2. Les lignes de partage entre la théorie et l'action sont arbitraires.
3. La vérité est conditionnelle et dépend d'une communauté de chercheurs.
4. L'expérience humaine du monde extérieur est ineffable.
5. Le pragmatisme est une méthode de déconstruction plutôt que visant à fournir un cadre de travail explicite.
6. Un ensemble de croyances universelles est impossible.
7. Toute affirmation peut être considérée comme « vraie » en modifiant plus ou moins le système de croyances.
8. La connaissance est une question de pratique sociale plutôt qu'un miroir de la nature.
9. Nous « créons » la vérité plutôt que de la « découvrir ».
10. Les nouveaux concepts sont souvent compris par l'intermédiaire de métaphores, entrent dans l'usage courant, puis « disparaissent au profit de la littéralité ».

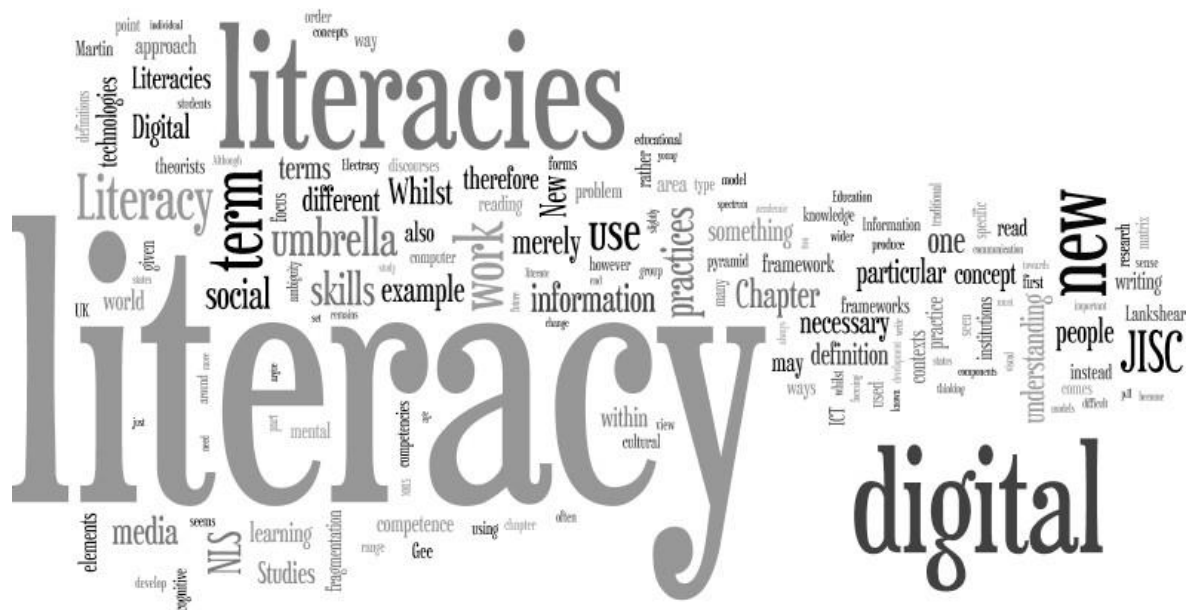
De prime abord, le « flou » du pragmatisme en tant qu'approche philosophique peut sembler problématique lorsqu'il s'agit d'accuser d'ambiguïté les partisans de concepts tels que la « littératie numérique ». Cependant, comme nous l'avons vu, le pragmatisme n'a pas d'épistémologie définie et constitue davantage une méthode de déconstruction qu'un cadre explicite ou un programme à suivre. Dans le cadre de cette thèse, les références à l'« approche pragmatique », ou simplement « pragmatisme » seront utilisées comme raccourci pour désigner les dix déclarations d'orientation énoncées ci-dessus.

En outre, et comme point de départ, je tiendrai compte de la maxime deweyenne selon laquelle la manière dont un problème est énoncé peut influencer la manière dont il est résolu. J'éviterai de parler de la « vérité » ou de la « fausseté » d'une définition ou d'une croyance donnée, mais je parlerai plutôt de son *utilité* et de sa « valeur marchande » – autrement dit, de son efficacité *en pratique*. Comme Marx l'a peut-être trop souvent déploré, « Les philosophes n'ont fait qu'interpréter diversement le monde, il s'agit maintenant de le transformer » (Marx, 1845;1969). Cette thèse, bien que non empirique, vise très fermement à fournir une base sur laquelle une *action* réfléchie peut avoir lieu.

La seconde moitié de cette thèse sera structurée comme suit. Tout d'abord, au chapitre 7, j'analyserai la recherche dans le domaine des « nouvelles littératies » sous l'angle du pragmatisme. Dans le chapitre 8, je me pencherai sur ce qui constitue les littératies numériques, en examinant les définitions et en me demandant si elles sont « bonnes en théorie ». Le chapitre 9 cherchera à résoudre le problème de la définition des littératies numériques en s'appuyant notamment sur les travaux de Quine et de Rorty. Je suggérerai que la création d'une matrice à partir des éléments des littératies numériques résout de nombreux problèmes liés aux définitions rigides et aux cadres inflexibles.

Comme je l'ai soutenu, le pragmatisme est *particulièrement* adapté aux environnements numériques en raison de son approche faillibiliste et provisoire de la connaissance ainsi que de son aspect communautaire. Le pragmatisme est *particulièrement* adapté aux littératies numériques, comme nous le verrons, car il nous permet d'éviter certains des problèmes qui freinent et bloquent la recherche sur les littératies numériques et nouvelles.

Chapitre 7 : Nouvelles littératies



*« D'après ce qui s'offre à elle, la pensée des hommes se développe. »
(Empédocle)*

Les études sur la nouvelle littératie constituent une méthode pour comprendre la nature changeante de ce que nous entendons par « littératie ». Dans ce chapitre, je retrace l'émergence et l'évolution des études sur la nouvelle littératie qui, parce qu'elles se concentrent sur les éléments sociaux de la « lecture » et de l'« écriture », sont potentiellement propices à la méthode pragmatique. J'analyse également la fragmentation au sein de ce domaine, qui va plus loin qu'une simple fragmentation de la recherche. Je critique le fait que les chercheurs et les théoriciens s'appuient sur des « termes génériques » et des « microlittératies » dans les cadres et les modèles qu'ils produisent. Enfin, en utilisant le travail de JISC, un organisme financé par le gouvernement britannique, comme étude de cas, je soutiens que le travail de tels organismes, même s'il n'est pas parfait, est important pour le développement d'une compréhension des nouvelles formes de littératie. Notez que j'ai volontairement évité d'inclure les travaux d'Henry Jenkins et d'universitaires apparentés tels que John Seely Brown. Leur conceptualisation de l'éducation aux médias numériques semble se concentrer davantage sur le caractère distinct de l'élément « médias » et moins sur celui de l'élément « numérique ».

Études sur les nouvelles littératies

Au cours des deux dernières décennies du 20^e siècle, un groupe interdisciplinaire d'universitaires, dont Brian Street, James Paul Gee et David Barton, a commencé à aborder la littératie d'un point de vue socioculturel. Il a continué à considérer la littératie de manière traditionnelle, comme « lire et écrire », mais a cherché à éviter de la définir comme étant un processus purement cognitif. C'est ce que l'on a appelé les études sur la nouvelle littératie :

« The NLS opposed a traditional psychological approach to literacy. Such an approach viewed literacy as a 'cognitive phenomenon' and defined it in terms of mental states and mental processing. The 'ability to read' and 'the ability to write' were treated as things people did inside their heads. The NLS instead saw literacy as something people did inside society. It argued that literacy was not primarily a mental phenomenon, but rather a sociocultural one. Literacy was a social and cultural achievement-it was about ways of participating in social and cultural groups-not just a mental achievement. Thus, literacy needed to be understood and studied in its full range of contexts-not just cognitive but social, cultural, historical, and institutional, as well. » (Les études sur la nouvelle littératie s'opposaient à une approche psychologique traditionnelle de la littératie. Cette approche considère la littératie comme un « phénomène cognitif » et la définit en termes d'états mentaux et de traitement mental. La « capacité de lire » et la « capacité d'écrire » étaient considérées comme des choses que les gens faisaient dans leur tête. Les études sur la nouvelle littératie considéraient au contraire que la littératie était une activité interne à la société. Elles affirment que la littératie n'est pas principalement un phénomène mental, mais plutôt un phénomène socioculturel. La littératie était une réussite sociale et culturelle – elle concernait les moyens de participer à des groupes sociaux et culturels – et pas seulement une réussite mentale. La littératie doit donc être comprise et étudiée dans l'ensemble de ses contextes, non seulement cognitifs, mais aussi sociaux, culturels, historiques et institutionnels.)

(Gee, 2010, p. 10)

La littératie n'était donc plus un voyage dans lequel un enseignant pouvait emmener un enfant vers une destination prévisible, mais quelque chose qui résultait d'une réflexion et d'une compréhension évolutive du monde. La littératie est devenue, explicitement, un concept.

En fait, les théoriciens des études sur la nouvelle littératie affirment qu'une *pluralité* de littératies est nécessaire, car les textes peuvent être lus de différentes manières. La Bible, par exemple, peut être lue d'un point de vue religieux, historique ou herméneutique, ce qui signifie que la littératie implique toujours « l'apprentissage » pour un groupe. Être alphabétisé, c'est toujours être alphabétisé *pour* entrer dans une communauté ou un groupe particulier :

« Many different social and cultural practices incorporate literacy, so, too, there many different 'literacies' (legal literacy, gamer literacy, country music literacy, academic literacy of many different types). People do not just read and write in general, they read and write specific sorts of 'texts' in specific ways; these ways are determined by the values and practices of different social and cultural groups. » (De nombreuses pratiques sociales et culturelles différentes intègrent la littératie, de même qu'il existe de nombreuses « littératies » différentes (littératie juridique, littératie du jeu, littératie de la musique country, littératie scolaire de nombreux types différents). Les gens ne se contentent pas de lire et d'écrire en général, ils lisent et écrivent des types en particulier de « textes » de manière précise; ces manières sont déterminées par les valeurs et les pratiques de différents groupes sociaux et culturels.)

(Gee, 2010, p. 11)

Les partisans des études sur la nouvelle littératie ne considèrent donc pas la littératie directement, mais toujours à travers l'optique des organisations, des établissements et des groupes. Le « manifeste » des études sur la nouvelle littératie est un livre édité par Cope et Kalantzis, publié en 2000 et intitulé *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Malgré cela, Gee, l'un des auteurs de l'ouvrage, estime que les études sur la nouvelle littératie n'ont jamais été totalement cohérentes en tant que domaine (Gee, 2010, p. 12). Portant à confusion, elles ont donné naissance aux études sur les nouvelles littératies, qui, au lieu de se concentrer sur une nouvelle conception de la littératie, ont étudié les littératies au-delà de la littératie imprimée. Pour les distinguer, Gee appelle les études sur les nouvelles littératies « New Media Literacies Studies » (NMLS) (études sur les nouvelles littératies médiatiques). Comme leur nom l'indique, ces dernières s'intéressent particulièrement aux « littératies » associées aux médias et à la culture populaire :

« The emphasis is not just on how people respond to media messages, but also on how they engage proactively in a media world where production, participation, social group formation, and high levels of nonprofessional expertise are prevalent. » (L'accent n'est pas seulement mis sur la façon dont les gens réagissent aux messages médiatiques, mais aussi sur la façon dont ils s'engagent de manière proactive dans un monde médiatique où la production, la participation, la formation de groupes sociaux et des niveaux élevés d'expertise non professionnelle sont prédominants.)

(Gee, 2010, p. 19)

Les études sur la nouvelle littératie s'inscrivent dans le cadre d'un « tournant social » plus large qui a déplacé l'attention de l'esprit individuel vers les interactions sociales. Les partisans des études sur la nouvelle littératie soutiennent que la littératie (c.-à-d. « la lecture et l'écriture ») a toujours une *finalité* et doit donc être comprise comme s'inscrivant dans des contextes sociaux et culturels. Les pratiques précises des littératies, qui ont lieu dans des contextes précis, sont connues sous le nom de

« discours ». Comprendre que la littératie fonctionne dans le cadre de ces discours peut conduire à deux types différents de « nouvelle littératie ».

Le premier type de « nouvelle littératie » consiste à comprendre ce qui est « nouveau » comme étant l'élément « numérique » de la littératie : le traitement de texte et l'hypertexte en sont des exemples. Si le contexte (et donc le discours) peut avoir changé, la littératie implique toujours la lecture et l'écriture de textes. En ce qui concerne les éléments dénotatifs et connotatifs de la « littératie » que nous avons explorés au chapitre 5, cette définition se situe à l'extrémité *dénotative* du spectre.

Le second type de « nouvelle littératie » se situe toutefois plus près de l'extrémité *connotative* du spectre de la littératie. Ici, la « littératie » reste « la lecture et l'écriture », mais ces éléments sont compris d'une manière post-typographique et métaphorique. De même que l'on peut dire qu'un footballeur « lit » un match, ce deuxième type de « nouvelle littératie » utilise une définition qui se situe à l'extrémité connotative du spectre de la littératie et qui englobe les méthodes de communication non écrites. Parmi les exemples, on peut citer le type de « collages » répandu sur les sites Web de partage de vidéos tels que YouTube, où plusieurs flux audio et/ou vidéo sont combinés pour créer quelque chose de nouveau – en incluant souvent des éléments mémétiques et d'autres éléments de métaniveau.

Comme l'ont souligné Lankshear et Knobel (2006), les pratiques éducatives relevant du premier type de nouvelle littératie tombent souvent dans le piège du « faire du neuf avec du vieux ». Ce n'est pas parce que de nouveaux contextes sont utilisés par de nouvelles technologies qu'une quelconque forme de « littératie » est impliquée. Pour créer de nouveaux discours, il faut à la fois de nouveaux contextes et de nouvelles pratiques de littératie. En d'autres termes, la littératie est *davantage* que la maîtrise de compétences procédurales.

La littératie confère également une certaine forme de *statut* à un ensemble de pratiques. Pour qu'une chose soit une « littératie », cela signifie qu'il s'agit d'une pratique socialement acceptable à laquelle on peut s'adonner, donc quelque chose qu'une personne « éduquée » doit connaître.

Comme dans le cas des « guerres de la littératie » australiennes mentionnées au chapitre 2, les établissements d'enseignement, conservateurs dans le meilleur des cas, ont tendance à se concentrer sur les éléments dénotatifs, procéduraux et cognitifs de la littératie. Le « tournant social » des études sur la nouvelle littératie consiste à utiliser les pratiques traditionnelles de littératie avec les nouvelles technologies : demander aux étudiants de « taper » leurs essais, par exemple, ou de produire une présentation PowerPoint. Cependant, elles ne parviennent pas à immerger les jeunes dans le type de « discours » qu'ils rencontrent en dehors de l'école, du collège et de l'université. Il n'y a pas d'« apprentissage cognitif » (Ghefaili, 2003), mais simplement un semblant, un vernis, de nouvelles pratiques de littératie là où les anciennes persistent.

Fragmentation de la recherche

Si les établissements d'enseignement ont persisté dans la technique du « faire du neuf avec du vieux », c'est peut-être en partie parce que la recherche sur les études sur la littératie est extrêmement fragmentaire. Certains chercheurs et praticiens adhèrent aux « multilittératies », d'autres restent partisans des études sur la nouvelle littératie, tandis que d'autres encore tentent de définir les NMLS sous différentes appellations. Certains rejettent ou ignorent totalement ces catégories et continuent à se concentrer sur des définitions individuelles et cognitives de la littératie. Cette situation est compliquée par l'implication des gouvernements et des grandes entreprises dans le paysage, comme nous l'avons vu au chapitre 2.

Compte tenu des pratiques en constante évolution à travers lesquelles les gens créent des significations traçables (Gillen et Barton 2009, p.1), des technologies changeantes sur lesquelles elles sont basées et de la nature fluide des « réseaux d'échange de pratiques » (Wenger, 1998) qui naissent souvent de ces discours, il est difficile pour les chercheurs de concevoir des cadres universellement applicables.

Comme le dit Lankshear (2007), les littératies peuvent impliquer *n'importe quel* type de système de codification qui « saisit » le langage, mais, pour ce faire, elles doivent être « gelées » ou « saisies » d'une manière qui les libère de leur contexte immédiat de production afin qu'elles soient « transportables » (Lankshear, 2007, p. 3). Ce « gel » des discours dynamiques et fluides est nécessaire pour le codage, mais peut signifier que les définitions, les cadres de travail et les modèles vieillissent rapidement ou sont si vagues qu'ils n'ont pas de sens.

Au chapitre 4, j'ai cité un exemple de tentative de cadre conceptuel pour la littératie numérique développé par Eshet-Alkalai (2004). Ce cadre comprend :

- Photo-visual literacy (littératie photo-visuelle)
- Reproduction literacy (littératie de la reproduction)
- Information literacy (littératie informationnelle)
- Branching literacy (littératie d'embranchement)
- Socio-emotional literacy (littératie socioémotionnelle)

En tant que tel, et comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre, il s'agit d'un exemple d'utilisation de la littératie numérique comme « terme générique », considérant à la fois les littératies précédemment et nouvellement définies comme des « microlittératies ». Cependant, comme le souligne l'auteur dans un article ultérieur (Aviram et Eshet-Alkalai, 2006), se concentrer sur les compétences individuelles nécessaires aux littératies qui composent la « littératie numérique » globale est une stratégie naïve et conservatrice. La littératie numérique, suggère-t-on, est plus que la somme de ses parties. Les auteurs concluent que la littératie numérique implique un état d'esprit différent qui conduira à un « choc des civilisations » et à un « choix forcé pour les établissements d'enseignement ».

S'il est difficile de voir comment l'article d'Aviram et Eshet-Alkalai intitulé « Towards a Theory of Digital Literacy » (vers une théorie de la littératie numérique, 2006) remplit la promesse énoncée dans son titre, le problème inverse se pose pour d'autres cadres. Comme nous l'avons vu au chapitre 5, certaines entreprises, dont Microsoft, ont cherché à opérationnaliser le concept de littératie numérique en se concentrant sur la technologie plutôt que sur la métacognition. En se concentrant sur les aptitudes procédurales de base, la dimension critique est presque entièrement absente, ce qui rend nécessaire l'utilisation d'autres « littératies » pour développer de telles notions de criticité.

De tels cadres sont sans aucun doute développés en raison de la demande du marché : ce qui est quantifiable sera quantifié. Certains pensent par exemple que sans ces données et ces analyses, nous ne pouvons pas comprendre ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas (ICT Literacy Panel, 2002, p. 11). Ces cadres produisent des habitudes de pensée et d'action pour comprendre le monde qui nous permettent d'être confiants et plus ou moins sûrs dans notre relation au monde et aux autres (Phillips, 2000, p. 11). En créant des modèles mentaux, nous façonnons, dans un sens très réel, le monde :

« 'What is taken for granted as knowledge in the society comes to be coextensive with the knowable, or at any rate provides the framework within which anything not yet known will come to be known in the future.

...

Knowledge about society is thus a realization in the double sense of the word, in the sense of apprehending the objectivated social reality, and in the sense of ongoingly producing this reality. » (Ce qui est considéré comme acquis en tant que savoir dans la société devient coextensif avec ce qui est connaissable ou, en tout cas, fournit le cadre dans lequel tout ce qui n'est pas encore connu le sera à l'avenir. La connaissance de la société est donc une réalisation au double sens du terme, au sens de l'appréhension de la réalité sociale objectivée et au sens de la production continue de cette réalité.)

(Berger et Luckmann, 2002, p.49-50)

« Geler » les pratiques de littératie pour les inscrire dans un cadre devient donc problématique. La littératie numérique est un concept évolutif : la formation et le développement personnels nécessaires pour devenir « alphabétisé numériquement » évolueront donc également (Rosado et Bélisle, 2006). Toutefois, comme le soulignent Adams et Hamm, la « littératie » est tombée de Charybde en Scylla, après avoir été confinée dans un cadre établi de lecture et d'écriture, elle est désormais presque synonyme du mot « compétence ». ³⁷ Si la compétence dans un domaine donné n'exige pas un niveau de criticité et de pratique réflexive, l'utilisation du terme « littératie » suggère que ces éléments sont présents.

³⁷ (Cité dans Potter, 2004, p.29)

Le retour à des cadres tels que celui d'Eshet-Alkalai montre que s'il est *possible* de produire des diagrammes précis de la manière dont les éléments des littératies numériques s'intègrent, ils ne s'intègrent pas nécessairement de la même manière pour tout le monde :

« And, whilst it may be possible to produce lists of the components of digital literacy, and to show how they fit together, it is not sensible to suggest that one specific model of digital literacy will be appropriate for all people or, indeed, for one person over all their lifetime. Updating of understanding and competence will be necessary as individual circumstances change, and as changes in the digital information environment bring the need for new fresh understanding and new competencies; as Martin (2006a) puts it, digital literacy is 'a condition, not a threshold'. » (Et s'il est possible de dresser des listes des composantes de la littératie numérique et de montrer comment elles s'intègrent entre elles, il n'est pas raisonnable de suggérer qu'un modèle en particulier de littératie numérique conviendra à tout le monde ou, en fait, à une personne tout au long de sa vie. L'actualisation des connaissances et des compétences sera nécessaire au fur et à mesure que les circonstances individuelles évoluent et que les changements dans l'environnement de l'information numérique entraînent la nécessité d'une nouvelle compréhension et de nouvelles compétences; comme le dit Martin (2006a), la littératie numérique est « une condition, pas un seuil. »)

(Bawden, 2008, p. 28)

Nous utilisons des termes binaires lorsqu'il s'agit de compétences; une personne est soit « compétente », soit « incompétente ». Nous sommes moins enclins à le faire avec les littératies, en reconnaissant un *continuum* de littératie. Ce continuum est souvent décomposé en étapes et utilisé pour reconnaître la capacité des jeunes à lire et à écrire en utilisant la littératie traditionnelle (imprimée). Le problème que pose le transfert de cette approche au monde des nouvelles littératies est qu'elle traite les individus comme ce que le philosophe John Locke appelait une « tabula rasa », une table rase sur laquelle peuvent être imprimées des connaissances et des compétences. Ces définitions fonctionnalistes de la littératie sont problématiques, comme l'explique Holme (2004) :

« The 'banking' concept of education treats the student as passive or as a cerebral vault in which the teacher simply deposits knowledge against the possibility of the student's future need. The student-teacher relationship implied by 'the banking concept' reflects the wider socio-economic and philosophical framework in which the teacher as banker must operate. A banking pedagogy is fatalistic, having a 'tamed' or domesticated view of the future (Freire 1992:101). This can be seen quite plainly in a functional model of literacy. A functional literacy derives its construction of what people will use literacy for from what people do with literacy now. Functionality commits students to a naive objectivism that 'banks' the future as a version of the present. » (Le concept « bancaire » de l'éducation considère l'étudiant comme passif ou comme un coffre-fort cérébral dans lequel l'enseignant se contente de déposer des connaissances contre l'éventualité d'un besoin futur de l'étudiant. La relation étudiant-enseignant impliquée par le « concept bancaire » reflète le cadre socio-économique et philosophique plus large dans lequel l'enseignant doit opérer en tant que banquier. Une pédagogie bancaire est fataliste puisqu'elle a une vision « apprivoisée » ou domestiquée de l'avenir (Freire 1992:101). Le modèle fonctionnel de la littératie le montre clairement. Une littératie fonctionnelle s'appuie sur ce que les gens font aujourd'hui avec la littératie pour construire ce pour quoi les gens utiliseront la littératie. La fonctionnalité engage les étudiants dans un objectivisme naïf qui « met en banque » l'avenir comme une version du présent.)

(Holme, 2004, p. 53)

La fragmentation est donc plus profonde qu'une fragmentation de la recherche sur les nouvelles littératies : une fragmentation de l'approche, des mentalités et de l'éthique est évidente. Même si la « criticité » est considérée comme un élément nécessaire des nouvelles littératies, il subsiste un désaccord sur ce que cela signifie en pratique (Sanford et Madill, 2007, p. 288). Lankshear (2007) oppose deux mentalités dominantes qui rappellent le « choc des civilisations » d'Aviram et Eshet-Alkalai. Alors que les éducateurs et les chercheurs de l'« état d'esprit 1 » estiment que le monde fonctionne essentiellement selon des principes et des logiques physiques/matériels et industriels, ceux qu'il classe dans l'« état d'esprit 2 » pensent que le monde fonctionne de plus en plus selon des principes et des logiques non matériels (p. ex. cyberspatiaux) et post-industriels (Lankshear, 2007, p. 6). La littératie devient donc un outil de propagande et une arme de guerre.

Peut-être en raison de la fragmentation de la recherche décrite plus haut, de nombreux théoriciens cherchent à délimiter de nouvelles formes de littératie. Une fois cette étape franchie, ils l'expliquent en détail, puis affirment son statut de littératie globale contenant de nombreuses sous-littératies (ou microlittératies). Pour reprendre les termes du *Seigneur des Anneaux* de Tolkien, c'est comme s'ils réclamaient « une littératie pour les gouverner toutes ». La littératie informationnelle peut être considérée comme une super-littératie ou un « terme générique » :

« In the last decade a variety of 'literacies' have been proposed... All of these literacies focus on a compartmentalized aspect of literacy. Information literacy, on the other hand, is an inclusive term. *Through information literacy, the other literacies can be achieved.* » (Au cours de la dernière décennie, diverses « littératies » ont été proposées. Toutes ces littératies se concentrent sur un aspect compartimenté de la littératie. La littératie informationnelle, en revanche, est un terme inclusif. *C'est grâce à la littératie informationnelle que les autres littératies peuvent être acquises.*) (Doyle, 1994, j'ai choisi de mettre en italique)

D'autres théoriciens proposent diverses « littératies » comme étant le véritable terme générique, le concept de synthèse. Potter (2004, p.33), par exemple, affirme que la maîtrise de la lecture, la littératie visuelle et la culture informatique ne sont pas des synonymes de l'éducation aux médias; il s'agit plutôt de simples composantes. C'est peut-être dans cette définition de la *translittératie* qu'elle s'exprime de la manière la plus transparente et la plus évidente :

« Our current thinking (although still not entirely resolved) is that because it offers a wider analysis of reading, writing and interacting across a range of platforms, tools, media and cultures, *transliteracy does not replace, but rather contains, 'media literacy' and also 'digital literacy'*. » (Notre réflexion actuelle (bien qu'elle ne soit pas encore entièrement résolue) est que, parce qu'elle offre une analyse plus large de la lecture, de l'écriture et de l'interaction à travers une gamme de plateformes, d'outils, de médias et de cultures, la *translittératie ne remplace pas, mais contient plutôt, l'« éducation aux médias » et également la « littératie numérique ».*)

(Thomas, et coll. 2007, j'ai choisi de mettre en italique)

De cette manière, les théoriciens ne se contentent pas de traiter la troisième condition décrite dans un chapitre précédent³⁸, mais ils peuvent s'attribuer le mérite d'avoir résolu, au moins partiellement, le « problème de la littératie. » À la fin des années 1980 et jusqu'au début du siècle, le terme générique tendait à être « littératie informationnelle », aujourd'hui supplanté par des références à l'« éducation aux médias » :

« Reading literacy, visual literacy and computer literacy are not synonyms for media literacy; instead, they are merely components. » (La maîtrise de la lecture, la littératie visuelle et la culture informatique ne sont pas des synonymes de l'éducation aux médias; il s'agit plutôt de simples composantes.)

(Potter, 2004, p. 33)

L'utilisation par Potter du mot « simples » ci-dessus trahit ici ce qui n'est que latent dans d'autres exemples d'auteurs utilisant des termes génériques. En d'autres termes, chacun aborde la question d'un point de vue particulier, avec des préjugés et des antécédents précis. Chacun part du principe que la littératie particulière à son domaine d'intérêt ou de spécialisation est la « littératie générique » Il existe également un élément malheureux qui consiste pour les théoriciens à inventer des termes dans l'espoir qu'ils gagnent du terrain et qu'ils en deviennent synonymes. Le meilleur exemple en est peut-être le concept maladroit d'« électratie » que nous avons rencontré au chapitre 2 :

« 'Electracy' is a term that combines different forms of literacy related to the use of new technologies; for example 'media or multimedia literacy', 'computer literacy', 'information literacy' and 'visual literacy'. It could be described as literacy for a post-typographic world (Reinking et al., 1998)... Electracy is something young people develop by growing up in a digital culture, and their education is supposed to include their efforts to create knowledge and learning. » (L'électratie est un terme qui combine différentes formes de littératies liées à l'utilisation des nouvelles technologies, par exemple l'« éducation aux médias ou au multimédia », la « culture informatique », la « littératie informationnelle » et la « littératie visuelle ». Elle pourrait être décrite comme une littératie pour un monde post-typographique (Reinking et coll., 1998)... L'électratie est quelque chose que les jeunes développent en grandissant dans une culture numérique, et leur éducation est censée inclure leurs efforts pour créer de la connaissance et de l'apprentissage.)

(Erstad, 2003, p. 11)

³⁸ Le statut d'une littératie particulière par rapport à d'autres concepts métaphoriques.

Si, à première vue, ce terme *semble* perspicace et prometteur, il n'en reste pas moins vide de sens et ne signifie rien de concret. Comment ces littératies sont-elles combinées? Comment les jeunes « développent-ils » l'électratic en « grandissant » dans une culture numérique? L'éducation n'est-elle pas *toute* une question « de connaissance et d'apprentissage »? Alors qu'Erstad tente d'utiliser la distinction établie par Tyner (1998) entre les « littératies d'outils » et les « littératies de représentations », le terme « électratic » n'est pas expliqué de manière suffisamment adéquate pour appartenir à l'un ou l'autre de ces groupes.

Même si la littératie informationnelle est un terme établi, il est si large et si ambigu qu'il peut lui aussi être considéré comme un terme générique. Fieldhouse et Nicholas (2008) utilisent une stratégie légèrement différente pour promouvoir leur concept tangentiel de « maîtrise de l'information ». Au lieu de considérer ce dernier terme comme un terme générique à part entière, ils le présentent comme l'autre moitié du casse-tête de la « littératie numérique » pour que les individus soient « alphabétisés en matière d'information ».

Fieldhouse et Nicholas (2008) utilisent également la dichotomie plutôt blasée des « natifs numériques » et des « immigrants numériques », termes inventés par Prensky (2001) comme nous l'avons vu au chapitre 5. L'idée est que ceux qui grandissent avec les technologies numériques « parlent la langue » comme un natif. D'autre part, les « immigrants numériques » trahissent leur âge et leur manque d'expérience en parlant un langage qui reflète leur expérience de la vie prénumérique, en décrivant les choses comme « numériques » pour faire la différence entre les versions électroniques et traditionnelles (Fieldhouse et Nicholas, 2008, p. 60). Toutefois, si les dichotomies utilisées par les auteurs sont intéressantes pour cadrer le débat, elles n'aboutissent pas à une définition unique de la littératie numérique et n'empêchent pas le concept de « maîtrise de l'information » d'être une expression familière intéressante.

Afin de réconcilier les revendications d'une myriade de concepts de littératie numérique, une véritable légion de littératies numériques (Lankshear et Knobel, 2008c, p.4), certains souhaitant utiliser un terme générique se sont plutôt tournés vers la notion de « compétence » ou de « compétences ». L'*Oxford English Dictionary* définit le terme « compétent » comme suit :

- « **adjectif 1** ayant les compétences ou les connaissances nécessaires pour faire quelque chose avec succès.
2 satisfaisant ou adéquat, sans être exceptionnel : elle parlait un français tout à fait compétent.
3 ayant l'autorité légale pour traiter d'une question particulière. »

C'est la première de ces définitions qui est visée par ceux qui préfèrent se concentrer sur la « compétence » plutôt que sur la « littératie ». Par exemple, Spitzer cite la définition suivante de la « compétence informationnelle » donnée en 1995 par le *Work Group on Information Competence, Commission on Learning Resources and Instructional Technology* :

« Information competence is the fusing or the integration of library literacy, computer literacy, media literacy, technological literacy, ethics, critical thinking, and communication skills. »
(La compétence informationnelle est la fusion ou l'intégration de la littératie bibliothécaire, de la culture informatique, de l'éducation aux médias, de la littératie technologique, de l'éthique, de la pensée critique et des compétences en matière de communication.)

(Spitzer, 1998, p. 25)

Toutefois, aucune explication n'est donnée quant à la forme que prendrait la « compétence informationnelle » en pratique, et aucune indication n'est donnée quant à la manière de l'atteindre (s'il s'agit d'un « état ») ou d'y accéder (s'il s'agit d'un « processus »). La suggestion de Savolainen d'utiliser les « compétences liées à l'information » comme terme générique, couvrant la littératie informationnelle, les compétences médiatiques et les compétences bibliothécaires est elle aussi vouée à l'échec. Il justifie sa suggestion du terme comme suit :

« [b]ecause new labels describing specific kinds of literacies are continually introduced, reflecting the developments of ICTs, the attempts to develop an exact classification of information-related literacies seem to be futile. » (parce que de nouvelles étiquettes décrivant des types précis de littératies sont continuellement introduites, reflétant les développements des TIC, les tentatives d'élaboration d'une classification exacte des littératies informationnelles semblent vaines.)

(Savolainen, 2002, cité dans Virkus, 2003)

Là encore, aucune explication n'est donnée quant à l'*utilité* de l'expression « compétences liées à l'information », si ce n'est qu'il s'agit d'un raccourci pour plusieurs microlittératies arbitraires jugées importantes par l'auteur. L'emploi d'un terme générique doit être justifié.

Au lieu d'essayer de trouver un terme générique (« macro ») dans lequel insérer les microlittératies, il semble plus logique pour les théoriciens d'utiliser les « nouvelles littératies » comme raccourci.³⁹ Ces « nouvelles littératies » (sans majuscule) ne doivent pas être confondues avec les « New Media Literacies Studies » (NMLS) distinctes qui émergent, comme nous l'avons vu, des études sur les nouvelles littératies précédentes.

Comme l'indique Tyner, il semble quelque peu artificiel de séparer la multitude de littératies, car elles se chevauchent dans une large mesure. S'il est *possible* de les séparer, cela ne doit se faire qu'à des fins positives :

« The need to set one literacy apart from another can only be explained by a need to use the concepts for other reasons, that is, to strengthen the professional status of its constituencies, or to take issue with the approaches used by proponents. » (La nécessité de distinguer une littératie d'une autre ne peut s'expliquer que par le besoin d'utiliser les concepts pour d'autres raisons, c'est-à-dire pour renforcer le statut professionnel de ses membres ou pour contester les approches utilisées par les promoteurs.)

(Tyner, 1998, p. 104)

Au lieu de cela, nous devrions peut-être nous concentrer sur une littératie particulière en tant que concept intégrateur (mais pas global) qui se concentre sur le numérique sans se limiter aux compétences informatiques et qui s'accompagne d'un léger bagage historique (Martin, 2006 cité dans Bawden, 2008, p.26). Martin semble avoir à l'esprit le concept de « littératie numérique », même si ce n'est pas le nom du terme qui est en cause. C'est plutôt son *pouvoir explicatif* et son utilité en matière de compréhension conceptuelle et d'applicabilité qui sont essentiels.

³⁹ Voir, par exemple, Beavis (1998), Kress (2003), Lankshear et Knobel (2006)

Il est intéressant de noter que Martin (2008, p.156-7) énumère les éléments suivants comme des « littératies du numérique », ce qui indique que sa réflexion antérieure (2006) a évolué pour considérer les littératies comme une sorte de matrice de chevauchement :

- Littératie informatique, des TI ou des TIC
- Littératie technologique
- Littératie informationnelle
- Éducation aux médias
- Littératie visuelle
- Littératie communicationnelle
- Littératie numérique

Bien qu'il n'utilise pas le terme « matrice », il semble clair que Martin a quelque chose de semblable à l'esprit. Si c'est le cas, la liste ci-dessus ne contient que quelques éléments d'une boîte de Pandore potentielle de « littératies ». Personne n'étant le gardien de ce qui constitue une « littératie du numérique », un problème récurrent se pose : rien n'empêche une macrolittératie, une littératie intégrative ou une matrice de littératies d'être elles-mêmes considérées comme faisant partie d'un ensemble plus vaste. Comme l'affirme Reilly (1996, p.218), les nouvelles littératies semblent être créées dès que de « nouveaux textes » sont inventés ou conçus. Martin doit être explicite quant à la question de savoir si les nouvelles formes de « texte » impliquent nécessairement de nouvelles formes de littératie. Je tente de résoudre ce problème dans le chapitre 9 en combinant cette approche avec une approche plus pragmatique, éclairée par les travaux de McLuhan et d'Ong qui ont été examinés dans le chapitre 8.

Il n'est pas clair non plus si Martin les considère comme des littératies « entièrement » numériques ou si elles comportent des *éléments* numériques. Dans le premier cas, il devrait expliquer en quoi, par exemple, la « littératie communicationnelle » diffère dans les domaines numérique et analogique. Dans le deuxième cas, Martin devrait expliquer les *éléments* de ces littératies qui sont effectivement considérés comme « numériques ». J'espère résoudre ces problèmes au chapitre 9 en adoptant une approche légèrement différente.

Les types de débats illustrés ci-dessus sont des exemples de ce que j'ai présenté au chapitre 5 comme relevant du domaine de l'« ambiguïté créative ». En d'autres termes, ils impliquent une communauté qui discute et débat de la terminologie et des questions. Toutefois, il arrive un moment où, même dans un environnement en mutation, il est nécessaire d'orienter et d'*opérationnaliser* un terme (et les concepts qui y sont liés). Dans le domaine des littératies numériques, il s'agit d'une entreprise particulièrement difficile, car la codification et la diffusion nécessitent le choix d'un point auquel « geler » les définitions et les discussions. Bien qu'il soit possible de « dégeler » et de « regeler » ultérieurement, le risque existe que cela ne se produise pas et que les ressources et les discussions deviennent rapidement obsolètes.

Étant donné que cette thèse vise à être pratique plutôt que simplement théorique, dans la section suivante, j'ai l'intention de critiquer un domaine de travail en plein essor de JISC. Bien qu'il en soit encore à ses débuts, il constitue une étude de cas utile pour combler le fossé entre l'ambiguïté créative et l'ambiguïté productive.

Exemple : JISC

JISC, organisme britannique financé par le Higher Education Funding Council for England (HEFCE), entame un programme de travail dans le domaine des littératies numériques après un travail préliminaire en 2009 sur les littératies d'apprentissage à l'ère numérique. Je dois noter ici qu'au moment de la rédaction de cette thèse, je travaille pour JISC infoNet, un service financé par JISC par l'intermédiaire de JISC Advance qui (de manière légèrement ironique) est une organisation « parapluie » pour une série de services axés sur le secteur.

JISC exerce une grande influence sur le secteur de l'enseignement supérieur (en particulier) et le secteur de l'enseignement complémentaire au Royaume-Uni, en finançant et en soutenant des programmes de travail et en « inspirant l'innovation ». ⁴⁰

Les travaux menés jusqu'à présent par JISC dans le domaine des littératies numériques et nouvelles parlent d'un spectre de littératies, fondé sur une compréhension des « littératies d'apprentissage » :

« Our understanding of learning literacies encompasses the range of practice that underpin effective learning in a digital age. The phrase learning literacies expresses the tension between literacy as a generic capacity for thinking, communicating ideas and intellectual work - that universities have traditionally supported - and the digital technologies and networks which are transforming what it means to work, think, communicate and learn. » (Notre conception des littératies d'apprentissage englobe l'ensemble des pratiques qui sous-tendent un apprentissage efficace à l'ère numérique. L'expression « littératies d'apprentissage » exprime la tension entre la littératie en tant que capacité générique de réflexion, de communication d'idées et de travail intellectuel – que les universités ont traditionnellement soutenue – et les technologies et réseaux numériques qui transforment ce que signifie travailler, penser, communiquer et apprendre.)

(JISC, 2009 a, p.2)

Le travail de JISC est fortement lié aux changements institutionnels et aux notions plus larges d'employabilité des diplômés, ainsi qu'à l'adoption des technologies et des écosystèmes d'apprentissage en ligne par le secteur de l'enseignement supérieur. La définition de la « littératie numérique » utilisée par JISC est donc peut-être volontairement vague : l'ensemble des pratiques qui sous-tendent un apprentissage efficace à l'ère numérique ou, ailleurs, en utilisant la définition de la CE : l'utilisation confiante et critique des TIC pour le travail, les loisirs, l'apprentissage et la communication. La première de ces définitions intègre notamment les pratiques scolaires, la littératie informationnelle, l'éducation aux médias et les compétences en matière de TIC (JISC, 2009b, p.1). La deuxième définition est représentée dans le diagramme suivant, qui se situe à mi-chemin entre une matrice des littératies et un « terme générique » :

⁴⁰ Voir <http://www.jisc.ac.uk> pour plus obtenir de plus amples renseignements.

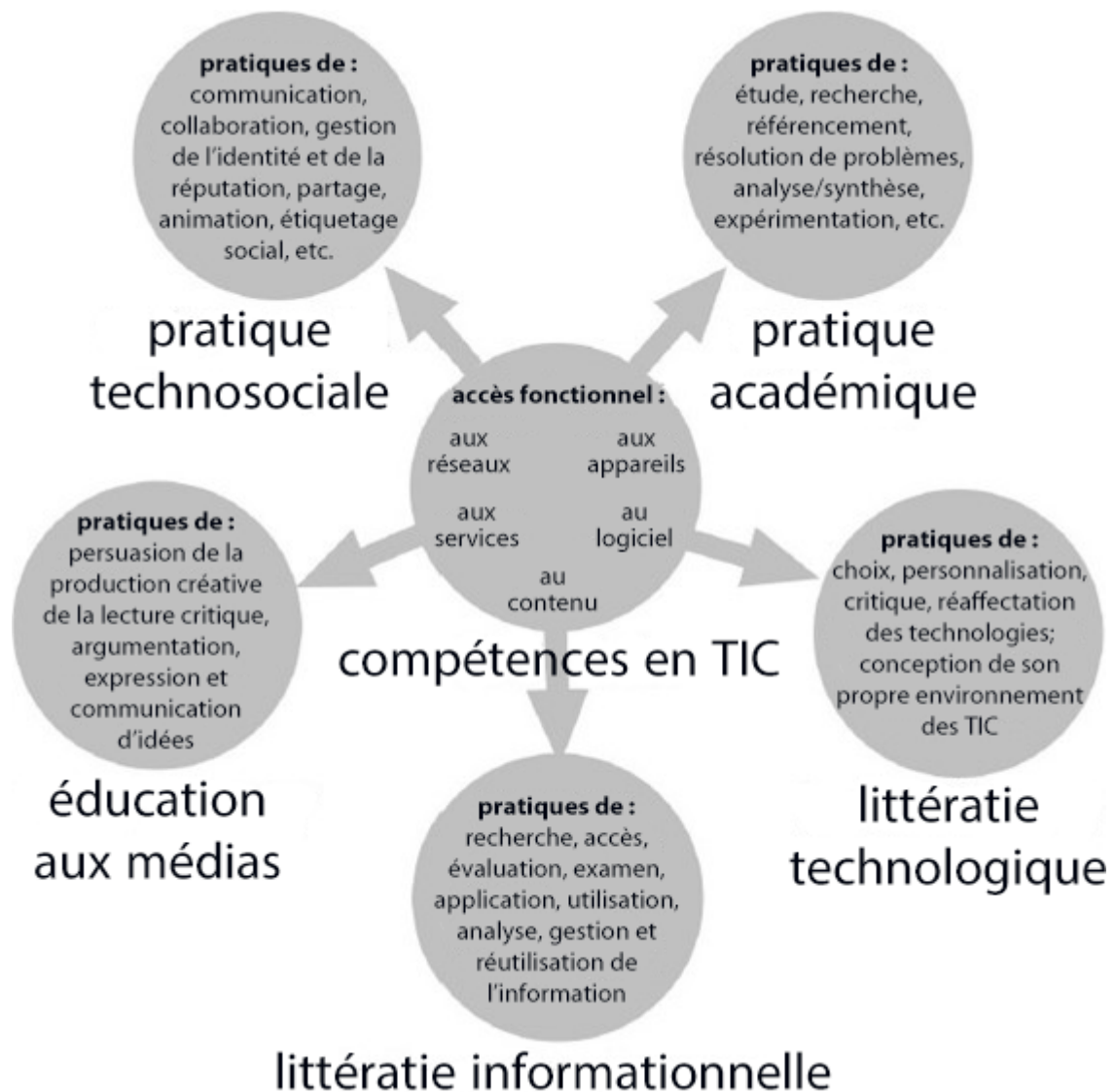


Figure 7 – Correspondance entre les compétences en TIC et les nouvelles littératies de JISC

Alors que la matrice de Martin considère que les littératies se « chevauchent », ce diagramme montre que la « compétence numérique » (ou « compétences en TIC ») est fondamentale pour les travaux ultérieurs en matière de pratique universitaire et d'éducation aux médias (par exemple).

Un autre diagramme montre comment ces « rayons » se trouvent eux-mêmes à la base de contextes plus larges. Ainsi, les littératies numériques comprennent les pratiques de littératie fondées sur les compétences en matière de TIC :



Figure 8 – Cartographie des littératies numériques dans différents contextes de JISC

L'un des problèmes réside dans le fait que les microlittératies, telles qu'elles sont définies ci-dessus, sont considérées comme découlant des compétences en matière de TIC plutôt que des contextes particuliers. Bien qu'il ne faille peut-être pas trop interpréter les diagrammes, la relation unidirectionnelle entre les compétences et la pratique dément la complexité et l'interaction entre les contextes et les capacités/compétences permettant d'interagir efficacement avec d'autres dans ces contextes.

Il est toutefois difficile de contester la pyramide créée dans le cadre de développement des littératies numériques de JISC (JISC, 2009d). Il place les « attributs/identités » au sommet d'une pyramide indiquant les stades de développement, suivis des « pratiques », des « compétences » et, au bas de la pyramide, de l'« accès fonctionnel ». L'accès aux appareils numériques est nécessaire pour développer les littératies numériques, les compétences découlant de l'utilisation. Les pratiques, les habitudes et les modèles mentaux résultent d'une utilisation et d'une immersion croissantes. Enfin, une appréciation critique, une résilience et une adaptabilité ainsi qu'une compréhension réflexive de l'« identité numérique » constituent le sommet de la pyramide. Cela ne veut pas dire, bien sûr, qu'il y a une trajectoire inévitable du bas de la pyramide vers le haut simplement par l'utilisation des technologies numériques. Non seulement l'« échelle » comporte de nombreux barreaux, mais ces barreaux (pour prolonger la métaphore) changent au fur et à mesure que les technologies et les pratiques sociales acceptées évoluent.

Un travail important sur la capacité (ou l'incapacité) des étudiants à appliquer leur apprentissage et leurs pratiques d'un domaine de leur vie à un autre est illustré par le travail de JISC au sujet de « Répondre aux apprenants » (JISC 2009c). Cette étude a démontré que les étudiants faisaient souvent preuve d'une déconnexion mentale entre les logiciels sociaux qu'ils utilisaient personnellement et ceux qu'ils utilisaient, ou étaient autorisés à utiliser, dans un contexte universitaire. En outre, certains travaux de JISC sur la « génération Google » (JISC, 2008) ont démontré que, loin d'être simplement la faute d'institutions réactionnaires, les étudiants n'étaient pas les « natifs numériques » que de nombreux éducateurs supposaient qu'ils étaient.

Avant d'être supprimée en 2010, Becta, une organisation gouvernementale britannique chargée de promouvoir les technologies éducatives dans les écoles, a commandé des travaux sur la littératie numérique. Créé par Tabet Newman, ce cadre vise à passer « de la terminologie à l'action » (Newman, 2009) après un examen approfondi de la documentation. Le modèle de processus en cinq étapes est le suivant : définir, accéder, comprendre et évaluer, créer, communiquer. Cela fait fortement écho à la progression dans la taxonomie de Bloom (révisée) (Anderson, et coll. 2001) et complète le modèle pyramidal de JISC.

Dans le modèle de Newman, la définition des littératies numériques n'est que la première étape d'un important travail d'opérationnalisation d'une définition, de sorte que le travail autour de cette définition fasse une différence en *pratique*.

Jusqu'à présent, la méthode utilisée par ceux qui souhaitent entamer un programme de travail sur les littératies « nouvelles » ou « numériques » semble consister à se concentrer sur une définition particulière en tant que terme générique. Il s'agit d'un point central, les autres littératies, aptitudes et compétences étant intégrées à ce terme général. Il en va de même pour des concepts tels que les « compétences du 21^e siècle ». Il serait toutefois plus utile de considérer les littératies numériques comme une matrice semi-fluide de littératies qui se chevauchent et qui évoluent en fonction du temps et du contexte. Bien que cela ne permette pas d'obtenir de phrase-choc efficace et que cela ne tienne pas la route sur une diapositive PowerPoint, il s'agit néanmoins d'une approche plus précise et plus réactive.

Le fait que des acteurs majeurs tels que JISC au Royaume-Uni et la MacArthur Foundation aux États-Unis s'impliquent dans le domaine des littératies numériques présente l'avantage de gagner du terrain et d'opérationnaliser les termes utilisés. L'inconvénient est que, si l'on n'y prend pas garde et si l'on ne donne pas d'orientations, le « gel » du débat conduit à une mise en œuvre qui n'évolue pas. Dans le domaine des littératies numériques, ce problème est particulièrement grave en raison de la fragmentation de la recherche sur laquelle repose cette opérationnalisation.

Résumé

Dans ce chapitre, j'ai donné un aperçu des études sur la nouvelle littératie et des études sur les nouvelles littératies en démontrant que, loin d'apporter un semblant d'ordre à un paysage fragmenté, elles ont plutôt ajouté à la confusion qui règne.

J'ai utilisé la métaphore d'un « terme générique » pour conceptualiser le désir des universitaires de subsumer d'autres formes de littératies sous leur terme favori. Je pense que cela empêche des termes tels que la littératie numérique d'entrer dans la partie « ambiguïté productive » du continuum d'ambiguïtés que j'ai décrit au chapitre 5.

Bien que le travail effectué dans le domaine de l'ambiguïté créative ait une certaine valeur, l'étude de cas à la fin de ce chapitre montre qu'un acteur majeur s'engageant dans cette cause peut constituer un pas en avant positif. Si le travail de JISC sur les littératies numériques peut être critiqué, il constitue néanmoins un cri de ralliement pour le secteur de l'enseignement supérieur britannique, qui estime qu'il faut faire quelque chose autour de ces questions. Malgré ce passage apparent à la phase d'ambiguïté productive, un problème potentiel subsiste. Bien que les institutions qui ne font pas partie du programme de littératies numériques financé par JISC puissent reprendre les résultats d'autres institutions, il se peut que certaines d'entre elles souhaitent quelque chose de légèrement plus *pragmatique*. On peut également se demander si les travaux financés par JISC seront suffisamment cohérents pour répondre aux quatre critères d'une « littératie » que j'ai définis au chapitre 3.

L'évolution de la communication

Depuis qu'ils existent, les êtres humains doivent communiquer entre eux. L'un des moyens d'y parvenir est par écrit, mais cette technologie est apparue assez tardivement dans l'évolution de la communication. Cette évolution peut être représentée à l'aide du diagramme suivant :

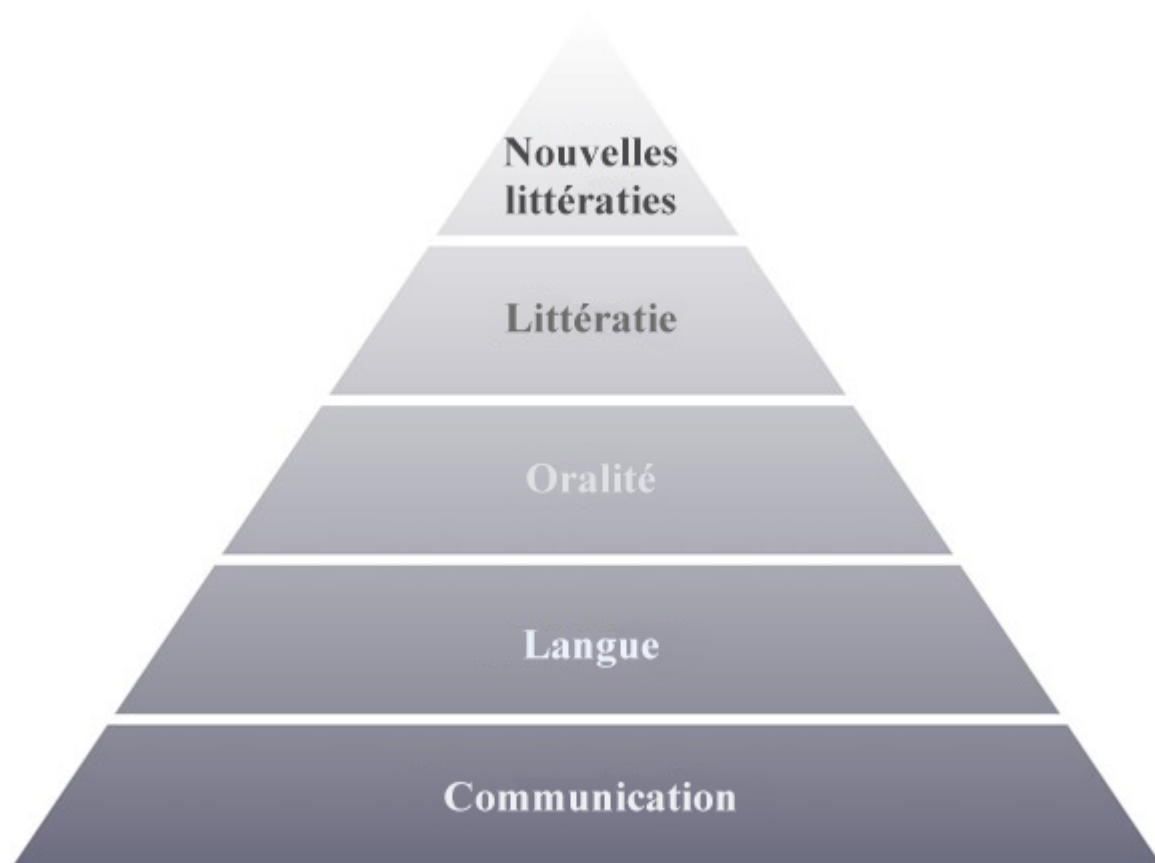


Figure 9 – Hiérarchie des littératies

Écrivant à l'ère de la communication de masse et des médias de masse, mais avant l'avènement de l'Internet, Walter Ong et Marshall McLuhan n'ont pas été désavantagés par les discussions sur ce dernier, qui auraient obscurci leur réflexion sur les technologies précédentes. C'est à partir d'une synthèse de leurs réflexions que le diagramme ci-dessus a été créé. Comme l'explique Ong, le langage a été et est de loin la méthode de communication la plus répandue. Le langage est « majoritairement oral » :

« Indeed, language is so overwhelmingly oral that of all the many thousands of languages - possibly tens of thousands - spoken in the course of human history only around 106 have ever been committed to writing to a degree sufficient to have produced literate, and most have never been written at all. Of the some 3000 languages spoken that exist today only some 78 have a literature. » (En effet, le langage est si majoritairement oral que, sur les milliers de langues – peut-être les dizaines de milliers – parlées au cours de l’histoire de l’humanité, seules 106 langues environ ont été suffisamment écrites pour produire des personnes alphabétisées, et la plupart n’ont jamais été écrites du tout. Sur les quelque 3 000 langues parlées qui existent aujourd’hui, seules 78 comportent une littérature.)

(Ong, 1982:2002, p. 7)

En effet, contrairement à l’écriture, l’oralité est « naturelle » (p. 81) et *primaire*.⁴¹ Selon Ong, le processus d’écriture et d’alphabétisation *restructure la conscience*.⁴² McLuhan va plus loin en qualifiant l’écriture de « technologie de l’individualisme » (McLuhan, 1962, p. 158) et nous rappelle que le monde typographique n’en est qu’à ses balbutiements. Bien que l’écriture telle que nous la connaissons ait existé entre le cinquième siècle av. J.-C. et le quinzième siècle apr. J.-C., il ne s’agissait pas de « communication de masse » et elle était réservée à l’élite (McLuhan, 1962, p. 74). C’est le monde typographique, par opposition au monde de scribe et manuscrit qui existait auparavant, qui a conduit à la nature indépendante du contexte de la littérature, affirme Ong (1982:2002, p. 77) – le discours écrit a été séparé de son auteur. Alors que dans un monde oral, les choses pouvaient être oubliées, les positions modifiées et le contexte nécessairement compris, cela a changé fondamentalement à l’aube du monde typographique. Une difficulté apparaît lorsque, séparément de l’auteur et indépendamment du contexte, un individu tente de séparer le signifiant du signifié :

« 'Writing makes 'words' appear similar to things because we think of words as the visible marks signaling words to decoders: we can see and touch such inscribed 'words' in texts and books. Written words are residue. Oral tradition has no such residue or deposit. » (L’écriture fait apparaître les « mots » comme des choses, parce que nous considérons les mots comme des marques visibles signalant les mots aux décodeurs : nous pouvons voir et toucher ces « mots ». Les mots écrits sont des résidus. La tradition orale ne laisse pas de tels résidus ou dépôts. »)

(Ong, 1982:2002, p. 11)

⁴¹ L’expression orale peut exister et a le plus souvent existé sans aucune écriture, tandis que l’écriture n’est jamais dépourvue d’oralité (Ong, 1982:2002, p. 8).

⁴² Sans l’écriture, l’esprit alphabétisé ne penserait pas et ne pourrait pas penser comme il le fait (Ong, 1982:2002, p. 77).

Ces « résidus ou dépôts » influencent les idées relatives à la conscience et à l'identité humaines. Ils confèrent à l'être humain, tant individuellement que collectivement, des « pouvoirs » supplémentaires, notamment en ce qui concerne la « mémoire » et la communication sur de grandes distances. Les « conversations » (au sens large du terme) peuvent se dérouler de manière asynchrone sur plusieurs années et sur de grandes distances. Comme le rappelle Ong, il est impossible de réfuter complètement un texte écrit, car après une réfutation absolument complète et dévastatrice, son message est exactement le même qu'avant (Ong, 1982:2002, p. 78).

Le passage aux « (plus) nouvelles littératies » a eu lieu à la fin du 20^e siècle. Ong (1982:2002, p. 3) expliquerait cela par une évolution vers ce qu'il appellerait « l'oralité secondaire », tandis que McLuhan (1962, p. 253) parle de la fin de la « galaxie Gutenberg » à l'ère de la communication électronique. Bien que McLuhan souligne que nous sommes à peu près aussi loin dans l'« ère électrique » que les élisabéthains l'étaient dans l'« ère typographique » (McLuhan, 1962, p. 1), et qu'ils devaient justifier les livres dans l'éducation de la même manière que nous devons justifier la technologie (p. 145), il explique que les deux changements sont néanmoins très différents :

« Our extended senses, tools, technologies, through the ages, have been closed systems incapable of interplay or collective awareness. Now, in the electric age, the very instantaneous nature of co-existence among our technological instruments has created a crisis quite new in human history. Our extended faculties and senses now constitute a single field of experience which demands that they become collectively conscious... As long as our technologies were as slow as the wheel or the alphabet or money, the fact that they were separate, closed systems was socially and psychically supportable. This is not true now when sight and sound and movement are simultaneous and global in extent. » (Nos sens étendus, nos outils, nos technologies, à travers les âges, ont été des systèmes fermés incapables d'interaction ou de conscience collective. Aujourd'hui, à l'ère électrique, la nature instantanée de la coexistence de nos instruments technologiques a engendré une crise tout à fait nouvelle dans l'histoire de l'humanité. Nos facultés et nos sens étendus constituent désormais un champ d'expérience unique qui exige qu'ils deviennent collectivement conscients [...]. Tant que nos technologies étaient aussi lentes que la roue, l'alphabet ou l'argent, le fait qu'il s'agisse de systèmes séparés et fermés était socialement et psychologiquement supportable. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, où la vue, le son et le mouvement sont simultanés et globaux.)

(McLuhan, 1962, p. 5)

C'est ce monde moins individualisé et plus « en réseau » qui a conduit à la discussion sur les « nouvelles littératies ». Selon Ong (1982, p. 85), c'est l'urbanisation qui a stimulé les conceptions traditionnelles de la littératie, en partie parce qu'elle a entraîné le besoin et le désir de tenir des dossiers. Le stimulus des nouvelles conceptions de la littératie, y compris de la « littératie numérique », est donc peut-être la « proximité » métaphorique de nos relations malgré la distance géographique. Alors que la littératie traditionnelle reposait sur des technologies favorisant l'individualisme, les nouvelles conceptions de la littératie reposent sur l'accès, la collaboration et le partage.

Tout comme la civilisation post-Gutenberg s'est débattue avec la technologie du monde typographique (et les problèmes associés concernant la grammaire et l'accès personnel à des œuvres auparavant difficiles à obtenir), nous sommes confrontés à un monde où, littéralement, grâce à l'Internet, *n'importe qui* peut publier à bon marché et sans délai à l'intention d'un public mondial. Nous sommes dans un monde où de nouvelles littératies peuvent être nécessaires ou, comme le dit Ong, un monde d'« oralité secondaire » :

« The electronic transformation of verbal expression has both deepened the commitment of the word to space initiated by writing and intensified by print and has brought consciousness to a new age of secondary orality.

...

This new orality has striking resemblances to the old in its participatory mystique, its fostering of a communal sense, its concentration on the present moment, and even its use of formulas (Ong 1971, pp.284-303; 1977, pp.16-49, 305-41). But it is essentially a more deliberate and self-conscious orality, based permanently on the use of writing and print, which are essential for the manufacture and operation of the equipment and for its use as well. » (La transformation électronique de l'expression verbale a à la fois approfondi l'engagement du mot dans l'espace, initié par l'écriture et intensifié par l'impression, et fait entrer la conscience dans une nouvelle ère d'oralité secondaire. Cette nouvelle oralité présente des ressemblances frappantes avec l'ancienne dans sa mystique participative, sa promotion d'un sens communautaire, sa concentration sur le moment présent et même son utilisation de formules (Ong 1971, p. 284-303; 1977, p. 16-49, 305-41). Mais il s'agit essentiellement d'une oralité plus délibérée et consciente d'elle-même, fondée en permanence sur l'utilisation de l'écriture et de l'imprimé, qui sont essentiels à la fabrication et au fonctionnement de l'équipement, ainsi qu'à son utilisation.)

(Ong, 1982:2002, p. 133-4)

La référence à la *conscience de soi* de cette « oralité secondaire » est importante, mais pose également des problèmes. Comme le dit LaFitte, parce que nous les fabriquons, nous nous sommes trop souvent illusionnés en croyant que nous savions tout ce qu'il y avait à savoir sur les machines.⁴³

⁴³ LaFitte, cité dans McLuhan, 1962, p. 155

Nous sommes liés à une culture basée sur l'imprimé qui, dans une certaine mesure, limite notre capacité à nous exprimer :

« In the electronic age which succeeds the typographic and mechanical era of the past five hundred years, we encounter new shapes and structures of human interdependence and of expressions which are 'oral' in form even when the components of the situation may be non-verbal'. » (Dans l'ère électronique qui succède à l'ère typographique et mécanique des cinquante dernières années, nous rencontrons de nouvelles formes et structures d'interdépendance humaine et d'expressions qui sont « orales » dans leur forme, même si les composantes de la situation peuvent être non verbales.)

(McLuhan, 1962, p. 3)

Certains veulent appeler cette connaissance des machines et des nouvelles formes et structures une forme de *littératie*. Les partisans des « nouvelles littératies », en particulier, souhaitent élargir l'idée de « littéracie » de la même manière que les adeptes du postmodernisme souhaitaient élargir le sens du terme « texte ». Comme je l'ai souligné au chapitre 7, la question est de savoir si ces « nouvelles littératies » sont des « littératies » au sens propre du terme.

Évolution ou révolution?

Comme nous l'avons vu précédemment par le biais d'une citation de Gee, Hull et Lankshear, quelle que soit la littératie, elle a quelque chose à voir avec la *lecture*. En outre, ce qui est lu doit être *compris*. L'idée que la littératie consiste à « lire quelque chose en le comprenant » est ce que je continuerai à appeler « la littératie traditionnelle (imprimée) ». Cette conception de la littératie est *statique* et *psychologique*, centrée sur la relation et l'interaction de l'individu avec les objets physiques. Le livre physique comprend ce que Lankshear et Knobel appellent le « paradigme du texte » – quelque chose qui dépasse le simple acte de lire et de comprendre :

« [D]uring the age of print the book... shaped conceptions of layout, it was the pinnacle of textual authority, and it played a central role in organizing practices and routines in major social institutions. The book mediated social relations of control and power... Textual forms and formats were relatively stable and were 'policed' to ensure conformity. » (À l'époque de l'imprimerie, le livre [...] a façonné les conceptions de la mise en page. Il était le summum de l'autorité textuelle et a joué un rôle central dans l'organisation des pratiques et des routines au sein des principales institutions sociales. Le livre servait de médiateur aux relations sociales de contrôle et de pouvoir

[...]. Les formes et formats textuels étaient relativement stables et ont été « surveillés » pour assurer la conformité.)

(Lankshear et Knobel, 2006, p. 52)

Cette perpétuation du pouvoir hégémonique par la littératie traditionnelle a compliqué les débats entourant le terme « littératie » et son évolution. La « lecture avec compréhension » est non seulement liée à la politique, mais aussi à la religion et à l'identité. La littératie repose sur un modèle de rareté, la littératie étant un instrument clé pour obtenir des avantages et un statut grâce à des réalisations à des niveaux volontairement préservés pour un petit nombre (Lankshear et Knobel, 2006, p. 62). Les écoles et les établissements d'enseignement, comme le note Bigum, sont principalement des *consommateurs* de connaissances.⁴⁴ Le sens est créé de manière centralisée et ensuite diffusé aux établissements et aux individus qui peuvent accéder aux textes codés utilisés pour transmettre des idées, des pensées, des concepts et des processus. Ces textes codés sont des textes qui ont été « gelés » ou « capturés » d'une manière qui les libère de leur contexte immédiat et de leur origine de production, de sorte qu'ils sont « (trans)portables » et existent indépendamment de la présence d'êtres humains en tant que porteurs du texte (Lankshear et Knobel, 2008b, p. 257).

Récemment, avec l'avènement des médias de masse, puis de la participation de masse avec l'essor de l'Internet, les conceptions de la littératie ont dû changer. Cela a mis à rude épreuve les conceptions statiques et psychologiques implicites de la littératie traditionnelle. En conséquence, la signification de la « littératie » (et donc de ce que cela signifie d'être « alphabète ») a changé. Comme le dit Lanham, la littératie a étendu sa portée sémantique de la « capacité à lire et à écrire » à la « capacité à comprendre l'information, peu importe la façon dont elle est présentée ».⁴⁵ Il ne fait aucun doute que la « littératie » est devenue un concept dont l'ambiguïté laisse supposer une certaine simplicité, mais qui, à y regarder de plus près, contient des niveaux de complexité. Erstad, par exemple, commente cette ambiguïté en notant qu'elle est apparente surtout chez les éducateurs et les chercheurs dont les intérêts professionnels sont liés à la manière dont la littératie est comprise (Erstad, 2008, p. 181-2).

⁴⁴ Cité dans Lankshear et Knobel, 2006, p. 188.

⁴⁵ Cité dans Lankshear et Knobel, 2006, p. 21-2.

Compte tenu de ces difficultés, certains commentateurs, comme Sven Birkets dans *The Gutenberg Elegies*, aspirent à un retour à la littératie traditionnelle en raison du déclin de la lecture de livres. Selon lui, cela s'accompagne de la perte de la pensée profonde, de l'érosion du langage et de l'aplatissement de la perspective historique (Birkets, 2006, p. 15). Il soutient, à l'instar de Kress (1997), que la littératie devrait être confinée au domaine de l'écriture. Rejetant cette dichotomie, Tyner (1998) a cherché à reconceptualiser le débat en matière de « littératie des outils » (les compétences nécessaires pour pouvoir utiliser une technologie) et de « littératies de la représentation » (les connaissances requises pour profiter d'une technologie).⁴⁶ Ce terrain d'entente a permis à de multiples conceptions de la littératie de s'épanouir.

Malheureusement, et peut-être inévitablement, ces « nouvelles littératies » suggèrent que l'on tente de faire du neuf avec du vieux, comme nous l'avons vu au chapitre 7 :

« It does not follow from the fact that so-called new technologies are being used in literacy education that *new literacies* are being engaged with. Still less does it imply that learners are developing, critiquing, analysing, or even become technologically proficient with new literacies. »
(Le fait que les prétendues nouvelles technologies soient utilisées dans l'enseignement de la littératie ne signifie pas que l'on s'engage dans de *nouvelles littératies*. Cela implique encore moins que les apprenants élaborent de nouvelles littératies, les critiquent, les analysent ou même deviennent technologiquement compétents avec elles.)

(Lankshear et Knobel, 2006, p. 54-5)

Le problème des nouvelles littératies dans les établissements d'enseignement tels que les écoles est quadruple. Tout d'abord, il y a le problème très réel des éducateurs qui n'ont pas grandi dans un environnement où ces compétences numériques, à la fois les « littératies des outils » et les « littératies de la représentation » de Tyner, étaient nécessaires. Le sempiternel problème du « c'était assez bien pour moi quand j'étais à l'école » s'applique aussi bien aux éducateurs qu'aux parents. Si un problème ne peut être vu ou compris, il ne peut être réglé efficacement. Deuxièmement, les éducateurs sont parfois réticents à attribuer les problèmes quotidiens rencontrés à leurs propres faiblesses (telles que l'ignorance ou la peur du changement). Si la simple présence, par exemple, d'un tableau blanc interactif dans une salle de classe ne se traduit pas par une amélioration des résultats aux examens, on tend à accuser la technologie; la suggestion

⁴⁶ Cité dans Erstad, 2008, p. 183.

selon laquelle les nouvelles technologies ne devraient pas nécessairement être utilisées pour soutenir un paradigme n'est pas acceptée. En troisième lieu, il y a ce que l'on appelle la « grammaire profonde » de l'enseignement :

« School learning is for school; school as it has always been. The burgeoning take- up of new technologies simply gives us our latest 'fix' on this phenomenon. It is the 'truth' that underpins many current claims that school learning is at odds with authentic ways of learning to be in the world, and with social practice beyond the school gates... It is precisely this 'deep grammar' of schooling that cuts schools off from the new (technological) literacies and associated subjectivities that Bill Green and Chris Bigum (1993) say educators are compelled to attend to. » (L'apprentissage scolaire est destiné à l'école; l'école telle qu'elle a toujours été. L'essor des nouvelles technologies ne fait que nous donner un aperçu de ce phénomène. C'est la « vérité » qui sous-tend de nombreuses affirmations actuelles selon lesquelles l'apprentissage scolaire est en contradiction avec les manières authentiques d'apprendre à être dans le monde et la pratique sociale au-delà des murs de l'école [...]. C'est précisément cette « grammaire profonde » de l'enseignement qui coupe les écoles des nouvelles littératies (technologiques) et des subjectivités associées que, selon Bill Green et Chris Bigum (1993), les éducateurs sont forcés de prendre en compte.)

(Lankshear et Knobel, 2006, p. 57)

L'« école » devient alors une institution qui se perpétue, coupée des (plus) récentes conceptions et formes de littératie. En conséquence, « éducation » et « scolarité » deviennent deux choses très différentes. Étant donné que l'école est le lieu où la plupart des gens apprennent (ou sont censés le faire), cela constitue un problème de *pertinence* et une sorte de crise pour les nouvelles littératies.

Enfin, il y a le problème des « pairs bien informés » lorsqu'il s'agit de nouvelles formes de littératie dans les écoles. La littératie traditionnelle (imprimée), descendante et hiérarchique, est perpétuée dans les écoles parce qu'il est difficile de trouver d'autres modèles pratiques. Les tableaux de classement et d'autres mesures externes en apparence « rigoureuses » servent à restreindre et à limiter les activités que les écoles et les enseignants peuvent réaliser. Le maintien du statu quo fait l'objet d'investissements considérables. Si, dans la plupart des pays occidentaux, la place de la technologie dans la vie privée et les loisirs a fait l'objet d'un débat public et d'une discussion, il n'en va pas de même dans le domaine de l'éducation. La question de savoir ce que les nouvelles technologies signifient pour l'éducation des jeunes au 21^e siècle reste ouverte.

Étant donné l'utilisation omniprésente et obligatoire de la technologie dans presque toutes les professions, les étudiants sont confrontés à un problème. Ils cherchent à entrer dans de nouvelles communautés, mais ne possèdent pas encore les connaissances nécessaires pour agir en tant que « pairs compétents » dans la conversation communautaire (Taylor et Ward, 1998, p. 18). Les éducateurs qui cherchent à perpétuer la littératie traditionnelle (imprimée) exploitent souvent la différence entre, d'une part, la « littératie des outils » des étudiants (leurs *capacités techniques*) et leur compréhension et, d'autre part, leur maîtrise des « littératies de la représentation » (l'utilisation de ces capacités dans un but précis). Les étudiants sont stéréotypés comme ayant de grandes capacités techniques, mais manquant de compétences pour les mettre en pratique. Compte tenu du « devoir de diligence » des établissements d'enseignement, on fait donc référence à la « sécurité électronique », à l'« apprentissage en ligne » et aux « portfolios électroniques » – des termes glissants qui semblent importants et qui servent à renforcer un modèle d'éducation traditionnel dirigé par l'enseignant. Comme le souligne Bruffee, la mise en commun des ressources qu'un groupe de pairs apporte à la tâche peut rendre accessible le discours normal de la nouvelle communauté dans laquelle ils espèrent entrer ensemble.⁴⁷ L'obstacle, dans ce cas, est la salle de classe traditionnelle et l'idée que la littératie traditionnelle est une condition nécessaire et suffisante pour entrer dans ces communautés.

Nombreux sont ceux qui partent du principe que la littératie traditionnelle a une contrepartie sous la forme d'une « littératie numérique ». Cette façon de penser place l'utilisation de l'Internet, par exemple, dans un continuum qui remonte à des inventions telles que l'écriture sur ardoise, en passant par le papyrus, la presse à imprimer et les médias de masse (télévision, radio, cinéma). Selon Ursula Franklin, le danger de cette approche « artéfactuelle » lors de l'examen des nouvelles technologies est que les technologies impliquent bien plus que la simple transmission ou l'ajout d'information ou de textes écrits ou visuels *en soi*. Elles sont plutôt directement liées aux modes d'interaction avec les autres et aux manières d'être, de connaître, d'apprendre et de faire.⁴⁸ La « lecture avec compréhension » sur Internet n'est pas aussi simple que la « lecture avec compréhension » d'un livre ou d'un autre document imprimé. Au niveau le plus élémentaire, contrairement à la plupart des documents imprimés, il *n'existe pas de*

⁴⁷ Cité par Taylor et Ward, 1998, p. 18.

⁴⁸ Cité par Lankshear et Knobel, 2006, p. 235.

méthode correcte pour naviguer par hyperliens dans la myriade de sites Web qui composent le monde numérique. Mais surtout, il n'y a pas d'*obstacle* à la publication. L'absence de barrières signifie l'absence de contrôle éditorial. L'absence de contrôle éditorial signifie que les opinions extrêmes, les affirmations incorrectes et les actes illégaux peuvent avoir le même poids et la même importance. L'accès à la technologie et son utilisation deviennent donc une question *morale*.

Compte tenu de cela et d'autres « problèmes », les théoriciens ont tenté d'incorporer des éléments supplémentaires dans la littératie pour tenter d'y répondre ou de les éviter. Par exemple, le projet DigEuLit a conçu la « littératie numérique » comme incluant la capacité de planifier, d'exécuter et d'évaluer des actions numériques dans la solution des tâches de la vie courante (Martin, 2005), ce qui n'a pas d'équivalent dans les conceptions de la littératie traditionnelle. Martin ajoute également que la capacité à réfléchir sur son propre développement de la littératie numérique (ibid.) constitue un aspect important de la littératie numérique, propulsant le terme à un niveau bien plus élevé que la simple « compétence ». Le cœur de la tension est de savoir si les technologies impliquées sont ou non *transformatrices* dans leur incidence sur la littératie. Une difficulté se pose toutefois, car les progrès technologiques entraînent un changement continu des règles du jeu et modifient donc les pratiques sociales. Il s'agit d'un point important soulevé par Graham (1999) qui se demande à quel moment un outil (tel qu'Internet) qui *étend* les pratiques de littératie peut être considéré comme transformateur. Il doit y avoir *un certain nombre* de technologies révolutionnaires, transformatrices, sinon tout, depuis l'invention de la roue, ne serait qu'une « extension » des technologies et des pratiques sociales existantes. Ceux qui soutiennent ce point de vue « révolutionnaire », comme Taylor et Ward, estiment que les pratiques socioculturelles sont modifiées parce que les réseaux informatiques améliorent l'interaction communicative entre les étudiants, les enseignants et même les textes (Taylor et Ward, 1999, p. xvii). Ce sont ces changements dans les pratiques socioculturelles qui entraînent des appels à la définition de nouvelles littératies.

Ce modèle des pratiques socioculturelles conçoit la littératie comme une relation active ou une manière de s'orienter dans le monde social et culturel (Rantala et Suoranta, 2008, p. 96-7). Contrairement aux modèles de littératie traditionnelle (imprimée) basés sur le monde imprimé, le modèle des pratiques socioculturelles (comme nous l'avons vu au chapitre 3) conçoit la littératie comme un *processus* et non comme un état. La littératie est donc liée à l'identité, à la culture et implique un élément de réflexion. Alors que la littératie traditionnelle concerne la formation et les compétences, les formes de littératie proposées par le modèle des pratiques socioculturelles impliquent l'interaction et la créativité. Cette forme de littératie presque « méta » est définie par le « mélange » et le remixage; elle pourrait être considérée comme du post-postmodernisme, donnant à chacun son propre sens à une « réalité » fragmentée.

La difficulté réside dans le fait que la vision de la littératie proposée par le modèle des pratiques socioculturelles s'attaque aux limites mêmes du mot « littératie ». Selon Lankshear et Knobel, il s'agit d'un problème lié aux conceptions de la littératie traditionnelle (imprimée), et non d'un nouveau problème auquel le modèle des pratiques socioculturelles doit faire face de manière unique :

« Sometimes... 'literacy' [is] a metaphor for 'competence', 'proficiency' or 'being functional'. Concepts like 'being computer literate' or being 'technologically literate' are sometimes used to mean that someone is more or less proficient with a computer or some other device like a video recorder: they can 'make sense of' and 'use' computers, or can program their video player or mobile phone. » (Parfois, la « littératie » est une métaphore de la « compétence », du « savoir-faire » ou de la « fonctionnalité ». Des concepts tels que la « maîtrise de l'informatique » ou la « maîtrise de la technologie » sont parfois utilisés pour signifier qu'une personne est plus ou moins compétente avec un ordinateur ou un autre appareil comme un magnétoscope : elle peut « comprendre » et « utiliser » un ordinateur, ou programmer son lecteur vidéo ou son téléphone cellulaire.)

(Lankshear et Knobel, 2006, p. 20)

Vraisemblablement, la conception de Lankshear et Knobel d'une véritable littératie traditionnelle (imprimée) serait plus que la capacité de « lire en comprenant » n'importe quel document imprimé. Cela impliquerait un remixage à un métaniveau, la capacité de déconstruire le texte et de réfléchir à ce que l'on a fait. Si ce n'est pas le cas, on voit mal comment ils pourraient décrire les compétences dans le monde numérique comme une « littératie ».

Si l'utilisation et l'interaction avec les textes numériques ne constituent pas une « révolution » et si les théoriciens veulent continuer à utiliser le terme « littératie », il faut trouver un terrain d'entente. Il serait difficile de ne pas être d'accord avec l'« hypothèse de travail » de Lankshear et Knobel :

« [T]he world is now significantly different from how it was two or three decades ago... this difference has a lot to do with the emergence of new technologies and changes in social practices associated with these... the changes are part of a move from what we have called 'industrial' values and ways of doing things and increasing embrace of 'post-industrial' values and ways of doing things. » (Le monde est aujourd'hui très différent de ce qu'il était il y a deux ou trois décennies. Cette différence a beaucoup à voir avec l'émergence de nouvelles technologies et les changements dans les pratiques sociales qui y sont associées. Les changements s'inscrivent dans le cadre d'un abandon de ce que nous avons appelé les valeurs et les modes de fonctionnement « industriels » et d'une adoption croissante des valeurs et des modes de fonctionnement « postindustriels ».)

(Lankshear et Knobel, 2006, p. 53)

Pour établir un « terrain d'entente », il convient donc de mettre en place une dialectique :

« [T]he idea of 'new' literacies is a useful way to conceptualize what might be seen as one component of an unfolding 'literacy dialectic'. By a *dialectic* we mean a kind of transcendence, in which two forces that exist in tension with one another 'work out their differences', as it were, and evolve into something that bears the stamp of both, yet is qualitatively different from each of them. » (L'idée de « nouvelles » littératies est un moyen utile de conceptualiser ce qui pourrait être considéré comme une composante d'une « dialectique de la littératie » en cours. Par *dialectique*, nous entendons une sorte de transcendance, dans laquelle deux forces en conflit l'une avec l'autre « règlent leurs différends », pour ainsi dire, et évoluent vers quelque chose qui porte la marque des deux, tout en étant qualitativement différentes l'une de l'autre.)

(Lankshear et Knobel, 2006, p. 29)

En effet, Martin estime que la transformation n'est pas une condition nécessaire à la littératie numérique, car l'activité au niveau de l'utilisation appropriée et informée serait suffisante pour être décrite comme une littératie numérique (Martin, 2008, p. 173). Il s'agit d'une conception plutôt conservatrice et non précise de la littératie. À quoi ressemblerait une « utilisation appropriée et éclairée » dans la pratique? Elle permet, par exemple, des définitions *procédurales* basées sur les technologies de l'information et des communications (TIC), telles que celles qui encadrent le programme de littératie numérique de Microsoft et les rapports de la Commission européenne, ainsi que des conceptions plus « critiques » telles que celles défendues par des auteurs comme Buckingham.

Pour clarifier, les forces qui entrent en conflit les unes avec les autres selon Lankshear et Knobel sont, d'une part, la littératie traditionnelle et, d'autre part, les compétences numériques. Le problème est que les mots utilisés pour décrire ces dernières sont utilisés de manière imprécise. Comme le dit Fieldhouse et Nicholas :

« Definitions of digital and information literacy are numerous. Within this pool of definitions, terms often are interchangeable; for example, 'literacy', 'fluency' and 'competency' can all be used to describe the ability to steer a path through digital and information environments to find, evaluate, and accept or reject information. » (Les définitions de la culture numérique et de la littératie informationnelle sont nombreuses. Dans cet ensemble de définitions, les termes sont souvent interchangeables; par exemple, « littératie », « maîtrise » et « compétence » peuvent toutes être utilisées pour décrire la capacité à se frayer un chemin dans les environnements numériques et d'information afin de trouver, d'évaluer et d'accepter ou de rejeter l'information.)

(Fieldhouse et Nicholas, 2008, p. 50-1)

Sans appel à une dialectique, cette « capacité à se frayer un chemin » se réduirait à une querelle de noms. La littératie numérique, la maîtrise du numérique et la compétence numérique pourraient avoir besoin de pierres de touche de part et d'autre du débat pour pouvoir se positionner sur un continuum. Il reste cependant à voir si le terme « littératie » peut être élargi pour intégrer les éléments de réflexion de haut niveau, « méta », envisagés par les partisans des « nouvelles littératies ». Les développements récents aux États-Unis avec digitalliteracy.gov⁴⁹ suggèrent que la tendance est à la polarisation plutôt qu'à l'intégration, bien qu'il y ait des lueurs d'espoir grâce à des initiatives telles que DML Central, financée par la MacArthur Foundation.⁵⁰

Certains, cependant, rejettent l'idée d'une dialectique en matière de littératie, appelant à la *révolution* et non à l'évolution. Au lieu d'encourager une interaction entre les anciennes et les nouvelles conceptions de la littératie, ils préconiseraient une distinction claire. Les nouvelles technologies appellent de nouvelles littératies – et peut-être de nouvelles épistémologies :

« [A] seemingly increasing proportion of what people do and seek within practices mediated by new technologies - particularly computing and communications technologies - has nothing directly to do with true and established rules, procedures and standards for knowing. » (Une proportion apparemment croissante de ce que les gens font et recherchent dans les pratiques médiatisées par les nouvelles technologies – en particulier les technologies de l'informatique et de la communication – n'a rien à voir directement avec les règles, procédures et normes véritables et établies en matière de connaissance.)

(Lankshear et Knobel, 2006, p. 242-3)

Il y a trois raisons principales à cela. La première concerne les traits de *personnalité* des personnes concernées.

⁴⁹ Voir le chapitre 2.

⁵⁰ <http://dmlcentral.net>

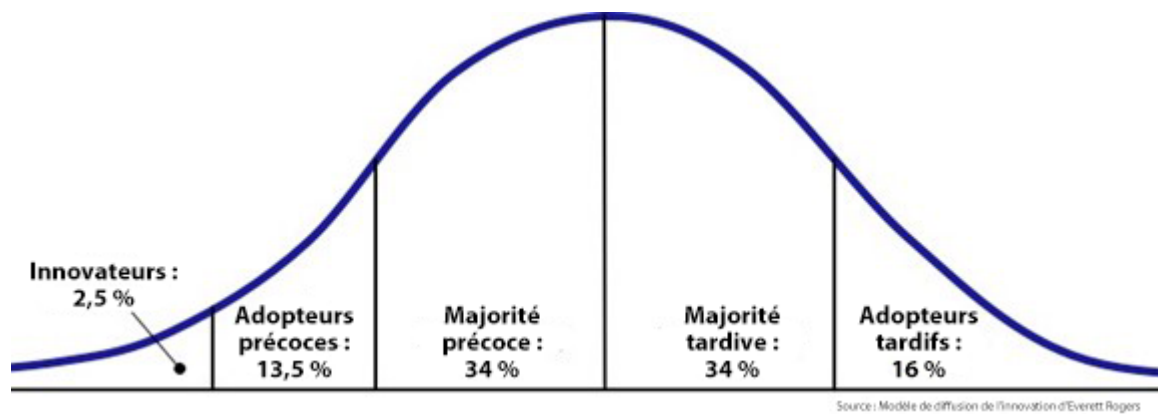


Figure 10 – Le cycle de vie de l'adoption des technologies (également connu sous le nom de « diffusion de l'innovation de Rogers »)

Cette distribution, représentée par une courbe d'erreurs, est connue sous le nom de « cycle de vie de l'adoption des technologies » et, bien qu'il s'agisse d'une abstraction et d'une simplification excessive, elle donne un aperçu de la manière dont les individus se positionnent par rapport aux nouvelles technologies. Les adopteurs précoces sont les premiers à trouver des moyens d'utiliser les nouvelles technologies. Lorsque les technologies atteignent le grand public, elles sont loin d'être neutres, ayant été essayées, mises à l'essai, acceptées, rejetées ou adaptées par une « élite numérique ». Des épistémologies partiales peuvent donc conduire à des littératies partiales.

La deuxième raison pour laquelle les pratiques entourant les pratiques médiatisées par la technologie sont différentes et nécessitent peut-être de nouvelles littératies est liée à l'*identité*. L'interaction numérique enlève aux interactions une partie de leur caractère physique. Cela peut être libérateur dans le cas, par exemple, d'une victime de brûlures ou d'une personne en situation de handicap ou défigurée. Elle peut utiliser des mondes virtuels tels que *Second Life*, *World of Warcraft* ou *Playstation@Home* pour reprendre confiance en elle. L'interaction peut également être « dangereuse », car l'anonymat des individus peut souvent être préservé dans les interactions en ligne. Les interactions physiques sont *limitées* par le temps et l'espace, ce qui n'est pas le cas des interactions numériques. Si les interactions asynchrones sont possibles depuis que les premiers efforts ont été fournis dans le but de communiquer, les interactions numériques vont bien au-delà de ce qui est possible avec le livre. Dans le cas d'un document imprimé, il est difficile de sortir accidentellement un élément de son contexte, étant donné que l'on doit traiter le livre dans son intégralité. Avec les interactions numériques, il est toutefois beaucoup plus facile de déformer, même accidentellement, l'intention de l'auteur. Les

interactions et les textes ont également tendance à être plus courts en ligne. Ainsi, dans la « lutte pour la phrase-choc », le message original peut être déformé.

Troisièmement, les pratiques médiatisées par la technologie sont différentes en raison de l'élément *communautaire* impliqué. La littératie traditionnelle repose sur un modèle d'éducation fondé sur la pénurie et sur des principes d'exclusion. Cela a été fait à l'origine pour des raisons positives : la croyance en la méritocratie conduit nécessairement à l'exclusion de « tous sauf les meilleurs ». Lorsque la seule option est l'enseignement et l'apprentissage en face à face, la pénurie de ressources est un problème majeur, mais aussi une occasion de gagner de l'argent ou un statut. Les communautés qui incarnent des modèles de pénurie et d'exclusion se concentrent sur le *qui* plutôt que sur le *quoi*, sur l'identité plutôt que sur l'intérêt.

Avec les pratiques médiatisées par la technologie, en revanche, même les intérêts de « niche » peuvent être pris en compte dans des « espaces d'affinité ».

Voici donc trois raisons pour lesquelles les nouvelles technologies peuvent être liées à de nouvelles épistémologies : la personnalité, l'identité et la communauté. On peut se demander si les nouvelles épistémologies conduisent nécessairement à de nouvelles littératies. Comme le note Erstad (2008), *toute* interaction est médiatisée et implique des processus sociaux et psychologiques. Cela se transforme lorsque la technologie est utilisée pour communiquer :

« Regardless of the particular case or the genetic domain involved, the general point is that the introduction of a new mediational means creates a kind of imbalance in the systemic organization of mediated action, an imbalance that sets off changes in other elements such as the agent and changes in mediated action in general. » (Indépendamment du cas particulier ou du domaine génétique concerné, le point général est que l'introduction d'un nouveau moyen de médiation crée une sorte de déséquilibre dans l'organisation systémique de l'action médiée, un déséquilibre qui déclenche des changements dans d'autres éléments tels que l'agent et des changements dans l'action médiée en général.)

(Cité dans Erstad, 2008, p. 180-1)

C'est à ce stade que la distinction établie par Lankshear et Knobel entre les définitions « conceptuelles » et « opérationnelles standardisées » de la littératie devient utile. Ce sont les définitions conceptuelles qui nous intéressent principalement ici, le prolongement de la « portée sémantique » de la littératie par opposition à l'« opérationnalisation » de ce qu'implique la littératie numérique et à la promotion de ces *normes* en vue d'une adoption générale (Lankshear et Knobel, 2008a, p. 2-3).

Au lieu d'inventer des termes et de donner une « tournure numérique » à des concepts existants, ceux qui rejettent l'approche dialectique proposent des « nouvelles littératies ». Ils rejetteraient l'affirmation de Gilster selon laquelle la littératie numérique est le prolongement logique de la littératie elle-même, tout comme l'hypertexte est un prolongement de l'expérience de lecture traditionnelle (Gilster, 1997, p. 230). Au contraire, comme nous avons commencé à le voir au chapitre 7, les théoriciens des nouvelles littératies tels que Lankshear et Knobel estiment que plus une pratique de littératie privilégie la participation par rapport à la publication, l'intelligence collective par rapport à l'intelligence possessive individuelle, la collaboration par rapport à la paternité individuelle, plus nous devrions la considérer comme une « nouvelle » littératie (Lankshear et Knobel, 2006, p. 60).

En tentant d'étoffer cette conception des nouvelles littératies, les auteurs ont toutefois quelque peu « brouillé les pistes ». En cherchant à expliquer ce qu'il y a de « nouveau » dans les nouvelles littératies, Lankshear et Knobel font référence à un certain type de matériel technique – la numérisation (2006, p. 93), ce qui semble en quelque sorte faire une pétition de principe. Ils admettent toutefois que le fait de disposer de nouveaux outils techniques n'est pas une condition nécessaire ni suffisante pour être une nouvelle littératie. Il pourrait s'agir d'une manière numérisée d'appliquer « les bonnes vieilles méthodes ». Les auteurs tentent de résoudre le problème de l'*identité* que posent les nouvelles formes de littératie en établissant une distinction entre « Littératie » et « littératie ». Leur distinction mérite d'être citée dans son intégralité :

« Literacy, with a 'big L' refers to making meaning in ways that are tied directly to life and to being in the world (c.f. Freire 1972, Street 1984). That is, whenever we use language, we are making some sort of significant or socially recognizable 'move' that is inextricably tied to someone bringing into being or realizing some element or aspect of their world. This means that literacy, with a 'small l', describes the actual process of reading, writing, viewing, listening, manipulating images and sound, etc., making connections between different ideas, and using words and symbols that are part of these larger, more embodied Literacy practices. *In short, this distinction explicitly recognizes that L/literacy is always about reading and writing something, and that this something is always part of a large pattern of being in the world (Gee, et al. 1996). And, because there are multiple ways of being in the world, then we can say that there are multiple L/literacies.* » (La littératie avec un « grand L » se réfère à la création de sens par des moyens qui sont directement liés à la vie et à l'existence dans le monde (cité dans Freire 1972, Street 1984). Autrement dit, chaque fois que nous utilisons le langage, nous effectuons une sorte de « mouvement » important ou socialement reconnaissable qui est inextricablement lié au fait que quelqu'un fait naître ou réalise un élément ou un aspect de son monde. Cela signifie que la littératie avec un « petit l » décrit le processus réel de lecture, d'écriture, de visualisation, d'écoute, de manipulation d'images et de sons, etc., en établissant des liens entre différentes idées et en utilisant des mots et des symboles qui font partie de ces pratiques de Littératie plus vastes et plus incarnées. *En bref, cette distinction reconnaît*

explicitement que la L/littératie consiste toujours à lire et à écrire quelque chose, et que cette chose fait toujours partie d'un vaste ensemble d'activités dans le monde (Gee et coll., 1996). Et parce qu'il existe de multiples façons d'être dans le monde, nous pouvons dire qu'il existe de multiples L/littératies.)

(Lankshear et Knobel, 2006, p. 233, j'ai choisi de mettre en italique)

Plus tôt, Lankshear et Knobel sont passés des nouvelles technologies aux nouvelles épistémologies, ici ils passent de l'ontologie à la littératie. Il n'est toutefois pas certain qu'une telle initiative puisse être maintenue. Que veulent dire les auteurs en affirmant qu'« il existe de multiples façons d'être dans le monde »? Qu'est-ce qui constitue une *différence* dans ces manières d'être? Chaque « manière d'être » correspond-elle à une « littératie »? Les auteurs affirment qu'être « ontologiquement nouveau » signifie consister en un type de « matériel » différent des littératies conventionnelles reflétant des changements plus importants dans la technologie, les établissements, les médias et l'économie, et ainsi de suite (Lankshear et Knobel, 2006, p. 23-4).

En fait, notre question est la suivante : qu'est-ce qui *change* lorsqu'une nouvelle technologie est introduite? Comment cela influe-t-il sur notre façon d'interagir, de penser et de communiquer? L'idée de Marshall McLuhan sur les « tétrades » (telle qu'elle est exposée dans son ouvrage posthume *Laws of Media [Lois des médias]*) peut être utile à cet égard.

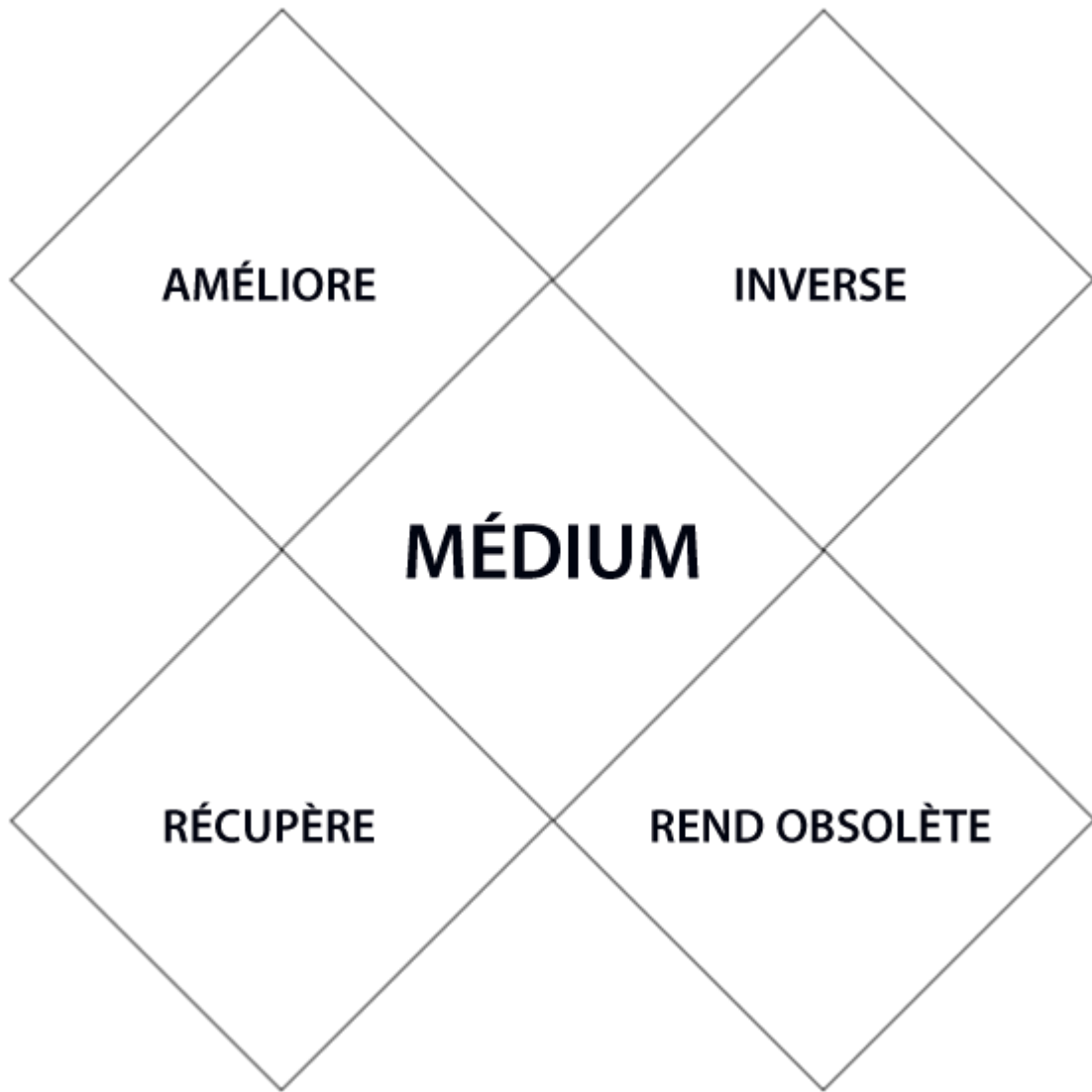


Figure 11 – Les tétrades de McLuhan

Tout support ou artefact humain améliore, inverse, récupère et rend obsolète simultanément – bien que les effets dans chaque domaine puissent prendre des années à se manifester. Si l'on prend l'exemple du téléphone cellulaire à placer au centre de la tétrade, on observe ce qui suit. Le téléphone cellulaire *améliore* la communication vocale tout en *inversant* la nécessité de garder les gens à proximité pour communiquer avec eux. Les cabines téléphoniques deviennent *obsolètes*, mais certains comportements (comme le besoin de crier comme un enfant) sont *récupérés*.

McLuhan pensait également que les technologies devaient être comprises dans leur contexte historique, utilisant l'idée de « figure et terrain » pour étayer sa célèbre phrase « le support est le message ». La figure (ou le support) opère à travers son terrain (ou son contexte), les deux devant être compris *ensemble* pour rendre l'un ou l'autre intelligible. McLuhan estime que chaque technologie reflète une façon de comprendre le monde, notamment en matière de temps et d'espace. Tenter de comprendre une technologie ou un support particulier sans tenir compte de la culture dans laquelle il a été utilisé serait au mieux anachronique et au pire trompeur.

Cette idée que chaque support compte sa propre influence tétradique, ainsi que l'emprunt par McLuhan du concept de « figure et terrain » au Gestaltisme, semble rendre intenable l'idée d'une « littératie numérique » unique et monolithique. Non seulement le terme « numérique » fait référence à des appareils qui couvrent de nombreuses niches culturelles et périodes, mais chacun obéit aux *lois des médias* de McLuhan de différentes manières. Nous sommes passés d'une vision psychologique de la compréhension de la littératie (comme dans le cas de la littératie traditionnelle) à une vision sociologique dans laquelle les littératies sont liées à des relations sociales, institutionnelles et culturelles, et ne peuvent être comprises que si elles sont situées dans leur contexte social, culturel et historique (Lankshear et Knobel, 2006, p. 12).

Comme le soulignent Lankshear et Knobel, la littératie est toujours liée à l'identité sociale, au fait d'être un type particulier de personne. Elle est nécessairement singulière dans un monde où la communication est liée à la matérialité, mais dans un monde numérique, elle peut être *multiple*. En ligne, il est possible d'avoir autant de personas et d'identités que de comptes dans différents services et espaces. Cela a donné naissance à ce que l'on appelle des « espaces d'affinité », des lieux où l'apprentissage informel se produit parmi des personnes qui partagent une activité, un intérêt ou un objectif commun (Gee, 2004). Il peut s'agir d'un jeu de guerre joué en ligne à travers une identité symbolisée par un avatar de soldat « viril », d'une participation à une communauté de partage de photos où les membres publient des commentaires, des idées et des conseils sur le travail des autres, ou d'une plateforme de fanfiction dont les membres partagent leur passion pour un film, une série télévisée ou un livre en particulier.

Il n'est pas difficile d'imaginer qu'un individu s'implique dans chacune de ces communautés en utilisant simultanément une identité, un avatar et un personnage différents dans chaque espace :

« These multiple identities are predicated upon 'the recognition of 'difference' and hyperplurality... suggest[ing] that the emerging architecture of world order is moving away from territorially distinct, mutually exclusive, linear orderings of space toward nonlinear, multiperspectival, overlapping layers of political authority. Likewise, modern mass identities centred on the 'nation' are being dispersed into multiple, nonterritorial 'niche' communities and fragmented identities. » (Ces identités multiples reposent sur la reconnaissance de la « différence » et de l'hyperpluralité [...], ce qui suggère que l'architecture émergente de l'ordre mondial s'éloigne des ordres territoriaux distincts, mutuellement exclusifs et linéaires de l'espace pour s'orienter vers des couches d'autorité politique non linéaires, multiperspectives et qui se chevauchent. De même, les identités de masse modernes centrées sur la « nation » se dispersent en de multiples communautés de « niche » non territoriales et en identités fragmentées.)

(Deibert, 1996, cité dans Hawisher et Selfe, 2000, p. 288)

Si les communautés se définissent par la communication et les actes créatifs, et si ces deux activités reposent sur une certaine forme de littératie, alors les littératies doivent être multiples, changeantes et en évolution rapide. Ceci est cohérent avec l'idée de Bauman de « modernité liquide », selon laquelle la société a été transformée par le passage de la phase « solide » à la phase « liquide » de la modernité (Bauman, 2005). Les formes sociales « fondent » plus vite qu'il n'est possible d'en créer de nouvelles, ce qui signifie qu'elles ne peuvent servir de cadre de référence pour des « stratégies de vie » à long terme ou pour l'action humaine. Il est difficile de voir comment une notion généralisée de « littératie numérique » aurait le temps de se « solidifier » et de résider dans un individu sous une forme pure. Au lieu de cela, l'utilisation de théories telles que le *connectivisme* pour concevoir l'apprentissage – et donc les littératies – comme résidant dans des réseaux pourrait être plus durable. Considérer l'éducation en matière de discours plutôt qu'en matière de transmission conduit à :

« thinking of education and learning in terms not of schools and children (place- related and age-specific) but, instead, in terms of human lives as *trajectories* through diverse social practices and institutions... To learn something is to progress toward a fuller understanding and fluency with doing and being in ways that are recognized as proficient relative to recognized ways of 'being in the world'. » (Penser à l'éducation et à l'apprentissage non pas en matière d'écoles et d'enfants (en fonction du lieu et de l'âge), mais plutôt en matière de vies humaines en tant que *trajectoires* à travers divers établissements et pratiques sociales [...]. Apprendre quelque chose, c'est progresser vers une compréhension plus complète et une aisance à faire et à être d'une manière qui est reconnue comme compétente par rapport aux manières reconnues d'« être dans le monde ».)

(Lankshear et Knobel, 2006, p. 196)

Les pratiques sociales deviennent à la fois très importantes et cloisonnées. Les apprenants, en tant que « nœuds d'un réseau », peuvent acquérir une identité et un statut tout en contribuant à façonner ce qui, pour cette communauté particulière, représente une manière acceptée et reconnue d'« être dans le monde ». Les méthodologies et les « littératies » (si un tel terme doit être utilisé) sont négociées et émergentes. Comme le dit Siemens, l'un des pères de la théorie du connectivisme :

« The starting point of connectivism is the individual. Personal knowledge is comprised of a network, which feeds into organizations and institutions, which in turn feed back into the network, and then continue to provide learning to individuals. This cycle of knowledge development (personal to network to organization) allows learners to remain current in their field through the connections they have formed. » (Le point de départ du connectivisme est l'individu. Le savoir personnel est constitué d'un réseau, qui alimente les organisations et les établissements, qui à leur tour alimentent le réseau et continuent à fournir un apprentissage aux individus. Ce cycle de perfectionnement des connaissances (de la personne au réseau et à l'organisation) permet aux apprenants de rester à jour dans leur domaine grâce aux liens qu'ils ont noués.)

(Siemens, 2004)

Dans un monde où la « demi-vie » des connaissances, soit le laps de temps qui s'écoule entre le moment où les connaissances sont acquises et celui où elles deviennent obsolètes, diminue rapidement, cet apprentissage en réseau et les littératies qui y sont associées sont essentiels.⁵¹

Mais le mot « littératie » est-il *utile* dans un tel contexte? La littératie est un état qui a traditionnellement été attribué (ou non) aux *individus*. L'état que les auteurs de « nouvelles littératies » défendent est-il simplement un cas d'encodage et de décodage de textes? Il semblerait, au vu des références à l'« identité » et à la « communauté », que nous ayons peut-être *dépassé* le stade de la littératie. Une idée à explorer dans ce qui suit est qu'une version numérique du concept de *flux* peut être un concept pragmatiquement utile à utiliser à la place des « termes génériques » apparemment sans fin décrits plus haut.

Dans son ouvrage phare intitulé *Flow: the psychology of optimal experience* [*Vivre – La Psychologie du bonheur*], Mihaly Csikszentmihalyi a présenté le concept de « flux » comme étant à l'origine du bonheur véritable, des expériences d'apprentissage réussies et de la motivation intrinsèque. Dans un état de fluidité, les individus vivent ce que Csikszentmihalyi appelle « l'expérience autotélique » :

⁵¹ Gonzalez, 2004, cité dans Siemens, 2004.

« The term 'autotelic' derives from two Greek words, *auto* meaning self, and *telos* meaning goal. It refers to a self-contained activity, one that is done not with the expectation of some future benefit, but simply because the doing itself is the reward... Most things we do are neither purely autotelic nor purely exotelic (as we shall call activities done for external reasons only), but are a combination of the two. » (Le terme « autotélique » vient de deux mots grecs, *auto* (soi), et *telos* (but ou fin). L'expérience optimale est une fin en soi; elle est recherchée pour elle-même et non pour d'autres raisons que l'intense satisfaction qu'elle procure [...]. La plupart de nos activités ne sont ni purement autotéliques ni purement exotéliques (faites pour des raisons externes), mais une combinaison des deux.)

(Csikszentmihalyi, 1990:2008, p. 67)

Se concentrer sur le terme « littératie » et tenter de faire entrer dans ce concept les comportements, technologies et attitudes du 21^e siècle pourrait conduire à un anachronisme. Comme nous l'avons vu, la littératie repose sur les technologies utilisées pour coder et décoder les textes. La raison pour laquelle la littératie traditionnelle était un concept si stable, avec une signification bien définie dans l'esprit de la plupart des gens, était qu'elle reposait sur une technologie (le papier) qui n'avait pas changé de manière importante depuis des centaines d'années. C'est le rythme de l'innovation dans les nouvelles technologies qui a posé un problème pour les conceptions de la littératie.

Si, au lieu d'une approche « descendante » en matière de littératie (« x, y et z constituent des activités alphabétisées »), on envisage une approche « ascendante », cela pourrait potentiellement contourner la difficulté causée par le rythme du changement technologique. La littératie serait donc comprise comme un concept émergeant d'activités qui, rétrospectivement, seraient considérées comme des « pratiques de littératie ». La raison pour laquelle des concepts tels que la « littératie numérique », la « cyber-littératie », les « nouvelles littératies » et autres ont été proposés est de donner un nom à un état socialement utile auquel les individus peuvent aspirer. Étant donné que la plupart des partisans de ces termes conviendraient que leur pensée est *fondée sur* la littératie traditionnelle, il semblerait que l'utilisation du terme « littératie » comme épithète pour ces compétences, aptitudes et comportements supplémentaires ne soit pas nécessaire.

Ce qui peut être plus utile d'un point de vue pragmatique, c'est de *supposer* la littératie traditionnelle et de combiner ces compétences avec des outils numériques et des pratiques socioculturelles qui aboutissent à des résultats utiles sur le plan social et éducatif. Au lieu de considérer la version « numérique » de la littératie comme un sommet à atteindre ou à dépasser, l'accent serait mis sur le *flux*.

écoles britanniques.⁵²

Malgré cela, les compétences et les aptitudes dans presque tous les domaines du programme d'études sont désignées, de manière quelque peu indifférenciée, par le terme « littératie ». Les cours sont conçus autour de concepts tels que la « littératie en santé », la « littératie financière » et la « littératie émotionnelle », qui constituent un raccourci pour transmettre l'action relative au programme *ECM*. Il serait peut-être plus productif et instructif de remplacer cette approche « dispersée » en matière de littératie par un engagement plus ambitieux visant à aider les jeunes à développer leur « moi autotélique » :

« A person with an autotelic self learns to make choices... without much fuss and the minimum of panic... As soon as the goals and challenges define a system of action, they in turn suggest the skills necessary to operate within it... And to develop skills, one needs to pay attention to the results of one's actions – to monitor the feedback... One of the basic differences between a person with an autotelic self and one without it is that the former knows that it is she who has chosen whatever goal she is pursuing. What she does is not random, nor is it the result of outside determining forces. » (Une personne dotée d'un moi autotélique apprend à faire des choix [...] sans trop d'états d'âme et de façon peu anxieuse. Dans la mesure où défis et buts structurent un système d'action, il faut acquérir les aptitudes pertinentes. Pour développer ces aptitudes et réussir dans l'action il faut également être attentif à la rétroaction. Ce qui caractérise fondamentalement la personne qui a un soi autotélique, c'est qu'elle a vraiment choisi le but à atteindre. Ce qu'elle fait n'est pas le produit du hasard ni le résultat de forces externes. »

(Csikszentmihalyi, 1990, 2008, p. 209)

Au lieu de devoir continuellement élargir et redéfinir la littératie pour tenir compte des nouvelles technologies et méthodes d'interaction sociale, l'accent mis sur le *flux numérique* serait cohérent avec l'idée de « modernité liquide » mentionnée plus haut. Cela permettrait de mettre fin à l'idée qu'un « projet de vie » est quelque chose d'*extérieur* à l'individu et d'encourager les individus à adopter des stratégies pragmatiques à court terme lorsqu'ils abordent les technologies numériques (Martin, 2008, p. 153). Le *flux numérique* est axé sur l'acte créatif, par opposition aux définitions interminables de la littératie fondées sur la consommation de médias ou de biens physiques. Par conséquent, le *flux numérique* pourrait être considéré comme le « terme générique » auquel les théoriciens se sont raccrochés et sur lequel ils ont débattu. En outre, il peut être considéré comme une cible cohérente vers laquelle orienter les expériences éducatives. Il reléguerait la littératie au rang de compétence fonctionnelle

⁵² Voir, par exemple, <http://www.ofsted.gov.uk/resources/every-child-matters-summary-of-arrangements>

comme elle a été conçue à l'origine.

Le problème que pose le passage à un concept de *flux numérique* est que le « flux » n'est pas considéré comme lié et encore moins comme coextensif à la littératie. En revanche, l'utilisation d'un modificateur tel que « information », « numérique » ou « visuel » devant le terme « littératie » donne une idée du type de pratiques visées. Il est peut-être préférable de commencer par ce que nous avons plutôt que d'essayer de créer un domaine entièrement nouveau, même si un saut de la « littératie » au « flux » était plus productif à long terme. Comme le savent les éducateurs, pour faire avancer la réflexion des gens, il faut partir du connu et du familier.

Épicycles numériques

Étant donné les problèmes liés à la définition d'une seule littératie numérique ou à la conceptualisation des pratiques en matière de « flux numérique », il est tentant de remettre en question l'ensemble de l'entreprise. Cependant, il *semble* qu'il y ait quelque chose qui vaille la peine d'être dit, quelque chose qui transcende les barrières linguistiques et, malgré les affirmations contraires de Prensky, les *générations* d'apprenants.

L'une des difficultés réside peut-être dans le fait que les chercheurs se concentrent trop sur la partie « littératie » de la « littératie numérique » : ils mettent l'accent sur la partie qu'ils considèrent comme problématique et supposent que tout le monde sait ce que l'on entend par « numérique ». Cependant, une partie du problème peut venir du fait que l'adjectif, généralement considéré comme « numérique », est en fait le *nom*, l'adjectif (littératie) et le nom (numérique) étant inversés. Les conceptions de la « numérique littératie » seraient-elles différentes de celles de la « littératie numérique »?

Tout d'abord, il faut bien comprendre ce que l'on entend par « numérique ». Au niveau le plus fondamental, le terme « numérique » est défini par opposition au terme « analogique », le premier étant constitué de distinctions et de nombres binaires, ce qui n'est pas le cas du second. Selon l'Oxford English Dictionary, l'étymologie du mot « numérique » vient de l'utilisation des doigts (en latin : *digitālis*) et a trait à des valeurs numériques distinctes. Cependant, il semblerait contre-intuitif de considérer qu'une définition appropriée du terme « numérique » consiste simplement en des bits, des octets et des états binaires. De même qu'un « texte » peut être compris comme étant plus qu'une simple collection de mots imprimés, le terme « numérique » peut être compris d'une manière plus métaphorique. Si le terme « numérique » désigne des bits et des octets, que suggère-t-il?

Il est intéressant de noter que, comme pour la « littérature », le terme « numérique » implique un aspect d'*état*. Le monde numérique est souvent comparé en termes défavorables au monde « réel » dans les médias grand public. De plus en plus, le terme « numérique » est synonyme de « en ligne », tout comme « Internet » et « World Wide Web » sont une fusion qui n'est généralement pas remise en question, bien qu'ils ne soient pas synonymes. Cette différence d'état conduit à des considérations péjoratives et dédaigneuses à l'égard des « amis » sur Facebook et d'autres types d'interactions en ligne qui, selon certains (Daily Mail, 2011), ne sont pas aussi « réelles » que celles qui se déroulent en face à face. Les autres « réalités » telles que Second Life et, dans une certaine mesure, *Minecraft* et *World of Warcraft*, sont considérées comme des lieux d'interaction moins légitimes que la rue, une salle de classe ou un café.

Avant l'adoption massive des connexions Internet, le terme « numérique » s'appliquait aux ordinateurs autonomes dotés, par exemple, de disquettes contenant une copie de sauvegarde d'un « vrai » document qui avait été produit : le monde analogique avait préséance. Aujourd'hui, cependant, la version numérique est considérée comme « réelle » et prend le pas sur toute manifestation physique particulière; les documents, par exemple, sont considérés comme étant essentiellement numériques, avec des itérations imprimées occasionnelles. Si nous nous demandons ce qui a changé au cours des 20 dernières années, la réponse est que la facilité et la vitesse des communications numériques sur les réseaux (et les réseaux de réseaux) ont augmenté de manière exponentielle.

Les documents et autres types de fichiers peuvent résider à plusieurs endroits, et il est souvent aussi facile de communiquer avec quelqu'un qui se trouve dans un pays et un fuseau horaire éloignés que quelqu'un qui se trouve dans une salle de classe ou un bureau voisin.

Il ne s'agit pas seulement d'un changement de *vitesse*. La capacité de travailler différemment conduit naturellement à des pratiques sociales et professionnelles différentes. Ainsi, nos équipes sont réparties et l'on dénote une augmentation du travail à domicile parmi ceux qui sont considérés comme des « travailleurs du savoir » (37 Signals, 2010). Le « numérique » n'est plus un domaine différent dans lequel on pénètre de temps à autre, mais il est totalement intégré de manière mixte et « augmentée » grâce à la prolifération d'appareils personnels tels que les téléphones intelligents, les lecteurs MP3 et les tablettes électroniques.

La conception de la « littératie numérique » doit, dans une large mesure, impliquer une certaine compréhension des possibilités offertes par le « numérique ». La différence ne réside pas seulement dans le fait que l'on puisse entrer en contact avec des personnes que l'on n'a jamais rencontrées en personne dans un but commun, car, après tout, les mouvements sociaux, avec leurs brochures et leurs réunions publiques, sont une caractéristique des sociétés depuis des centaines d'années. Il n'est pas non plus vrai que les effets du monde réel, tels que le « Printemps arabe » de 2011 (Mason, 2011), soient le résultat de pratiques en personne transposées dans un monde numérique et accélérées par ce dernier. Cette différence peut s'expliquer par la manière dont l'imitation et l'inspiration fonctionnent dans les mondes analogique et numérique. Dans le monde analogique, elles sont soumises à des lois strictes en matière de droits d'auteur; de légères variations sur un thème peuvent être connues collectivement sous le nom de « modes », mais le plagiat est susceptible de donner lieu à des poursuites judiciaires. Dans le monde numérique, où les droits d'auteur et les cultures de remixage sont très différents, les mêmes deviennent des versions beaucoup plus nuancées de simples « modes », et les poursuites judiciaires sont moins probables.

Parmi les exemples de mèmes bien connus, on peut citer les « LOLcats », « all your base are belong to us » et le phénomène du « Rickrolling ». Ils impliquent tous une certaine forme de sensibilisation culturelle précise, des plaisanteries et une expertise technique. Si l'on prend un seul de ces exemples, le « Rickrolling », on constate qu'il s'agit d'une manœuvre classique de publicité-leurre dans laquelle un lien apparemment pertinent conduit la personne peu méfiante qui clique dessus à la vidéo de la chanson à succès de Rick Astley de 1987 « Never Gonna Give You Up ». Cette vidéo a été choisie en raison du sérieux et de la sincérité des paroles et des expressions faciales associés à de mauvais mouvements de danse. La tension et la nature manifestement « ringarde » de la vidéo des années 1980 sont humoristiques. Même un mème qui dépend fortement d'une forme particulière de média (dans ce cas, la vidéo) peut évoluer. Ainsi, une version parodique de Wikileaks qui a fait le tour du Web à la fin de 2010 (Huffington Post, 2010) était un « Rickroll », mais entièrement basé sur du texte. Ce document d'apparence officielle, qui reprenait le format d'un câble « divulgué » de plus en plus connu en raison de l'engouement suscité par le site Wikileaks à l'époque, reprenait simplement les paroles de la chanson « Never Gonna Give You Up ». Amusantes et largement inoffensives, ces pratiques soulignent l'importance de pratiques numériques efficaces, y compris la connaissance des sources d'information.

Il existe de nombreuses façons d'essayer d'atteindre la « littératie numérique ». Howard Rheingold, par exemple, parle d'une « littératie des réseaux » essentielle à la vie au 21^e siècle. Il estime que les êtres humains s'approprient les moyens de communication pour auto-organiser une action collective en leur nom propre (Rheingold, 2009a), ce qui permettrait d'expliquer le « Printemps arabe » mentionné ci-dessus, qui a été organisé principalement par le biais de réseaux sociaux tels que Facebook et Twitter. L'acquisition d'une « littératie des réseaux » est importante, affirme Rheingold, car elle est liée au lieu de contrôle : ce que vous savez des réseaux a une incidence sur la liberté, la richesse et la participation dont vous et vos enfants pouvez jouir. Pour Rheingold, la « littératie numérique » est donc liée aux protocoles et aux méthodes qui relient les réseaux entre eux pour créer de la valeur ajoutée.

Cette « littératie du numérique » constitue un élément clé dans le choix du terme générique de Rheingold : l'« éducation participative aux médias » (Rheingold, 2009b).

Peut-être qu'à mesure que le monde numérique et le monde physique se confondent, la nécessité d'ajouter le mot « littératie » à ce qui est, dans de nombreux cas, un exemple de *prise de conscience*, diminuera. L'accent mis sur l'aspect « numérique » des littératies numériques met en évidence la manière dont les notions traditionnelles de littératie sont fondées sur l'incarnation autant que sur les idées et les compétences. Les copies numériques sont (généralement) des copies instantanées et parfaites du fichier original, ce qui, entre autres, modifie la valeur (perçue) du résultat du travail d'une personne. Le modèle traditionnel de déficit (si je possède quelque chose d'unique, vous ne l'avez pas) ne s'applique pas dans un monde numérique en réseau. Selon des penseurs tels que Rheingold, la littératie doit au moins tenir compte de cette différence.

D'une certaine manière, la littératie numérique est donc un terme métaphorique, un concept de transition qui aide les individus à passer d'un domaine à l'autre. Dans les autres versions de la répartition que nous avons vues plus tôt dans ce chapitre, il y a souvent un écart dans la courbe entre les « adopteurs précoces » et la « majorité précoce ». Pour que les concepts et les technologies comblient cet écart, la valeur de ce concept ou de cette technologie doit être explicitée à un plus grand nombre de personnes. On pourrait dire que la littératie numérique a servi et continue de servir de terme de transition entre les adopteurs précoces et la majorité, faisant passer le concept de l'ambiguïté créative du spectre que j'ai présenté au chapitre 5 à une ambiguïté plus productive. Un concept qu'il pourrait être intéressant d'explorer pour les chercheurs est celui des flux de travail numériques et dans quelle mesure une bonne conception joue un rôle pour réduire au minimum les compétences numériques fonctionnelles requises par les individus. Le lancement de l'iPad d'Apple en 2010 en est un bon exemple, car les concepteurs ont expressément pris en compte les frustrations antérieures (avec des appareils qui avaient efficacement évolué des machines à écrire) en formant quelque chose de radicalement différent.

L'évolution vers une conception de la technologie plus centrée sur l'humain peut potentiellement atténuer certains des problèmes et la courbe d'apprentissage associés aux littératies numériques.

Résumé

Malgré la multiplicité des façons dont la littératie numérique est utilisée dans la pratique, les quatre exigences de la littératie numérique décrites au chapitre 3 doivent toujours être respectées afin de maintenir la rigueur académique. Il semblerait que les partisans des compétences numériques doivent abandonner toute prétention à la « littératie » ou élaborer une forme de cadre de travail pour les littératies numériques et nouvelles. Ce cadre de travail doit être suffisamment résilient pour inclure à la fois les littératies qui ne sont plus pertinentes d'un point de vue culturel ou technologique et celles qui pourraient être élaborées à l'avenir.

Il semble très difficile, voire impossible, de définir une nouvelle littératie unique qui ferait le même travail qu'une matrice des littératies numériques. Pour qu'une telle définition ne soit pas un terme générique, il faudrait qu'elle soit si longue qu'elle serait lourde et peu utile dans la pratique. Une matrice des littératies semi-fluide, acceptée par la communauté, pourrait être suffisamment flexible pour s'adapter aux différents contextes actuels et avoir la capacité d'être mise à jour si nécessaire à l'avenir. Dans le chapitre 9, je tente d'introduire une matrice des éléments fondamentaux de la littératie numérique qui servira de cadre de travail flexible pouvant être facilement contextualisé et adapté à des situations précises. Dans une large mesure, la matrice que je présente au chapitre 9 est donc influencée par les travaux de Martin sur les nouvelles littératies, par les travaux de McLuhan sur les médias et par les travaux philosophiques de Quine et de Rorty.

éléments essentiels d'une matrice de littératies qui se chevauchent.⁵³ Cela doit être considéré en se référant au « réseau de croyances » de Quine (chapitre 6) et aux tétrades de McLuhan (chapitre 8) : le premier dans le sens où certains éléments sont plus essentiels que d'autres dans certains contextes, et les secondes dans le sens où le processus de contextualisation des littératies numériques est un processus tétradique d'amélioration, d'inversion, de récupération et d'obsolescence. Par conséquent, la seconde moitié de ce chapitre sera moins référencée que le reste de la thèse, car elle constitue une synthèse et une abstraction originales fondées sur les travaux des chapitres précédents.

L'éphémérité des littératies numériques

Les technologies reflètent une façon de comprendre le monde, notamment en matière de temps et d'espace. Les littératies que j'ai examinées dans cette thèse sont, dans un sens très réel, des façons de « voir » le monde et, par conséquent, elles possèdent leurs propres grammaires et langages. En effet, Stephen Downes a parlé de littéralement « parler en LOLcats » (Downes, 2009), une grammaire entourant même des mêmes apparemment triviaux et humoristiques tels que l'ajout de messages mignons ou ironiques à des photos de chats.

⁵³ Je dois préciser que j'utilise le terme « matrice » dans le sens originel du moyen anglais de « matrice » ou d'environnement dans lequel quelque chose se développe (plutôt que dans un sens strictement mathématique).



Figure 13 – Le LOLcat de Schrödinger

L'exemple ci-dessus implique non seulement de connaître la forme et la fonction du même « LOLcat », mais aussi de savoir que le chat de Schrödinger est une expérience de pensée sur la théorie quantique. Il s'agit donc, dans une large mesure, d'une « méta » plaisanterie qui implique sa propre grammaire et son propre vocabulaire. Il s'agit d'une langue distincte qu'il faut apprendre pour participer au même.

En d'autres termes, toute sphère qui implique la co-construction et l'utilisation d'une grammaire pour s'exprimer dans différents domaines sémiotiques pourrait constituer une « littératie ». Comme nous pouvons opérer dans de nombreux domaines sémiotiques au sein de la sphère numérique, il peut être plus approprié d'appliquer les tétrades de McLuhan (du chapitre 8) à ces domaines et espaces d'affinité plutôt qu'au matériel utilisé pour la communication. Par exemple, il m'est possible de projeter une image différente, d'utiliser une forme de langage différente et d'interagir avec les autres d'une manière différente sur les plateformes de réseaux sociaux telles que Twitter que dans le cadre de mon travail quotidien en utilisant des services de téléprésence tels que Skype. Chaque tétrade met donc en avant certains éléments de la connaissance, de l'identité et de la communication, tout en reléguant d'autres à l'arrière-plan.

J'ai montré au chapitre 5 que les littératies numériques peuvent être considérées comme faisant partie d'un continuum d'ambiguïté allant de l'ambiguïté générative à l'ambiguïté productive. Dans ce chapitre, je soutiens que l'ambiguïté générative et créative est le résultat d'une focalisation insoutenable sur une « littératie numérique » individuelle; l'équivalent d'une reproduction du son mono dans un monde de sons multicanaux. Je soutiens que ces littératies numériques comprennent huit éléments essentiels qui forment un noyau autour duquel d'autres éléments peuvent se greffer. Comme pour les tétrades de McLuhan, certains contextes et domaines sémiotiques peuvent exiger que certains éléments soient mis au premier plan et d'autres à l'arrière-plan.

Depuis la publication de *Digital Literacy* de Gilster (1997), l'accent a été mis indûment sur « une littératie pour les gouverner toutes », au détriment des progrès dans le domaine des nouvelles littératies et des littératies numériques. Comme je l'ai démontré au chapitre 7, une multitude de « termes génériques » ont été proposés par les universitaires, reléguant les autres littératies proposées à ce que j'appelle des « microlittératies ». Alors que cette guerre d'usure se déroule parmi les chercheurs, les pouvoirs publics et les grandes entreprises sont parvenus, comme nous l'avons vu au chapitre 2, à formuler des politiques et des systèmes d'accréditation. En outre, les changements rapides dans l'environnement numérique sont devenus un véritable problème pour les établissements d'enseignement qui ont souffert d'une crise de la pertinence. Les écoles, les collèges et les universités manquent de conseils sur la manière d'évoluer tout en conservant un sens pédagogique et, par-dessus tout, en évitant de mécontenter les parents et les autres intervenants, tels que les organismes d'examen.

Le fait que les programmes d'études soient dépassés par rapport aux recherches les plus récentes et par les souhaits des employeurs n'est cependant pas nouveau. Comme Benjamin l'a souligné dans les années 1930 avec *The Saber Tooth Curriculum*, nous ne pouvons pas définir les spécificités de ce que les jeunes devront savoir à l'avenir, mais nous pouvons et devons définir les principes sur lesquels les programmes d'études doivent reposer (Benjamin, 1939). Le fait que les personnes qui se sentent dépassées par le rythme rapide du changement n'est pas un phénomène nouveau; certains se plaignent de se sentir dépassés depuis au moins les luddites à l'aube de la révolution industrielle, il y a plus de 250 ans.

Les compétences numériques sont *transitoires* : elles évoluent, peuvent impliquer l'utilisation d'outils différents ou le développement d'habitudes d'esprit différentes, et dépendent presque toujours du contexte dans lequel se trouve l'individu. Il est *possible* de les encadrer et de les développer, mais pour ce faire, il faut plus que de la formation, il faut de l'*éducation*. Les littératies numériques ne peuvent pas être développées dans le cadre d'un atelier d'une demi-journée, unique et non contextualisé.

Il suffit de penser à la notion d'« apprentissage », un concept difficile à cerner de manière à pouvoir le mesurer et le développer. Comment s'y prendre, après tout, pour apprendre quelque chose de nouveau? Des modèles tels que la taxonomie SOLO (*Structure of Observed Learning Outcomes* ou *structure des résultats d'apprentissage observés*)⁵⁴ peuvent nous aider à comprendre ce processus. Cette approche, liée d'une certaine manière à la taxonomie de Bloom, propose un parcours de développement allant des niveaux de compréhension « préstructurel », « unistruclurel », « multistruclurel » et « relationnel » jusqu'au niveau « abstrait étendu ». Le diagramme ci-dessous, tiré du site Web de l'un des auteurs, permet de l'expliquer :

⁵⁴ Voir, par exemple, Biggs (1995), Biggs et Collis (1982) ainsi que Moseley, et coll. (2005).

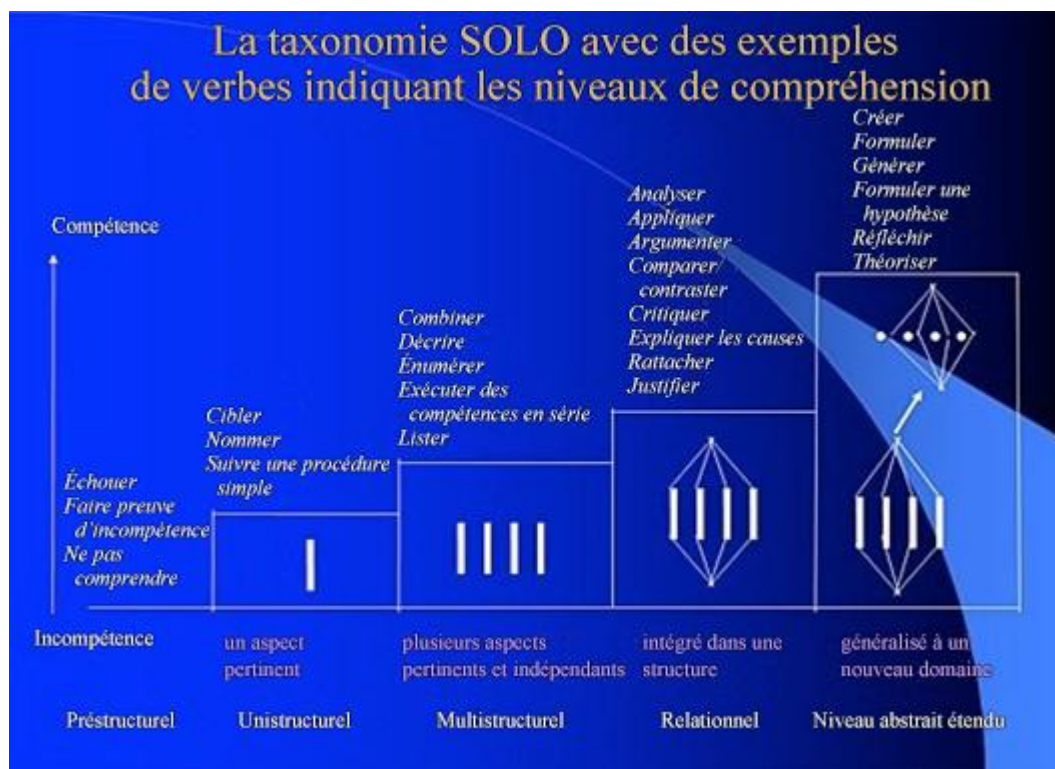


Figure 14
– La taxonomie SOLO (Biggs, sans date)

La taxonomie SOLO montre comment nous pouvons intégrer deux éléments de la littératie qui sont souvent considérés comme étant en tension. D'une part, certains considèrent qu'être « alphabétisé » signifie posséder les compétences fonctionnelles nécessaires (ce serait « unistructurel » ou « multistructurel »), tandis que d'autres considèrent qu'il s'agit de la complexité du sens qu'un individu peut exprimer (« relationnel » ou « abstrait étendu »). La littératie est une condition et non un seuil et, en tant que telle, elle implique un spectre de développement que la taxonomie SOLO peut nous aider à conceptualiser.

La section suivante de ce chapitre présente les huit éléments qui, selon moi, peuvent constituer le noyau d'une définition contextualisée et négociée de la littératie numérique pour les organisations et les établissements. Tout comme la taxonomie SOLO se concentre sur la *structure* des connaissances et des compétences, la matrice des littératies numériques que je propose peut être développée de manière structurelle et contextualisée.

Les huit éléments essentiels des littératies numériques

Bien que le contexte soit extrêmement important en matière de littératies numériques (par exemple, du travail avec des élèves de l'école primaire au travail avec des étudiants universitaires), il existe, à mon avis, certains éléments de base et essentiels qui servent de point de départ. Tout comme il existe différentes formes de pain, certains ingrédients de base sont généralement requis au minimum, tels que la farine, la levure et l'eau. J'ai présenté pour la première fois au chapitre 4 huit éléments de ce type que j'examinerai maintenant un par un. Aucun de ces éléments n'est objectivement « plus important » qu'un autre. En outre, il ne faut pas oublier que la matrice globale est elle-même soumise à l'approche pragmatique décrite au chapitre 6. Quatre des dix principes directeurs pragmatiques établis dans ce chapitre sont particulièrement appropriés pour être soulignés ici. Premièrement, les lignes de partage entre la théorie et l'action sont arbitraires. Deuxièmement, il s'agit moins d'un cadre de travail explicite que d'une méthode permettant de « déconstruire » certaines hypothèses communément admises. Enfin (en éludant les huitième et neuvième principes directeurs), la connaissance est *créée* plutôt que « découverte », en étant une question de pratique sociale plutôt que de « refléter la nature » d'une certaine manière.

En gardant ces mises en garde à l'esprit, je suggérerais que les huit éléments essentiels des littératies numériques soient les suivants :

1. Culturel
2. Cognitif
3. Constructif
4. Communicatif
5. Confiant
6. Créatif
7. Critique
8. Civique

Le premier d'entre eux est l'élément *culturel* des littératies numériques. J'entends par là la nécessité de comprendre les différents contextes numériques auxquels un individu peut être confronté. Par exemple, un adolescent peut avoir besoin de comprendre que l'environnement d'apprentissage virtuel (EAV) ou la plateforme d'apprentissage de son école constitue un domaine sémiotique différent des jeux tels que World of Warcraft ou des réseaux sociaux tels que Facebook. Dans chacun de ces contextes, on trouve des codes et des modes de fonctionnement différents, des choses qui sont acceptées et encouragées, mais aussi des choses qui sont désapprouvées et rejetées. Comme le souligne Hannon, la nature de la littératie dans une culture est redéfinie à plusieurs reprises à la suite de changements technologiques (Hannon, 2000, p. 22-3). Les changements technologiques importants peuvent être inégalement répartis et, de plus en plus, se produisent non pas au niveau du matériel, mais au niveau des logiciels et des applications Web. À mesure que les appareils deviennent moins chers et plus faciles à utiliser, la barrière à l'entrée est moins liée à la technologie et à l'accessibilité financière qu'à des facteurs culturels et sociaux. Les littératies numériques ne concernent pas uniquement les compétences techniques, mais aussi les questions, les normes et les habitudes d'esprit qui entourent les technologies utilisées à des fins particulières.

Cet élément culturel des littératies numériques s'acquiert le mieux par l'immersion dans un éventail d'environnements numériques. Bien que la situation évolue lentement, cet élément n'est pas facilité par les politiques d'interdiction et de filtrage sévères mises en place par de nombreux établissements d'enseignement. En outre, étant donné que les établissements d'enseignement ont pour mission de préparer les jeunes à un avenir incertain, ils devraient les exposer à l'éventail le plus large possible de domaines sémiotiques. Tout comme l'apprentissage d'une nouvelle langue ou d'un instrument de musique, cela les encouragerait à apprendre à appréhender le monde d'une manière différente. L'élément culturel des littératies numériques consiste à chercher des moyens de donner aux gens des « lentilles » supplémentaires pour voir le monde. Si l'on considère, par exemple, la manière dont Singapour (voir chapitre 2) a historiquement cherché à développer les compétences numériques, nous pouvons observer le contraire de cette approche : une approche descendante, une économie planifiée qui met l'accent sur l'homogénéité.

Le deuxième élément des littératies numériques que je considère comme essentiel est l'élément *cognitif*. L'une des façons d'interpréter cet élément a été le pilier des formes traditionnelles de littératie. En d'autres termes, selon la définition traditionnelle, la littératie consiste à « élargir l'esprit », un phénomène psychologique dans lequel un individu interagit avec une forme de littératie définie de manière objective. Comme nous l'avons expliqué précédemment (voir le chapitre 3), cette approche, lorsqu'elle est examinée de près, n'est pas défendable. Un point important peut toutefois être souligné ici. Comme l'explique Johnson, il ne s'agit pas de la capacité à utiliser un ensemble d'outils techniques; il s'agit plutôt de la capacité à utiliser un ensemble d'outils cognitifs (Johnson, 2008, p. 42). L'aspect psychologique de la littératie fait certainement *partie* de l'élément cognitif, mais l'« expansion de l'esprit » passe par la cocréation et la contextualisation des littératies numériques, et non par la tentative d'imposer une définition « objective ».

L'une des façons de développer l'élément cognitif (et un « référentiel cognitif ») est de se concentrer sur une variété de modèles et d'optiques mentales. De la même manière que pour l'élément culturel, nous devrions encourager ceux chez qui nous cherchons à développer des littératies numériques à voir des nuances là où ils ne voyaient auparavant que des dichotomies. Comme nous l'avons vu au chapitre 5, la notion de « natifs numériques » et d'« immigrants numériques » en est un exemple. Au lieu de considérer cela comme un fait et de le présenter comme la « vérité », nous devrions le présenter comme une autre façon de comprendre le monde. L'exposition à diverses manières de conceptualiser et d'interagir dans les espaces numériques permet de développer l'élément cognitif des littératies numériques. Il ne s'agit pas de la pratique de l'utilisation d'outils, mais plutôt des « habitudes d'esprit » qu'une telle utilisation peut permettre de développer.

Le troisième élément essentiel est l'élément *constructif*. Il s'agit de créer quelque chose de nouveau, y compris l'utilisation et le remixage du contenu provenant d'autres sources pour créer quelque chose d'original.

Cela se rapproche beaucoup de la définition donnée par le projet DigEuLit à la littératie numérique :

« [Digital literacy is] the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools...in order to enable constructive social action. » (La littératie numérique est la prise de conscience, l'attitude et la capacité des individus à utiliser de manière appropriée les outils numériques... afin de permettre une action sociale constructive.)

(Martin, 2005, p. 135-6)

Le monde numérique est qualitativement différent du monde physique en ce sens que des copies parfaites peuvent être réalisées sans affecter la version originale. Bien qu'une définition du droit d'auteur basée sur la « propriété » ait été initialement adoptée dans le domaine numérique (c'est-à-dire que copier quelque chose, c'est voler), elle est progressivement supplantée par une définition plus nuancée. De nouvelles formes de licences telles que Creative Commons⁵⁵ permettent aux éditeurs et aux particuliers qui échangent du contenu en ligne de préciser les conditions dans lesquelles il peut être utilisé. Une partie de l'élément constructif des littératies numériques consiste donc à comprendre comment et à quelles fins le contenu peut être approprié, réutilisé et remixé. Lawrence Lessig (2005) a longuement écrit sur cette relation entre le « remixage » et la culture au sens large.

Il semble évident que toute forme de littératie doit impliquer une certaine forme de communication. La littératie, après tout, implique l'écriture aussi bien que la lecture. Un autre élément essentiel des littératies numériques est donc l'élément *communicatif*. Étroitement lié à l'élément constructif (lui-même étroitement lié à l'élément culturel), l'élément communicatif des littératies numériques consiste à comprendre le fonctionnement des moyens de communication. Il s'agit essentiellement des rouages de la façon de communiquer dans des environnements numériques en réseau.

Comme nous l'avons vu au chapitre 8, Howard Rheingold considère qu'il s'agit d'une « littératie des réseaux » distincte, estimant que la structure et la dynamique des réseaux influencent la liberté politique, la création de richesses économiques et la participation à la création de la culture (Rheingold, 2009a). Comme pour l'élément culturel (et en fait pour *tous* les éléments essentiels) des littératies numériques,

⁵⁵ Voir : <http://www.creativecommons.org>

l'amélioration de l'élément communicatif implique une application pratique. Pour bien comprendre le pouvoir des réseaux (et des réseaux de réseaux), il faut non seulement apprendre à les connaître, mais aussi en faire *partie*. Cela peut poser un problème aux établissements d'enseignement qui ont l'habitude d'interdire l'accès à ces réseaux en invoquant le « devoir de diligence » comme excuse.

Après avoir présenté ces huit éléments, je soutiendrai que les littératies numériques sont une matrice de chevauchement et dont certaines parties sont soit mises en avant, soit reléguées à l'arrière-plan, en fonction du contexte. L'élément communicatif pourrait être considéré comme un élément « crucial » impliquant, comme il le fait, une prise de conscience systématique de la manière dont les médias numériques sont construits et de la « rhétorique » unique de la communication interactive (Buckingham, 2007, p. 155). Cette approche est étroitement liée à l'élément critique des littératies numériques, mais elle s'intéresse davantage à la reproduction des formes elles-mêmes qu'à la déconstruction de leur fonctionnement. C'est la différence entre créer un « LOLcat » réussi et rédiger un essai sur les raisons pour lesquelles il est amusant.

Le cinquième élément essentiel des littératies numériques que j'ai ciblé, l'élément *confiant*, semble à première vue déplacé. Une personne peut certainement posséder des « compétences numériques » et manquer de confiance en elle. Ce que je propose, cependant, c'est un autre type de confiance, soit une confiance basée sur la compréhension que l'environnement numérique peut être plus indulgent en ce qui concerne l'expérimentation que les environnements physiques. Par exemple, la possibilité d'annuler une action permet aux individus d'aborder différemment les situations dans les environnements numériques. C'est souvent cette approche plus cavalière qui peut freiner ceux qui ont des mentalités que Prensky (2001) stéréotyperait comme appartenant aux « immigrants numériques ». Ceci est étroitement lié à la mention que j'ai faite au chapitre 3 de la théorie de la structuration proposée par Giddens, selon laquelle les structures sociales sont à la fois constituées par l'agence humaine et sont en même temps le support même de cette constitution (Giddens, 1976).

En d'autres termes, les personnes qui parviennent à saisir l'élément confiant des littératies numériques comprennent que ces littératies sont *malléables*.

L'OCDE a ciblé les possibilités uniques de la technologie et des environnements numériques pour promouvoir la confiance dans la résolution de problèmes – une compétence considérée comme importante dans la société de l'« information » ou du « savoir » :

« Modern society is increasingly looking to [people] who can confidently solve problems and manage their own learning throughout their lives, the very qualities which ICT supremely is able to promote. » (La société moderne est de plus en plus à la recherche de personnes capables de résoudre des problèmes avec assurance et de gérer leur propre apprentissage tout au long de leur vie, qualités que les TIC sont précisément en mesure de promouvoir.)

(OCDE, 2001, p. 9)

J'ai évoqué précédemment *The Saber Tooth Curriculum* de Walter Benjamin et la nécessité de définir des principes même si l'on ne peut s'entendre sur les détails. Ceci est particulièrement important pour le sixième élément essentiel des littératies numériques : l'élément *créatif*. S'il n'existe plus de « règles » de connaissances que tous les jeunes devraient connaître, si les étudiants doivent « apprendre à apprendre » et si le nombre de gardiens traditionnels des carrières diminue, la créativité est sans aucun doute un attribut vital à développer. Sir Ken Robinson, conférencier de renommée internationale et leader d'opinion dans le domaine de l'éducation, aurait déclaré ce qui suit : « My contention is that creativity now is as important in education as literacy, and we should treat it with the same status » (Je suis d'avis que la créativité est aujourd'hui aussi importante dans l'éducation que la littératie, et que nous devrions lui accorder le même statut) (Robinson, 2008). Je soutiens que, dans les environnements numériques, la créativité est en effet un élément essentiel de la littératie.

Pour que ceux qui cherchent à améliorer leurs littératies numériques développent leur créativité, ils doivent être guidés par des personnes qui ont un état d'esprit différent de celui que les éducateurs ont traditionnellement été encouragés à adopter :

« The creative adoption of new technology requires teachers who are willing to take risks... a professional culture that is dominated by a prescriptive curriculum, routine practices... and a tight target-setting regime, is unlikely to be helpful. » (L'adoption créative de nouvelles technologies exige des enseignants qu'ils soient prêts à prendre des risques [...], une culture professionnelle dominée par un programme prescriptif, des pratiques de routine [...] et un régime strict de fixation d'objectifs n'est pas susceptible d'être utile.)

(Conlon et Simpson, 2003, p. 149)

L'élément créatif de la littérature numérique consiste donc à faire de nouvelles choses de nouvelles manières. Il s'agit d'utiliser les technologies pour effectuer des tâches et réaliser des choses qui étaient auparavant soit impossibles, soit hors de portée du commun des mortels. Au lieu d'utiliser Microsoft PowerPoint comme substitut technologique à l'écriture sur un tableau noir, par exemple, l'élément créatif des littératies numériques encourage la reconceptualisation de ce qui est possible en utilisant, par exemple, une plateforme collaborative basée sur les wikis. Pour revenir au modèle SAMR de Puentedura (2010), cela revient à se concentrer sur la « redéfinition » plutôt que sur la « substitution ».

Les deux derniers éléments essentiels des littératies numériques, à savoir les éléments *critique* et *civique*, sont étroitement liés aux autres éléments et contribuent à en expliquer le pouvoir. L'élément *critique*, par exemple, auquel j'ai fait allusion plus haut, est étroitement lié à l'élément communicatif. De même, l'élément civique concerne la participation, la justice sociale et la responsabilité civique, ce qui signifie qu'il est lié à l'élément confiant. J'aborderai d'abord l'élément critique, en tentant d'expliquer la raison pour laquelle, selon Gurak, la communication dans le monde en ligne n'est pas tout à fait comme les autres (Gurak, 2001, p. 14).

Comme nous l'avons vu au chapitre 8, la notion d'« oralité secondaire » de Walter Ong est utile pour décrire le statut des médias non écrits. Les littératies numériques ne se limitent donc pas à la lecture de textes dans un environnement numérique. Gurak énumère utilement les neuf caractéristiques du discours oral selon Ong, en notant que l'oralité est « additive plutôt que subordonnée » et que chaque phrase s'appuie sur la précédente en utilisant certaines parties du discours et certains rythmes :

« Others of Ong's oral characteristics - aggregative rather than analytical; redundant; conservative; close to the human lifeworld; agonistically toned; empathetic and participatory; homeostatic; situational - are useful in seeing how the 'written' e- texts of electronic discussions (like email) resemble both writing and speech. » (D'autres caractéristiques orales d'Ong – agrégatives plutôt qu'analytiques, redondantes, conservatrices, proches du monde de la vie humaine, de tonalité agonistique, empathiques et participatives, homéostatiques, situationnelles – sont utiles pour voir comment les textes électroniques « écrits » des discussions électroniques (comme les courriels) ressemblent à la fois à l'écriture et à la parole.)

(Gurak, 2001, p. 14)

Les littératies numériques, vues sous l'angle de l'oralité secondaire, deviennent une matrice tridimensionnelle d'attributs, d'aptitudes et d'attitudes qui dépendent du septième élément essentiel, soit l'élément critique. Chaque type de technologie, qu'il s'agisse de tablettes d'argile ou de l'édition en temps réel de documents stockés en ligne, favorise des approches qui finissent par devenir des conventions.

Ces conventions sont souvent le fruit de la nécessité et des bonnes pratiques, mais elles peuvent perdurer longtemps après que les pratiques de littératie se soient atrophiées du fait d'une désuétude généralisée (Gurak, 2001, p. 16). L'élément critique des littératies numériques implique donc une réflexion sur les pratiques de littératie dans divers domaines sémiotiques. Qui est exclu? Quelles sont les structures de pouvoir et les hypothèses qui sous-tendent ces pratiques de littératie?

Le huitième et dernier élément essentiel des littératies numériques à prendre en compte est l'élément *civique*. Il s'agit de la capacité des pratiques de littératie résultant des nouvelles technologies et des nouveaux outils à soutenir le développement de la société civile. Si nous définissons cette dernière comme étant constituée d'organisations et de relations au-delà de celles fournies par l'État et les institutions commerciales, l'importance de l'élément civique des littératies numériques devient alors évidente. La capacité des gens à utiliser les environnements numériques pour s'auto-organiser en mouvements sociaux est peut-être le mieux démontrée par le « Printemps arabe » mentionné au chapitre 8.

Bien qu'il s'agisse d'une comparaison surutilisée, la capacité des personnes à tisser des liens entre eux grâce aux technologies numériques constitue une révolution comparable à l'invention et à l'utilisation de la presse à imprimer de Gutenberg au 15^e siècle. L'histoire des pratiques de littératie reflète largement la propagation de la démocratie, la possibilité de tisser instantanément des liens avec des personnes du monde entier à partir de la fin du 20^e siècle ayant été un catalyseur de changements et de bouleversements sociétaux. Toutefois, cela peut s'avérer bénéfique ou néfaste, comme en témoignent la montée en puissance d'Al-Qaeda et les événements du 11 septembre 2001.

En effet, plus près de nous, les émeutes qui ont eu lieu dans des villes anglaises en août 2011 auraient été facilitées par l'utilisation de réseaux sociaux tels que BlackBerry Messenger, Twitter et le Playstation Network de Sony. En réponse à cela, le gouvernement britannique a évoqué la possibilité de « couper » ces réseaux pendant les périodes d'agitation. Nombreux sont ceux qui y ont vu une atteinte aux libertés civiles, cet épisode démontrant le pouvoir perturbateur des réseaux sociaux en ligne.

Les huit éléments essentiels des littératies numériques que j'ai décrits ci-dessus sont ceux qui, d'après mes recherches, constituent le noyau d'une matrice de chevauchement. Cette matrice peut être personnalisée et utilisée pour aider les personnes à développer des attributs, des compétences et des attitudes, car, comme le dit Bawden (cité plus en détail au chapitre 7), il n'est pas raisonnable de suggérer qu'un modèle précis de littératie numérique conviendra à tout le monde ou, en fait, à une personne tout au long de sa vie (Bawden, 2008, p. 28). La littératie numérique est une *condition* et non un seuil et, comme toutes les « conditions », elle nécessite d'être entretenue et d'avoir un contexte. Conformément au « réseau de croyances » de Quine, au fur et à mesure que des éléments sont ajoutés au noyau (en fonction du contexte), la structure de la matrice globale des littératies numériques peut changer.

Bien que l'étape logique suivante à ce stade soit d'utiliser un diagramme pour fournir une vue d'ensemble de la matrice des littératies numériques que je propose, cette démarche est problématique et se ferait au détriment de l'accent mis sur la nature contextuelle du développement des littératies numériques. J'ai délibérément placé la matrice dans la partie « ambiguïté créative » du spectre des ambiguïtés, à la limite de l'ambiguïté productive. Cela vise à donner une marge de manœuvre conceptuelle et à encourager les communautés à contextualiser les éléments essentiels. Sans vouloir blasphémer, se vanter ou heurter la sensibilité des lecteurs, cela ressemble à la discussion de Jésus-Christ sur le « Royaume des cieux ». Dans les évangiles, il utilise des paraboles (métaphores sous forme d'histoires) pour essayer d'aider les auditeurs et les lecteurs à comprendre ce à quoi il croit que cela ressemblera et ce que l'on ressentira. Je propose de faire quelque chose de semblable en utilisant cinq métaphores qui reflètent chacune une partie de ce qui peut être facilement compris sans être facilement représenté sous forme de diagramme.

La première métaphore est celle d'une cible de jeu de fléchettes. Imaginez la « maîtrise du numérique » au centre de cette cible, avec les huit éléments essentiels répartis dans le sens des aiguilles d'une montre autour de ce point central. Bien que cela illustre bien la manière dont les éléments peuvent être concentrés sur un concept centralisé de « maîtrise du numérique », il n'y a pas d'impression que tous ces aspects font partie d'une seule et même chose.

Une deuxième métaphore est donc un dé à huit faces sur lequel pourraient être inscrits les éléments essentiels. Cette définition rend compte de la nature multiforme des littératies numériques, mais ne tient pas compte de la manière dont elles se chevauchent et peuvent être configurées d'un nombre presque infini de façons différentes.

Pour contourner le problème du dé, on pourrait concevoir une troisième métaphore, à savoir les huit éléments représentés sur une sorte de cube Rubik. Cela permet en effet de nombreuses configurations différentes, mais, du même coup, chaque élément est toujours considéré comme ayant la même importance.

Une quatrième métaphore, celle d'un kaléidoscope montrant huit couleurs différentes, traduirait certainement les configurations infinies des éléments essentiels et permettrait d'en mettre certains au premier plan et d'autres à l'arrière-plan. Cependant, les kaléidoscopes sont essentiellement de nature aléatoire, ce qui signifie que les aspects de l'action et de l'intentionnalité humaines sont négligés.

Comme je l'ai évoqué plus haut dans ce chapitre, une cinquième métaphore, celle de la cuisson du pain, pourrait être utilisée. Il existe de nombreux types de pain différents, certains avec de la levure, d'autres sans, certains impliquant beaucoup de pétrissage et d'autres non. Cependant, tous (je crois) impliquent l'utilisation de farine, d'eau et de chaleur, ce qui signifie qu'il y a des éléments essentiels qui sont configurés de diverses manières pour obtenir différents résultats. Tous sont reconnaissables en tant que « pain », mais leur apparence, leur goût et leur texture peuvent varier grandement.

Un autre aspect utile de cette métaphore est que certains « éléments » (ou ingrédients) supplémentaires peuvent être ajoutés sans porter préjudice au produit final, voire en l'améliorant. Toutefois, affirmer que le développement des littératies numériques est comparable à la fabrication d'une miche de pain est susceptible d'envoyer les mauvais signaux fonctionnalistes d'une valeur socioculturelle.

L'une des façons d'utiliser la matrice de chevauchement proposée au sein d'un établissement d'enseignement serait que les représentants des différents intervenants (hauts dirigeants, étudiants, enseignants, parents, administration) classent les éléments par ordre d'importance. Une fois que l'ordre de ces éléments aura été discuté et débattu (ce qui constitue l'une des parties les plus importantes du processus), un groupe de travail pourrait examiner la manière dont l'élaboration de chaque élément pourrait avoir lieu. Ce processus prendrait en compte la nature tétradique des littératies numériques et examinerait la manière dont les programmes ou les cursus cherchant à développer chaque élément peuvent renforcer, inverser, récupérer ou rendre obsolètes d'autres pratiques.

Bien qu'une définition des littératies numériques doive être produite par le processus ci-dessus, elle devrait (comme le veut la méthodologie pragmatique de cette thèse) être *provisoire et révisable*. Autrement dit, ceux qui cherchent à développer des littératies numériques doivent comprendre que le sol est actuellement en train de bouger sous leurs pieds. L'avantage d'une telle approche émergente en matière de définition des littératies numériques est qu'elle rend plus probables une entente et un alignement que l'imposition d'un cadre de travail rigide ou d'une définition stricte des littératies numériques.

Pour conclure ce chapitre, je reviendrai sur les tests pragmatiques décrits au chapitre 3. Ces éléments constituaient les caractéristiques nécessaires à une définition des littératies numériques :

1. « **Valeur marchande** » – elle doit être utile et pouvoir faire la différence en pratique.
2. **Nature rétrospective** – elle doit inclure des exemples passés (et futurs) de pratique de la « littératie numérique ».
3. **Nature métaphorique** – sa position par rapport à d'autres termes métaphoriques dans le domaine des pratiques de littératie doit être expliquée de manière adéquate.
4. **Élément numérique** – les défenseurs doivent être en mesure d'expliquer à quoi se rapporte la partie « numérique » du terme « littératie numérique ».

Je pense que la matrice de chevauchement des éléments des littératies numériques que j'ai proposée répond effectivement à ces quatre critères, mais dans certains cas de manière indirecte.

Premièrement, le test de la « valeur marchande » se concentre sur la maxime pragmatique selon laquelle les théories doivent être « bonnes en théorie » et faire une différence *en pratique*. Je pense que définir les littératies numériques en se référant à un ensemble d'éléments fondamentaux permet d'atteindre cet objectif. Il s'agit d'une approche *utile*, car elle fournit suffisamment de renseignements pour démarrer, mais elle nécessite des discussions, des débats et une collaboration pour être mise en œuvre de manière efficace dans un contexte donné. En examinant séparément la signification de chaque élément dans ce contexte, puis dans son ensemble, les définitions des littératies numériques sont susceptibles d'être ancrées dans les pratiques quotidiennes.

Le deuxième test, selon lequel toute définition des littératies numériques doit inclure des exemples passés et futurs de pratiques de compétences numériques, ne pose pas de problème aux utilisateurs de la matrice des éléments. Les définitions issues de l'utilisation de la matrice sont considérées comme dépendantes du contexte, provisoires et faillibles, de sorte que les révisions et changements futurs ne posent pas de problème. En ce qui concerne les exemples passés de pratiques de compétences numériques, le passage d'une définition unique de la « littératie numérique » à une matrice de chevauchement de *littératies* numériques rend ce point discutable. Au lieu d'une définition globale, l'accent est mis sur un ensemble de définitions évolutives et dépendantes du contexte. À cet égard, l'approche matricielle passe ce test en considérant la littératie comme « déictique », comme un terme dont la signification dépend du contexte dans lequel il est utilisé.

En ce qui concerne le troisième test, l'adoption de l'approche itérative et collaborative suggérée dans la section précédente évite, dans une large mesure, d'avoir à démêler la nature métaphorique des littératies numériques. Au lieu d'appliquer une définition unique et rigide de la littératie numérique à un contexte particulier, un ensemble de littératies numériques est considéré comme émergent en considérant d'abord un ensemble d'éléments fondamentaux.

Ils peuvent être complétés et, surtout, chaque élément peut être contextualisé avant l'adoption de définitions plus larges.

Enfin, expliquer ce que signifie le mot « numérique » dans « littératie numérique » (quatrième test) dépend encore une fois, dans une large mesure, du contexte. Un programme de littératies numériques destiné à une population géographiquement dispersée en Afrique pourrait considérer que l'interaction à l'aide de téléphones cellulaires constitue l'aspect « numérique », tandis qu'une organisation de la Silicon Valley pourrait considérer qu'il s'agit de l'écosystème plus large dans lequel les différents outils utilisés sont branchés. L'idée importante de la matrice des éléments essentiels est que les deux parties de la « littératie numérique » sont, en fait, négociables, contextuelles et émergentes.

Sans invoquer le sophisme *post hoc ergo propter hoc*⁵⁶, je dirais que l'adoption d'une méthodologie pragmatique a conduit à ce que Johnson (2010) appelle un « possible adjacent ». Les tests décrits au chapitre 6 auraient pu être appropriés pour examiner des notions distinctes et séparées de nouvelles littératies. Toutefois, cette approche semble reposer sur une tentative d'évolution de la littératie traditionnelle (imprimée) et sur un effort tacite pour définir une littératie en tant que terme générique pour les autres. Le fait de se concentrer sur les notions sous-jacentes et plus larges de ce que nous voulons que les littératies numériques *fassent* semble contourner les problèmes inhérents. Il n'est plus nécessaire de définir et de rassembler sans cesse les nouvelles formes de littératie dans un cadre de travail objectif et rigide. Au lieu de cela, la détermination des principes *qui sous-tendent* ce que nous voulons qu'une définition fasse permet une définition subjective, mais hautement contextualisée (et donc beaucoup plus pertinente), des littératies numériques. Les chercheurs et les théoriciens peuvent utiliser le continuum d'ambiguïté présenté au chapitre 5 pour positionner leur travail en conséquence. Comme je l'ai déjà expliqué, dans ce chapitre, j'ai consciemment positionné la matrice des éléments essentiels des littératies numériques dans l'« ambiguïté créative » et à la limite de l'« ambiguïté productive ». Je crois que les définitions doivent être cocrées dans des contextes précis pour avoir du pouvoir. Alors qu'il était auparavant difficile de le faire sans être immergé dans le domaine de

⁵⁶ Traduction : « après cela, donc à cause de cela »

recherche, la matrice peut, je crois, encourager la discussion et le débat menant à un travail productif et utile dans le domaine des littératies numériques.

Les dix principes pragmatistes tirés des théories des philosophes pragmatistes au chapitre 6 ont guidé la discussion subséquente. L'influence du troisième principe (la vérité dépend d'une communauté de chercheurs), du septième principe (toute affirmation peut être considérée comme « vraie » en modifiant le système de croyances) et du neuvième principe (nous « créons » la vérité plutôt que de la « découvrir ») sur ma discussion et mon analyse des « termes génériques » et des « microlittératies » utilisés par les chercheurs dans le domaine des nouvelles littératies (chapitre 7) en est la preuve. Une fois encore, au chapitre 9, la matrice des éléments essentiels des littératies numériques que j'ai proposée est guidée par le deuxième principe (les lignes de partage entre la théorie et l'action sont arbitraires.), le cinquième principe (le pragmatisme est une méthode de déconstruction plutôt que visant à fournir un cadre de travail explicite) et le huitième principe (la connaissance est une question de pratique sociale plutôt qu'un miroir de la nature).

Comme je l'ai indiqué à la fin du chapitre 9, il est inapproprié d'appliquer des critères « objectifs » pour tenter de trouver une définition adéquate et globale de la littératie numérique. En effet, comme le montre la discussion du chapitre 8, les chercheurs et les théoriciens doivent faire valoir la *raison pour laquelle* ce qu'ils proposent doit être considéré comme une « littératie ». Une grande partie de ce qui a été proposé par les théoriciens pourrait également être classée sous la rubrique « compétence » ou « aptitude ». Bon nombre des problèmes liés aux littératies numériques et nouvelles découlent de deux problèmes : tenter d'intégrer rétroactivement de nouvelles pratiques socioculturelles dans les conceptions de la « littératie » ou ne pas expliquer correctement à quoi se rapportent les aspects « numériques » ou « nouveaux » (chapitre 7).

Il y a toutefois un autre aspect à prendre en compte dans le domaine des nouvelles littératies. C'est peut-être la notion d'« oralité secondaire » d'Ong (chapitre 8) qui permet le mieux de l'aborder, puisqu'elle considère la littératie comme ayant une portée beaucoup plus large qu'un simple texte (à l'écran ou imprimé).

Dans ce cas-ci, le spectre des ambiguïtés (chapitre 5) est utile pour catégoriser les différentes approches de la littératie numérique et pour permettre aux groupes qui codéfinissent les termes de cibler des publics différents. Il arrive, par exemple, qu'une définition *doive* se situer dans le domaine de l'ambiguïté « créative » (plutôt que « productive ») afin d'obtenir l'adhésion des membres d'un établissement d'enseignement ou d'une organisation. Il suffit parfois de s'assurer qu'un échantillon représentatif d'intervenants (enthousiastes) a participé au processus. De même, si un énoncé de vision est nécessaire, les dirigeants d'une organisation peuvent rechercher activement des définitions qui pourraient être placées dans les parties « génératives » ou « créatives » du spectre des ambiguïtés.

La co-construction de définitions en acceptant diverses formes d'ambiguïté est, comme je le mentionne au chapitre 9, un processus au moins aussi important que le résultat. C'est la raison pour laquelle l'application de définitions standard et « objectives » des littératies numériques ou nouvelles est susceptible de conduire à l'échec. Non seulement l'imposition descendante rend l'adhésion des autres intervenants moins probable, mais la définition risque d'être si vague qu'elle n'a pas de sens ou si précise qu'elle n'est pas pertinente. Le *contexte* est essentiel.

Cependant, aller trop loin dans l'autre sens et dire que les définitions subjectives des littératies numériques et nouvelles sont toujours et en toutes circonstances *meilleures* que les définitions objectives peut conduire à des résultats potentiellement problématiques. Comme nous l'avons vu au chapitre 6 avec les accusations de « relativisme » portées contre Richard Rorty, les définitions subjectives peuvent potentiellement conduire les praticiens et les chercheurs à « se parler sans se comprendre » et à utiliser des termes semblables dans des sens très différents. Une façon d'éviter cela serait d'adopter l'idée d'« ethnocentrisme » de Rorty. Une autre solution consisterait à utiliser une matrice commune, mais extrêmement flexible, telle que celle proposée au chapitre 9.

La matrice des éléments pour les littératies numériques se situe délibérément dans la partie « créative » du spectre de l'ambiguïté. Cela permet de contextualiser et de reconnaître le fait qu'aucune définition ne peut être totalement univoque.

L'objectif de ceux qui contextualisent les éléments de la matrice est de déplacer l'ambiguïté vers l'extrémité « productive » du spectre de l'ambiguïté, de sorte que la définition qu'ils ont trouvée puisse fonctionner et être utile en *pratique*. En mettant l'accent sur certains éléments, en reléguant d'autres au second plan et en définissant ce que l'on entend non seulement par « littératies numériques » dans leur totalité, mais aussi par les éléments qui les constituent, une matrice de base peut donner lieu à un nombre presque illimité de configurations. La base commune des huit éléments essentiels permet d'établir des normes de base et un certain degré de similitude, tandis que la flexibilité de leur configuration permet de les contextualiser.

Comme il est d'usage pour conclure un projet de recherche ou un long travail d'écriture, je vais proposer de « poursuivre les travaux dans ce domaine ». Dans ce cas, cependant, c'est plus qu'une platitude. Il existe un domaine de travail en plein essor autour de l'apprentissage basé sur les jeux, dirigé par des universitaires tels que James Paul Gee et, associé à la recherche sur la notion de « flux » abordée au chapitre 8 dans le cadre des jeux, et nous devons peut-être réévaluer complètement la possibilité d'utiliser le terme « littératie ». Si nous l'utilisons, cependant, je suggère que l'utilisation du continuum d'ambiguïtés présenté au chapitre 5 soit un moyen utile pour les chercheurs d'aider à positionner et à expliquer leurs théories et leurs cadres de travail.

L'objectif de cette thèse était de répondre à la question « Qu'est-ce que la littératie numérique? ». Ma réponse courte à une telle question serait qu'il s'agit d'une « hypocrisie pratique ». Je veux dire par là qu'il s'agit d'un terme utilisé de manière ambiguë (à la fois consciemment et inconsciemment) par des personnes provenant d'une multitude de milieux et ayant une multitude d'intentions différentes. Cependant, étant donné que ce terme est entré dans le langage courant, j'espère que cette thèse clarifiera au moins quatre éléments. Tout d'abord, j'ai soutenu qu'il était plus logique de parler d'une pluralité de « littératies numériques » que de tenter sans cesse de définir « une littératie pour les gouverner toutes ». Deuxièmement, j'ai suggéré les éléments essentiels qui devraient constituer toute définition contextualisée et émergente des littératies numériques.

Enfin, j'ai tenté de démontrer que le processus d'élaboration d'une définition de ce qui constitue les « littératies numériques » est au moins aussi important que le résultat de ce processus.

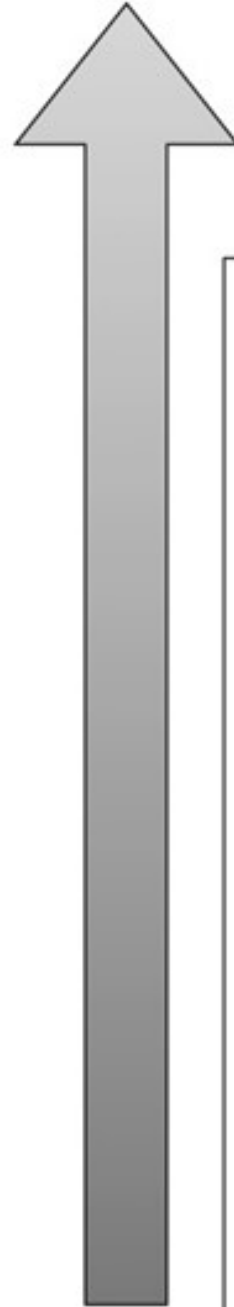
La « vérité », comme l'ont reconnu les philosophes pragmatiques de Peirce à Rorty, est conditionnelle et dépendante des communautés de chercheurs. En se concentrant sur ce qui fait une différence *pratique*, en soulignant la nature nécessairement ambiguë des concepts et des cadres de travail et en insistant sur le fait que les définitions sont temporaires, je pense que cette thèse apporte une contribution précieuse à la recherche sur les littératies numériques et les nouvelles littératies. En particulier, la matrice des éléments essentiels aux définitions des littératies numériques présentée au chapitre 9 permet une contextualisation et une application dans des contextes allant des établissements d'enseignement aux entreprises et aux organisations du troisième secteur. En d'autres mots, l'utilisation du terme « littératies numériques » est une heuristique pratique et, en utilisant les outils que j'ai proposés dans cette thèse, les problèmes conceptuels et autoréférentiels peuvent être évités. L'utilisation conjointe du continuum d'ambiguïté et de la matrice des éléments essentiels permet un usage stratégique et rigoureux des résultats de la documentation de recherche sans s'enliser dans des discussions circulaires sur les « termes génériques » et l'applicabilité des définitions de tiers à des contextes précis.

Pour revenir aux propos de Steven Pinker dans le chapitre d'introduction, certaines catégories sont vraiment des constructions sociales, car elles n'existent que parce que les gens acceptent tacitement d'agir comme si elles existaient (Pinker, 2002, p. 202). Je pense que la littératie est une construction humaine utile et que la prise en compte des littératies dans leur pluralité l'est encore plus. J'espère que la matrice des huit éléments essentiels des littératies numériques que j'ai proposée sera utilisée pour influencer la *pratique*. Comme je l'ai soutenu tout au long de cette thèse, la littératie est une condition et non un seuil. Je souhaite donc que mon travail intellectuel contribue de manière pratique, tangible et matérielle à améliorer les conditions de vie des autres.

MÉTAPHORES MORTES

Trajectoire des ambiguïtés

	7	6	5	4	3	2	1
Empson (1930)	Deux mots, en contexte, signifient des choses opposées	L'énoncé ne dit rien, et le lecteur doit donc inventer le sens	L'auteur découvre une idée en écrivant	Deux significations se combinent pour clarifier une complication	Deux idées exprimées par un seul mot (reliées par le contexte)	Deux métaphores différentes utilisées en même temps	On dit de deux choses qu'elles sont semblables
	Ambiguïté interactionnelle	Ambiguïté contextuelle	Ambiguïté narrative	Ambiguïté liée à la durée	Ambiguïté syntaxique	Ambiguïté liée au lieu	Ambiguïté sémantique
Abbott (1997)							
Robinson (1941)			Univocité relationnelle		Ambiguïté glissante		Ambiguïté naïve
	AMBIGUÏTÉ GÉNÉRATIVE		AMBIGUÏTÉ CRÉATIVE		AMBIGUÏTÉ PRODUCTIVE		



Sources :

- Abbott, A. (1997) 'Seven Types of Ambiguity' (*Theory and Society* 26(2-3), pp.357-391)
- Empson, W. (1930;2004) *Seven Types of Ambiguity* (Routledge, London)
- Robinson, R. (1941) 'Ambiguity' (*Mind*, 50(198) pp. 140-155)

Annexe 2

Comme j'ai entrepris cette thèse d'une manière publique, ouverte et légèrement inhabituelle, j'ai pensé qu'il était important de retracer l'élaboration de cette activité et de donner des exemples des commentaires que j'ai reçus.

Comme je l'ai expliqué dans la préface, je suis passé d'une maîtrise en éducation à Durham à un doctorat en éducation en 2006. J'ai alors créé un blogue (<http://eduspaces.net/dougbelshaw/weblog>) qui était alimenté par un logiciel ouvert appelé Elgg. La version hébergée a été fermée en décembre 2007, après quoi j'ai transféré tout le contenu sur Edublogs, un service hébergé pour les éducateurs construit sur la plateforme WordPress (également un logiciel ouvert). Ce dernier, depuis septembre 2011, est toujours accessible à l'adresse suivante : <http://dajbelshaw.edublogs.org>.

Bien que je n'aie pas l'intention de mentionner *toutes* les interactions que j'ai eues avec les personnes énumérées dans ma bibliographie et plus largement, il est intéressant de mentionner que Stephen Downes a participé au processus qui m'a permis d'élaborer la proposition de ma thèse :

The screenshot shows the homepage of Stephen Downes' website. At the top, the name "stephen downes" is displayed in a large, white, sans-serif font against a background of blue water with a bird in flight. Below the name, a navigation menu includes links for "intro", "about", "newsletter", "presentations", "articles", "archives", "search", and "contact".

On the left side, there is a profile picture of Stephen Downes, a man with glasses and a mustache, wearing a blue shirt. Below the photo is the text "Ed Radio" followed by social media icons for YouTube, Facebook, and Twitter. There is also a "More info" link and an "About" section with links to "About Stephen Downes", "About Stephen's Web", and "About OLDaily".

The main content area features a post titled "Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age" by Carl Bereiter and Marlene Scardamalia, dated July 10, 2006. The post text discusses educational systems and knowledge, citing Doug Belshaw and Louise Starkey. It includes a "Link" and "Next" navigation option. Below the post is a "Comments" section with a "Comment" form that prompts users to log in or register.

À ce moment-là, je ne recevais pas beaucoup de rétroaction sur mon blogue sur le doctorat en éducation, mais j'avais un lectorat important (des milliers de personnes) à l'adresse suivante : <http://teaching.mrbelshaw.co.uk> (le site vers lequel le lien qui comprend mon nom dans la publication de Downes dirige). Mon blogue sur l'enseignement contenait des réflexions et des liens relatifs à l'enseignement, et mon blogue sur le doctorat en éducation était un espace où je réfléchissais (de manière publique) à ce que je faisais. Il s'agissait en fait d'un journal de recherche libre.

La veille du Nouvel An 2006, j'ai partagé le plan de ma proposition de thèse de doctorat en éducation sur mon blogue sur le doctorat en éducation.⁵⁷

⁵⁷ <http://dajbelshaw.edublogs.org/2006/12/31/edd-thesis-proposal-outline-expanded>

Doug Belshaw's Ed.D. Thesis Proposal Outline (expanded)

(see my [Ed.D. blog](#) for my latest/ongoing thoughts and [this](#) for my latest brainstormed ideas and links...)

In my initial thesis proposal outline I stated that my guiding, over-arching idea was to examine 'changing conceptions of, and reactions to, the nature of knowledge by educational institutions.' This was prompted by feelings that the *nature* of knowledge is changing - or least our attitude towards it as a globalised, networked society. To quote George Siemens (2006), 'knowledge has broken free from its moorings, its shackles'. This, I believe, is evident in some recent initiatives in education and is reflected in the increasing use of educational technology in schools.

In my thesis I hope to look at four main areas:

- The changing nature of knowledge in the 21st century
- The stimuli for change for educational institutions
- How that change works out in practice
- Curricula for the 21st century

These areas are inextricably linked, so to approach them in separate sections of my thesis implying some sort of causation would be anachronistic. Instead, whilst I hope to demonstrate some sort of flow of ideas in education and investigate their origin, I hope to employ an approach that looks at the interplay and 'messiness' of educational reform and thinking. This, I believe, will avoid a simplistic, procrustean analysis, instead probing the ways in which educational thinkers and practitioners have approached the changing learning landscape.

There has been increasing talk over the past five years about the 'changing nature of knowledge' and the fundamental shifts happening in how we interact with one another in the world. A large part of this is due to the opportunities afforded by technology, but some of it has to do with societal trends and attitudes. In *Learning Throughout Life*, a 2002 publication by UNESCO, Robert Carneiro (p.64) identifies some of the resulting tensions in education:

1. The interplay between tradition and modernity
2. The trade-offs involved in public policy-making
3. Strains between the long and the short term
4. The search for increased equity in a world dominated by fierce competition
5. The need to reconcile global (universal) approaches with local (individual) needs
6. An ever-growing expansion of knowledge with limited human capacity to assimilate it
7. The delicate interplay between the spiritual and the material

Schools and educational institutions are shielded from some of the difficult decisions caused by these tensions by policy-makers. However, they still have to translate policy into practice and some of the smaller decisions are indeed left to each institution to decide.

To begin with an example of these smaller-scale decisions, my current school - along with a good many others - is currently reviewing its Key Stage 3 (KS3) provision in light of the Qualifications and Curriculum Authority's (QCA's) *Futures in Action* initiative. This seeks to investigate ways in which the multitude of directives, advice, legal requirements, and initiatives from various bodies can be synthesized. To this end, they have produced the [Big Picture](#), a diagram which is hoped will give schools a helping hand in developing, modifying and enhancing their current KS3 programme(s) of study.

Recently, I [looked at where educational ideas come from](#), prompted by my work for the school's steering group on the QCA initiative. I was expecting the flow of ideas to look something like this:



Je n'ai maintenant aucun moyen de vérifier si des commentaires ont été rédigés pour ce projet sur mon blogue Eduspaces, mais il a été rejeté par l'université de Durham parce qu'il n'était pas assez précis. La deuxième version a été acceptée, car elle ressemblait moins à un blogue et était plus académique.⁵⁸ À ce stade, je pensais encore à un titre du type « Qu'est-ce que cela signifie d'être "éduqué" au 21^e siècle? ».

Au milieu de 2007, en partie à cause de mes expériences en classe et en partie à cause de mes intérêts de recherche, ce titre s'est transformé en « Qu'est-ce que cela signifie d'être "éduqué" et "alphabétisé" au 21^e siècle? L'impact des TIC et de la société du savoir sur l'éducation ». J'ai partagé ma proposition de thèse de doctorat avec ce titre par Google Docs et sur mon blogue sur le doctorat en éducation en avril 2007.⁵⁹ Malheureusement, cette proposition a été rejetée par mon directeur de thèse, et la note de 48 m'a été attribuée par le jury d'examen. C'était le dernier « module » que je devais suivre et la première fois que je passais *près* de l'échec dans ma carrière universitaire.

⁵⁸ <http://dajbelshaw.edublogs.org/2007/01/28/edd-thesis-proposal-v2>

⁵⁹ <http://dajbelshaw.edublogs.org/2007/04/22/edd-thesis-proposal-finished>

Je n'étais pas satisfait de mon directeur de thèse et j'ai donc été ravi que son départ de l'université me permette d'être affecté à Steve Higgins, avec qui je partage un intérêt pour les technologies de l'éducation et le pragmatisme. Il m'a donné et continue de me donner une rétroaction formative précieuse, utile et exploitable. Steve m'a encouragé à utiliser différentes méthodes pour représenter l'argument pour la proposition de thèse que je devais soumettre à nouveau. J'ai utilisé des cartes heuristiques et, dans l'exemple ci-dessous, un outil d'établissement d'un organigramme en ligne qui convient à ma façon de réfléchir à ces concepts :

edublogs Log In Shortlink Search

Doug's Ed.D. blog

...charting the progress of my studies.

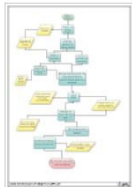
HOME ABOUT RSS

← [Information Literacy](#) [A day in the library at the University of Durham](#) →

Argument for thesis proposal

September 8th, 2007 · No Comments · Main

I've used [Gliffy](#) to outline the argument for my thesis proposal. It's a bit rough and needs some work, but I'll come back to it later! Click on the image below for a larger version:



RECENT COMMENTS

- Doug Belshaw on [Ed.D. blog moves home](#)
- atw on [Ed.D. blog moves home](#)

CATEGORIES

- [Main](#)

ARCHIVES

- December 2007
- September 2007
- August 2007

À ce stade, les seuls commentaires, à l'exception de l'occasionnel « merci de partager votre travail! », provenaient de mon directeur de thèse.

Cette situation a toutefois changé pour deux raisons. La première a été le fait de m'inscrire sur Twitter au début de 2007 et de commencer à l'utiliser pour interagir avec des éducateurs du monde entier. Au début, il s'agissait principalement de personnes appartenant à ce que l'on appelait alors l'« édublogosphère », un monde relativement restreint où il était possible de se tenir au courant des billets de blogue les uns des autres. Cette plateforme de médias sociaux m'a permis de nouer des liens sur lesquels je pourrais écrire une autre thèse.

La seconde est la décision que j'ai prise au début de 2008 de regrouper les différents blogs que je tenais à jour en un seul endroit, à l'adresse suivante : <http://doughelshaw.com/blog>.

J'ai publié des billets de blogue sur mon examen de diverses méthodologies de recherche⁶⁰ à l'intention d'un lectorat habitué à ce que je parle de l'enseignement, de ma famille ou de la technologie éducative. Au moment où j'ai soumis à nouveau ma proposition de thèse, j'avais légèrement changé d'orientation pour me concentrer sur la question suivante : « Que cela signifie-t-il de posséder des compétences numériques? ». J'ai publié sur mon blogue le fait qu'elle avait été acceptée, ainsi que le texte intégral.⁶¹ Bien qu'aucun commentaire n'ait été publié sur mon billet de blogue, je me souviens d'avoir participé à des conversations à ce sujet sur Twitter. Malheureusement, en 2011, il est désormais difficile d'accéder à de telles conversations.

Convaincu que le fait d'apposer sur mes billets la mention « niveau doctoral » et « universitaire » dissuadait les gens de commenter, j'ai tenté d'obtenir de la rétroaction en rendant mes articles un peu plus accessibles et intrigants. Cela a encouragé les gens à publier des commentaires. L'un des premiers, intitulé « Buddha knows best, or why "digital literacy" is so hard to pin down »⁶², a suscité des commentaires de la part d'éducateurs des États-Unis, du Canada et de Singapour :

⁶⁰ <http://doughelshaw.com/blog/2007/12/08/research-methodologies>

⁶¹ <http://doughelshaw.com/blog/2008/05/17/my-edd-thesis-proposal-what-does-it-mean-to-be-digitally-literate>

⁶² <http://doughelshaw.com/blog/2008/08/18/buddha-knows-best-or-why-digital-literacy-is-so-hard-to-pin-down>

Comments policy

Like

Showing 8 comments

Sort by [Subscribe by email](#) [Subscribe by RSS](#)

Tracy Rosen 3 years ago

I think the difficulties inherent in trying to pin down a definition lies in the fact, as you wrote, that it isn't a state but a set of processes to help in achieving literacy. I have become literate via many routes, one of which -> a collection of things digital.

Digital literacy is less a destination (specific place on a map) than a route (multiple networks on multiple maps).

Moderate [Like](#) [Reply](#)

1 comment collapsed. [Expand](#)

shefi 3 years ago

What is literacy for? Perhaps a clearer definition can be devised if we consider what it is to be used for. Also, it is not clear to me that "digital" literacy differs fundamentally from "literacy". Is it going to change every time some new digital technology appears? If it is fundamentally different, then perhaps "literacy" is not the best name. The two definitions quoted sound like something out of a teacher's or administrator's handbook, i.e. geared towards defining targets for testing, as if "digital literacy" has already been coopted by the authorities; has become yet another skill that the state, in its infinite wisdom, has decided must be mastered by all (those who do not will have their fundings cut off?), and that the definition and the mastery of the skill(s) cannot be achieved without the state's "assistance". How about: "People who are digitally literate ..." followed by a list of things they can do?

[Like](#) [Reply](#)

1 comment collapsed. [Expand](#)

Carl Anderson 3 years ago

At what point is someone considered traditionally literate? Is it when they can read and write in their native tongue? Is it when they can read and write well in their native tongue? Is it when they can read and write in a variety of languages? To what degree does comprehension and critical analysis of text or a person's poetic or rhetorical abilities play into the definition of traditional literacy? Is a person digitally literate when they know how to use one operating system or one application or do they have to have understanding of multiple systems to be digitally literate? Do they have to understand binary and all the complexities that it creates? To what degree does use of these tools to achieve something or communicate come into play?

At what point is there no separation between the traditional notions of literacy and digital literacy? The open source movement clearly views computer code as a form of communication worthy of being given the attributes associated with a form of free speech.

Mobile Learning: Now and the Future
— 28th September 2011
See my conferences on Lanyrd

Categories

- Design
- Education
- Everything Else
- Wednesday
- Wisdom
- Leadership
- Metaphor
- Productivity
- Technology
- Thesis
- Things I
- Learned
- Weeknotes

Meta

- Log in
- RSS
- Comment RSS
- Valid XHTML

Ces commentaires, plus longs et plus réfléchis que les interactions de 140 caractères sur Twitter, m'ont obligé à réfléchir à ce que je faisais et à la manière dont ma thèse influencerait la pratique éducative.

Lorsque j'ai commencé à publier sur mon blogue des billets de plus en plus fréquents sur mes explorations dans le domaine des littératies numériques et nouvelles, j'ai commencé à recevoir davantage de commentaires et de réaction en retour. Les billets de blogue plus courts, rédigés dans un style plus conversationnel qu'académique, ont sans surprise gagné en popularité.⁶³ Ceux qui étaient principalement destinés à mon propre intérêt, comme la rédaction de conversations Skype avec mon directeur de thèse, ont été moins populaires, bien qu'ils aient commencé à intéresser des universitaires. Par exemple, Joan Vinnall-Cox, une universitaire canadienne, a publié un commentaire sur l'un de ces billets :

« Really enjoyed reading your description of meeting with your supervisor. I received my Ph.D. in education in 2004 with a thesis describing my change from technophobia to technophilia - <http://www.scribd.com/doc/2063617/Following-the-....> - I have a couple of suggestions, but you may already be aware of them. One is the idea of networked literacies as described >

⁶³ <http://dougbelshaw.com/blog/2009/08/19/why-digital-literacy-the-aftermath-of-literacy>

<http://www.thethinkingstick.com/digital-literac.....> - just to add more to your literacies complexities ;-> The other, tied in with Csikszentmihalyi's concept of flow, is Steve Rubel's lifestreaming idea » (J'ai beaucoup aimé lire votre description de la rencontre avec votre directeur de thèse. J'ai obtenu mon doctorat en éducation en 2004 avec une thèse décrivant mon passage de la technophobie à la technophilie – <http://www.scribd.com/doc/2063617/Following-the.....> – j'ai quelques suggestions à faire, mais vous les connaissez peut-être déjà. L'une d'entre elles est l'idée de littératies en réseau décrite à l'adresse suivante : <http://www.thethinkingstick.com/digital-literac.....> juste pour ajouter à la complexité de vos littératies ;-> L'autre, liée au concept de flux de Csikszentmihalyi, est l'idée de la diffusion en continu de Steve Rubel : <http://www.socialsquared.com/2009/07/17/the-blo.....>

Good luck with your work! » Bonne chance dans votre travail!)⁶⁴

C'est ce qui m'a incité à me pencher sur le concept de « flux » abordé au chapitre 8. En outre, c'est à cette époque que j'ai commencé à réfléchir à la possibilité de créer les « 8 C de la littératie numérique ». À l'origine, cette liste était légèrement différente, mais après avoir reçu les commentaires d'une technologue et stratège de l'éducation bien connue, Josie Fraser (qui n'est pas étrangère au monde de la littératie numérique), j'ai combiné deux des éléments et ajouté l'élément « critique » :



Au début de 2009, submergé par la complexité, la diversité et l'ampleur de mes recherches, j'ai créé une immense carte conceptuelle avec des liens hypertextes à l'aide d'un logiciel ouvert multiplateforme appelé XMind. Étant « ouverte par défaut », je l'ai mise en ligne, et elle a été très bien reçue.⁶⁵

En août 2009, stimulé par les commentaires (certains utiles ou encourageants et d'autres intéressés) que je recevais sur presque tout ce que je publiais en ligne en rapport avec ma thèse, j'ai décidé de montrer la rédaction de celle-ci en temps réel.⁶⁶ J'avais déjà

⁶⁴ <http://dougbelshaw.com/blog/2009/08/08/meeting-with-ed-d-thesis-supervisor-aspirational-naming-hegemonic-power-and-finishing-early>

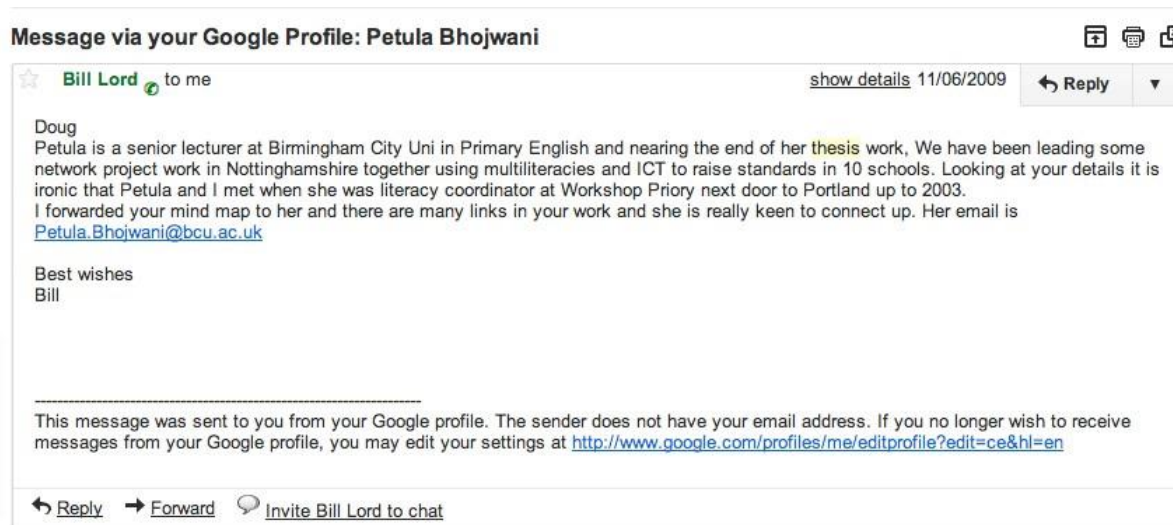
⁶⁵ <http://dougbelshaw.com/blog/2009/02/01/my-edd-thesis-concept-map-on-digital-literacy>

⁶⁶ <http://dougbelshaw.com/blog/2009/08/01/watch-my-thesis-grow-in-real-time>

commencé à le faire, en publiant mon introduction en octobre 2008.⁶⁷ Comme j'ai utilisé un seul document Google à cette époque pour rédiger ma thèse, tout le monde pouvait voir ce que j'écrivais *littéralement* au moment où je le faisais. Comme l'a fait remarquer Ryan Bretag sur le blogue où j'expliquais ce que je faisais :

« Making this a transparent process is excellent! Not only does it help show the evolution of your ideas in a high academic form, it helps others considering a terminal degree to see the depths of what is happening. » (Le fait de rendre ce processus transparent est une excellente idée! Cela permet non seulement de montrer l'évolution de vos idées sous une forme académique de haut niveau, mais aussi d'aider les personnes qui envisagent d'obtenir un diplôme de grade terminal à voir la profondeur de ce qui se passe.)

Bien qu'il n'y ait pas eu de moyen évident de donner son avis sur le document Google lui-même, plusieurs personnes ont communiqué avec moi par courriel pour me donner des conseils et me faire part de leurs liens utiles. Par exemple, Bill Lord, un spécialiste de la littératie dans les écoles primaires, a communiqué avec moi par le biais de mon profil Google, en suggérant d'entrer en contact avec une autre doctorante :



Pour inciter les gens à se concentrer sur des parties précises de la thèse pendant que je la rédigeais et à publier des commentaires sur celles-ci, j'ai pris des sections et je les ai publiées sur mon blogue, en ajoutant un avertissement en haut de chaque billet.⁶⁸ Non seulement mes écrits étaient accessibles au public, mais mes recherches (sous la forme de citations de livres et d'articles) étaient également disponibles sur mon wiki personnel.⁶⁹ Commençant à acquérir la réputation de rédiger ma thèse d'une manière innovante et de

⁶⁷ <http://doubelshaw.com/blog/2008/10/11/my-edd-thesis-introduction-and-a>

⁶⁸ <http://doubelshaw.com/blog/2009/12/15/the-evolution-of-communication>

⁶⁹ <http://doubelshaw.com/wiki>

rester productif tout en ayant une jeune famille, j'ai publié sur mon blogue les outils numériques que j'ai utilisés pour rechercher, organiser et écrire cette thèse.⁷⁰

En février 2010, j'ai réalisé, notamment grâce à des conversations avec Steve Higgins, mon directeur de thèse, que non seulement je devais parler de *littératies* numériques plutôt que de « littératie numérique », mais qu'il s'agissait de termes extrêmement ambigus. Cette démarche a été motivée par l'achat fortuit d'un livre en rupture de stock, *Seven Types of Ambiguity* de William Empson, réimprimé à partir d'une version originale datant de 1930. J'ai été fasciné par l'application potentielle de ces sept ambiguïtés aux nouvelles littératies.⁷¹ J'ai entrepris de mettre en correspondance différents types de nouvelles littératies avec les sept types d'ambiguïtés d'Empson.⁷² Cela a finalement abouti à mon premier article de journal, coécrit avec mon directeur de thèse, et au chapitre 5 de cette thèse.

En avril 2010, j'ai quitté mon travail dans les écoles pour travailler dans l'enseignement supérieur avec JISC infoNet.⁷³ Alors que mon lectorat précédent était principalement composé d'enseignants et de personnes travaillant dans ou avec les écoles, j'interagissais maintenant avec des personnes travaillant dans des universités. Elles avaient non seulement plus de temps pour explorer ces idées, mais aussi plus d'intérêt pour les idées elles-mêmes. Une évaluation de livre a été publiée dans un journal⁷⁴ (j'ai finalement envoyé ce livre à Stephen Downes, qui s'y est intéressé), et j'ai continué à recevoir des commentaires de plus en plus utiles sur les sections de ma thèse au sujet desquelles j'ai écrit des billets de blogue.

Le lancement de l'iPad d'Apple a modifié ma réflexion sur les littératies numériques, car il m'a semblé qu'une partie de ce qui était inclus sous sa bannière relevait de la *procédure*. J'ai commencé à me demander dans quelle mesure une mauvaise conception contribuait à la nécessité d'une « littératie numérique ». ⁷⁵ C'est également à l'été 2010 que j'ai commencé à ressentir les contraintes liées à l'utilisation de Google Docs pour rédiger (et non partager) ma thèse. En constatant qu'un logiciel nommé *Scrivener* m'était fortement

⁷⁰ <http://doubelshaw.com/blog/2010/02/25/how-i-organize-my-ed-d-thesis>

⁷¹ <http://doubelshaw.com/blog/2010/02/18/meeting-with-ed-d-thesis-supervisor-digital-literacy-ambiguity>

⁷² <http://doubelshaw.com/blog/2010/03/11/seven-types-of-ambiguity-and-new-literacies>

⁷³ <http://www.jiscinfonet.ac.uk>

⁷⁴ <http://doubelshaw.com/blog/2010/05/20/the-hyperlinked-society-full-review>

⁷⁵ <http://doubelshaw.com/blog/2010/06/03/digital-literacy-a-function-of-poor-design>

recommandé par divers auteurs et universitaires, j'ai décidé d'investir dans ce logiciel.⁷⁶ Cela a grandement facilité la gestion des dizaines de milliers de mots qui constituaient désormais ma thèse.

En novembre 2010, j'ai fait une percée majeure en comprenant les raisons de l'absence de débat sur les littératies numériques au Royaume-Uni et de la sensibilisation croissante de personnes à mes recherches. Un billet de blogue que j'ai écrit, intitulé « Media Literacy : the biggest enemy of UK 'digital literacy' initiatives? »⁷⁷ (qui a finalement été intégré au chapitre 2) a été gazouillé et gazouillé de nouveau à de nombreuses reprises sur Twitter. En décembre 2010, cependant, j'ai commencé à ressentir la pression de devoir jongler avec un nouvel emploi, la publication de textes à divers endroits, ma thèse, un fils de trois ans et une femme enceinte. J'ai pris trois semaines de congé de presque tout ce qui est numérique.⁷⁸

⁷⁶ <http://doubelshaw.com/blog/2010/08/07/write-lots-buy-this>

⁷⁷ <http://doubelshaw.com/blog/2010/11/12/the-problem-with-digital-literacy-in-the-uk-media-literacy>

⁷⁸ <http://doubelshaw.com/blog/2010/12/17/belshaw-black-ops> – c'est quelque chose que le travail sur ma thèse (en tant que projet soutenu sur plusieurs années) m'a appris : il y a un rythme à la mobilisation, l'intérêt, la productivité et l'endurance. J'ai appris, par exemple, que je suis improductif de novembre à février et que c'est entre mars et octobre que je travaille le mieux.

See me speak at [ALT-C 2011](#) on 6th–8th September 2011 in [Leeds, United Kingdom](#)

Home About Archives Contact Research Presenting E-books Wiki
Work with Doug

dougbelshaw.com/blog

Follow me:

- RSS
- Email
- Twitter
- Google+

Categories: Education Technology Productivity Ed.D. Thesis Design Leadership Everything Else

Belshaw Black Ops.

Published: **17 Dec 2010**
 Category: Everything Else
 Comments: None

Tags: black ops, hiatus, pause, sabbatical

Like
 Send
 Be the first of your friends to like this.

0
0

+1
 Share
 Tweet

About

Encouraging clearer thinking in education, technology & productivity, **Doug Belshaw** is a Researcher/ Analyst at **JISC infoNet** and Director of **Synechism Ltd.**

Doug also writes, amongst other places, at **DML Central** and **Literaci.es**. He's oh-so-close to submitting his **doctoral thesis** on digital and new literacies.

Get in touch! Click the 'Email me' button on **Doug's profile**.

Top posts (via Postrank)

- Semester of Learning: Open Badges and assessment
- What would a post-test era look like for our schools?
- What I talk about when I talk about user outcomes – #6 – Open Educational Resources

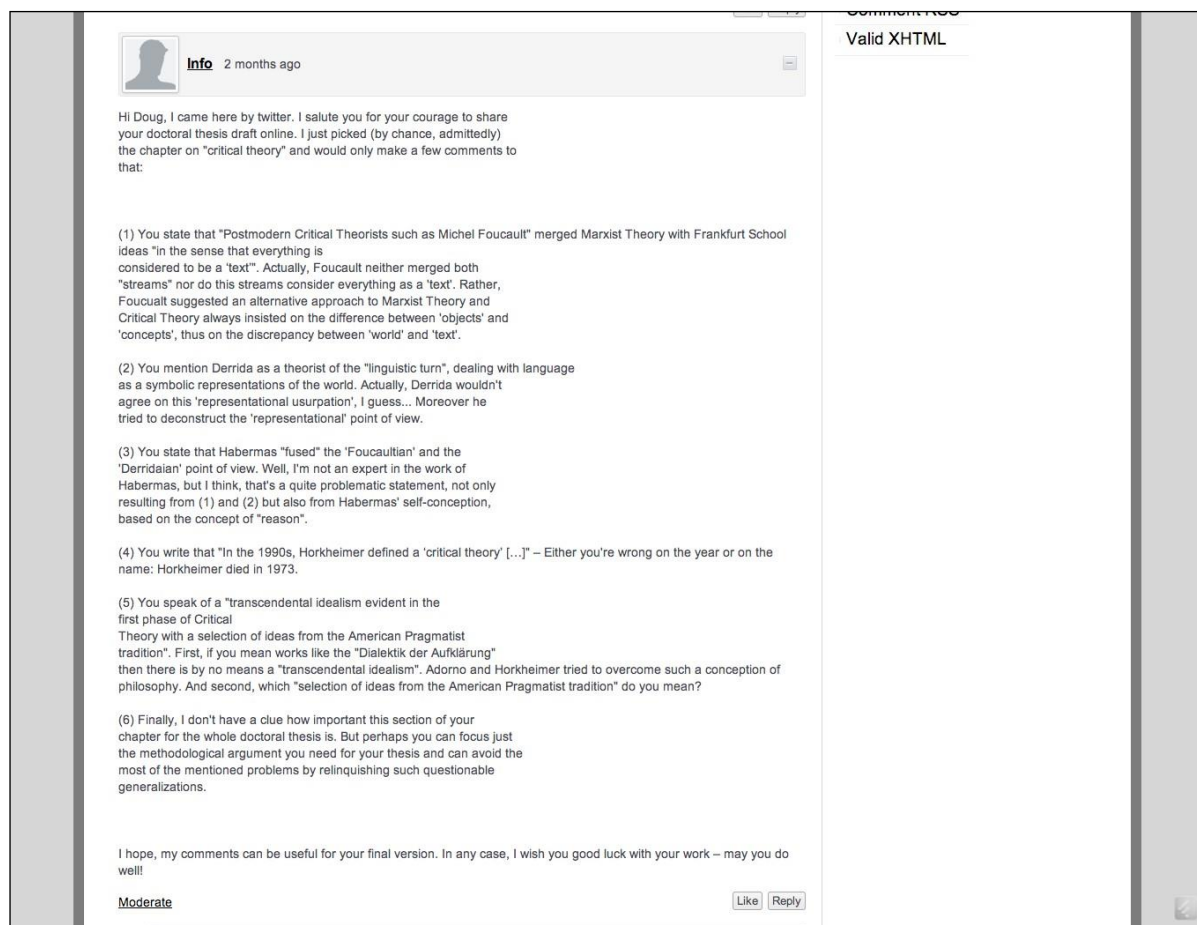
Au début de 2011, conscient que j’allais probablement terminer ma thèse et la soumettre cette année, j’ai commencé à réfléchir à la possibilité de séparer à nouveau mon travail sur les littératies numériques et les nouvelles littératies de mon blogue personnel. J’ai enregistré le nom de domaine <http://literaci.es> et j’ai commencé à publier des mises à jour et des réflexions sur ce site. Cependant, les aspects pratiques et les distractions telles que les allergies de ma fille qui venait de naître, le lancement de Purpos/ed⁷⁹ et la création d’une entreprise de conseil ont fait que j’ai écrit moins de billets de blogue, et je me suis plutôt concentré sur l’ajout de mots à cette thèse.

En juin 2011, j’ai reçu certains des meilleurs commentaires non institutionnels après la publication d’une première version de ma thèse.⁸⁰ Deux commentaires à ce sujet ont abordé en détail le chapitre 6, soit le chapitre sur les méthodologies. Bien que l’exemple ci-dessous montre que le commentateur souhaitait rester anonyme, je pouvais

⁷⁹ Purpos/ed est une société coopérative d’intérêt communautaire qui vise à susciter et à soutenir un débat public autour de la question « Quel est le but de l’éducation? » (<http://purposed.org.uk>)

⁸⁰ <http://dougbelshaw.com/blog/2011/06/30/read-the-first-complete-draft-of-my-doctoral-thesis-on-digital-literacies>

voir son adresse électronique (d'une université allemande), par laquelle je l'ai remercié en privé :



Info 2 months ago

Hi Doug, I came here by twitter. I salute you for your courage to share your doctoral thesis draft online. I just picked (by chance, admittedly) the chapter on "critical theory" and would only make a few comments to that:

(1) You state that "Postmodern Critical Theorists such as Michel Foucault" merged Marxist Theory with Frankfurt School ideas "in the sense that everything is considered to be a 'text'". Actually, Foucault neither merged both "streams" nor do these streams consider everything as a 'text'. Rather, Foucault suggested an alternative approach to Marxist Theory and Critical Theory always insisted on the difference between 'objects' and 'concepts', thus on the discrepancy between 'world' and 'text'.

(2) You mention Derrida as a theorist of the "linguistic turn", dealing with language as a symbolic representations of the world. Actually, Derrida wouldn't agree on this 'representational usurpation', I guess... Moreover he tried to deconstruct the 'representational' point of view.

(3) You state that Habermas "fused" the 'Foucaultian' and the 'Derridaian' point of view. Well, I'm not an expert in the work of Habermas, but I think, that's a quite problematic statement, not only resulting from (1) and (2) but also from Habermas' self-conception, based on the concept of "reason".

(4) You write that "In the 1990s, Horkheimer defined a 'critical theory' [...]" – Either you're wrong on the year or on the name: Horkheimer died in 1973.

(5) You speak of a "transcendental idealism evident in the first phase of Critical Theory with a selection of ideas from the American Pragmatist tradition". First, if you mean works like the "Dialektik der Aufklärung" then there is by no means a "transcendental idealism". Adorno and Horkheimer tried to overcome such a conception of philosophy. And second, which "selection of ideas from the American Pragmatist tradition" do you mean?

(6) Finally, I don't have a clue how important this section of your chapter for the whole doctoral thesis is. But perhaps you can focus just the methodological argument you need for your thesis and can avoid the most of the mentioned problems by relinquishing such questionable generalizations.

I hope, my comments can be useful for your final version. In any case, I wish you good luck with your work – may you do well!

Moderate Like Reply

J'ai pris en compte ces commentaires ainsi que d'autres. Comme celui de Dave Cormier, un universitaire canadien, sur Twitter.⁸¹



 **@davecormier**
dave cormier

This comment, on [@dajbelshaw](#)'s thesis (on his blog), might be the best comment i've ever seen <http://bit.ly/pZOcl7>

7 Jul via [TweetDeck](#) [Buffer](#)

⁸¹ <http://twitter.com/#!/davecormier/status/88791650717016064>

Les diapositives d'une présentation basée sur le chapitre 9 de cette thèse que j'ai téléversée sur Slideshare cette année ont connu un grand succès.⁸² J'ai intitulé la présentation « *The Essential Elements of Digital Literacies* » (*les éléments essentiels de la littératie numérique*) et je l'ai présentée virtuellement à 3 h du matin lors d'une conférence en Australie. Comme ma fille était malade, je ne voulais pas m'absenter pendant une semaine. J'ai également commencé à rédiger des billets de blogue sur DMLCentral⁸³, un centre financé par la MacArthur Foundation et basé au Humanities Research Institute de l'Université de Californie pour la recherche sur les médias numériques et l'apprentissage. Ce site Web a un vaste lectorat et une forte présence dans le paysage des littératies numériques. Ainsi, lorsque j'ai inclus ma présentation sur les *éléments essentiels* dans un billet de blogue à la fin du mois d'août 2011⁸⁴, le nombre de vues sur Slideshare est passé à près de 5 000.

Dans le cadre de mes fonctions au sein de JISC infoNet, je me prépare, au moment où je m'apprête à présenter cette thèse, à soutenir un nouveau programme de littératie numérique financé par JISC dans 12 établissements d'enseignement supérieur. Ma présentation sur les *éléments essentiels* et la mise en commun de ma thèse en ligne ont été reprises comme un point de départ utile par des projets du réseau d'échange de pratiques naissant :⁸⁵

⁸² <http://www.slideshare.net/dajbelshaw/the-essential-elements-of-digital-literacies>

⁸³ <http://dmlcentral.net>

⁸⁴ <http://dmlcentral.net/blog/doug-belshaw/what-do-google-open-source-software-and-digital-literacies-have-common>

⁸⁵ <http://dlinhe.ning.com>

Digital Literacy in Higher Education DLinHE.com

MAIN INVITE MY PAGE MEMBERS PHOTOS EVENTS BLOGS GROUPS NOTES VIDEOS

All Blog Posts My Blog Edit Blog Posts + Add

DOUG BELSHAW
 Sign Out
 Inbox
 Alerts
 Friends – Invite
 Settings

MEMBERS
 Invite More View All

EVENTS
 Add an Event

BLOG POSTS
 Untangling the web in education
 Posted by simon walker on September 9, 2011 at 11:11am
 0 Comments 0 Likes

Can we define what digital literacy (DL) actually is?
 Posted by simon walker on September 7, 2011 at 5:00pm Send Message View Blog

We are entering a contested area here, folks. Each of us probably has a different definition of what we mean by DL depending on our discipline and context. Even the term 'literacy' is problematic, for example, library and information professionals would most likely be influenced by information literacies and look to the (revised) Sconul pillars for a competency framework, others by media literacies, etc. It may be useful to look at some work produced by Doug Belshaw from JISC infoNet who is about to complete his PhD Thesis in this area. A cut down version is available as a Presentation.

Like Tags: digital, information, literacy, sconul
 Share Twitter Facebook Views: 19 Next Post >

Comment by Doug Belshaw on September 9, 2011 at 2:40pm
 Thanks for the link to my presentation, Simon. I think (well, I would do, wouldn't I?) that the 8C's I suggest in the presentation is a useful starting point. They are:

1. Cultural
2. Communicative
3. Cognitive
4. Constructive
5. Creative
6. Critical
7. Confidence
8. Civic

I'd stress, however, that the process of creating the definition is at least as important as the definition itself. In other words, co-construction (rather than imposition) works best. :-)

Alors que j'ai préparé la présentation sur les *éléments essentiels* pour une conférence particulière, je travaille actuellement sur une série de ressources, en plus de mon travail pour JISC, afin d'aider les établissements d'enseignement (des écoles primaires aux établissements d'enseignement supérieur) à réfléchir aux questions liées à la mise en œuvre d'initiatives en matière de littératies numériques.

Comme je l'ai mentionné dans ma préface, il s'agit d'une thèse *vécue*. Bien que j'aie oublié les détails de nombreuses interactions qui ont façonné ma pensée et mes écrits, je suis heureux d'en avoir gardé au moins une partie à travers des billets de blogue et des présentations. Si je jouis d'une réputation ou d'un statut émergent dans le domaine des littératies numériques et nouvelles, c'est en grande partie grâce à ceux qui ont suscité ma réflexion et des débats avec moi. Cela est également dû en partie à ma volonté de rejeter la « propriété intellectuelle » et de communiquer mes idées et mon travail ouvertement et à grande échelle. Je crois beaucoup au partage des travaux en cours et aux « échecs », c'est-à-dire ces moments où nos plans n'ont pas tout à fait fonctionné comme prévu.

J'espère que cette thèse servira d'encouragement et d'exemple à ceux qui souhaitent partager leur travail plus ouvertement.

Bibliographie

37 Signals (2010) 'Equality and remote teams' <http://37signals.com/svn/posts/2360-equality-and-remote-teams>, accessed 19 May 2011

Abbott, A. (1997) 'Seven Types of Ambiguity' *Theory and Society* 26(2/3) pp.357-391

Adams, D. & Hamm, M. (2001) *Literacy in a multimedia age* Norwood, MA: Christopher-Gordon

Almås, A.G. & Krumsvik, R. (2007) 'Digitally literate teachers in leading edge schools in Norway' *Journal of In-service Education*, 33(4) pp.479-497

Allan, G. (2003) 'A Critique of Using Grounded Theory as a Research Method' *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(1) pp.1-10

American Association of School Librarians (AASL) (no date) 'Standards for the 21st Century Learner' <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/standards.cfm>, accessed 26 April 2011

Anderson, L.W., Krathwohl, D., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M.C. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman

Assister, A. (1984) 'Althusser and structuralism' *British Journal of Sociology* 35(2)
pp.272-296

Australian Communications and Media Authority (ACMA) (2009) 'Digital media literacy in Australia: Key indicators and research sources'
http://www.acma.gov.au/WEB/STANDARD/1001/pc=PC_312358, accessed 21 April 2011

Association of College & Research Libraries (ACRL) 'Information Literacy Competency Standards for Higher Education'
<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>,
accessed 24 April 2011

Australian Government Department of Broadband, Communications and the Digital Economy (DBCDE) 'Australia's Digital Economy: Future Directions'
http://www.dbcde.gov.au/digital_economy/future_directions_of_the_digital_economy/australias_digital_economy_future_directions/final_report/australias_digital_economy,
accessed 21 April 2011

Audunson, R. & Nordlie, R. (2003) 'Information Literacy: the case or non-case in Norway?'
Library Review 52(7) pp.319-325

Avgerinou, M. & Ericson, J. (1997) 'A review of the concept of Visual Literacy'
British Journal of Educational Technology 28(4) pp.280-291

Aviram, A. & Eshet-Alkalai, Y. (2006) 'Towards a Theory of Digital Literacy: Three Scenarios for the Next Steps'
http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm, accessed 8 May 2011

Ayer, A.J. (1973) *The Central Questions of Philosophy* London: Weidenfeld & Nicolson

Barry, A.M. (1997) *Visual Intelligence* Albany: State University of New York Press

Barthes, R. (1977) *The Death of the Author* <http://www.deathoftheauthor.com>,
accessed 29 May 2011

Bauman, Z. (2005) 'Education in Liquid Modernity' *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies* 27(4) pp.303-317

Bawden, D. (2008) 'Origins and Concepts of Digital Literacy' in C. Lankshear, & M. Knobel, *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* New York: Peter Lang Publishing

Bazeli, M.J. & Heintz, J.L. (1997) *Technology Across the Curriculum: activities and ideas* Englewood: Libraries Unlimited

Beavis, C. (1998) 'Computer games, culture and curriculum' in I. Snyder, (1998) *Page to screen: taking literacy into the electronic era*, London: Routledge

Beavis, C. (2002) 'Reading, Writing and Role-playing Computer Games' (in I. Snyder, *Silicon Literacies: communication, innovation and education in the electronic age* London: Routledge)

Benjamin, H.R.W. (1939) *The Saber Tooth Curriculum: including other lectures in the history of paleolithic education* New York: McGraw-Hill

Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008) 'The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence' *British Journal of Educational Technology* 39(5) pp.775–786

Berger, P.L. & Luckmann, T. (2002) 'The Social Construction of Reality' in C. Calhoun, et al. (eds.), *Contemporary Sociological Theory* **C. Calhoun, J. Gerteis, J. Moody, S. Pfaff & I. Virk (eds.)** (2002) *Contemporary Sociological Theory* Oxford: Blackwell

Bernstein, R.J. (ed.) *On Experience, Nature and Freedom* New York: Liberal Arts Press

Biesta, G.J.J. & Burbules, N.C. (2003) *Pragmatism and Educational Research* Lanham, MD: Rowman and Littlefield

Biggs, J. (no date) 'Solo Taxonomy' http://www.johnbiggs.com.au/solo_taxonomy.html, accessed 23 June 2011

Biggs, J. (1995) 'Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment' *The Alberta Journal of Educational Research*, 41(1) pp.1-17

Biggs, J.B. & Collis, K.F. (1982) *Evaluating the quality of learning - the SOLO taxonomy*
New York: Academic Press

Bigum, C. & Green, B. (1993) 'Technologizing literacy: or, interrupting the dream of reason' in A. Luke & P. Gilbert (eds.) *Literacy in Contexts: Australian Perspectives and Issues*

Birkets, S. (2006) *The Gutenberg elegies: the fate of reading in an electronic age*
London: Macmillan

Blake, N. & Masschelein, J. (1993) 'Critical Theory and Critical Pedagogy' N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (eds.) (2003) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* Oxford: Blackwell

Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (eds.) (2003) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* Oxford: Blackwell

Bohman, J. (2010) 'Critical Theory' in E.N. Zalta, (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* <http://plato.stanford.edu/entries/critical-theory>, accessed 12 August 2011

Bracey, G.W. (2008) 'The Leaning (Toppling?) Tower of PISA: Facts and Doubts about International Comparisons in Education'
<http://www.dissentmagazine.org/online.php?id=128>, accessed 17 April 2011

Bruce, C.S. (1997) *Seven Faces of Information Literacy* Adelaide: Auslib Press

Buckingham, D. & Willett, R. (2006) *Digital Generations: Children, Young People, and New Media* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Buckingham, D. (2007) *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture* Cambridge: Malden

Buckingham, D. (2006) 'Defining Digital Literacy: what do young people need to know about digital media?' in C. Lankshear, & M. Knobel (2008) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* New York: Peter Lang

Bundy, A. (ed.) (2004) *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice* Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy

Calhoun, C., Gerteis, J., Moody, J., Pfaff, S. & Virk, I. (eds.) (2002) *Contemporary Sociological Theory* Oxford: Blackwell

California Emerging Technology Fund [CETF] (2008) *California ICT Digital Literacy Framework*

<http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/California%20%20ICTPolicy%20Framework.pdf>,

accessed 26 April 2011

Carneiro, R. (2002) 'The New Frontiers of Education' in UNESCO, *Learning Throughout Life: challenges for the twenty-first century* Paris: UNESCO

Carroll, L. (1865:1997) *Alice's Adventures in Wonderland*, Kindle version, accessed 15 August 2011 from Amazon.co.uk

Cassidy, M.F. & Knowlton, J.Q. (1983) 'Visual literacy: a failed metaphor?' *Educational Communication and Technology Journal* 31(2) pp.67-89

Center for Intellectual Property in the Digital Environment (2005) *Colleges, Code, And Copyright: The Impact of Digital Networks and Technological Controls on Copyright and the Dissemination of Information in Higher Education* Chicago: Association of College & Research Libraries

Conlon, T. & Simpson, M. (2003) 'Silicon Valley versus Silicon Glen: the impact of computers upon teaching and learning: a comparative study' *British Journal of Educational Technology* 34(2) pp.137-150

Considine, D.M. (1986) 'Visual literacy and children's books: an integrated approach' *School Library Journal* September pp.38-42

Cook, J. & Smith, M. (2004) 'Beyond formal learning: Informal community eLearning,' *Computers & Education* 43(1-2) pp.35-47

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* New York: Routledge

Coutinho, C.P. 'Cooperative Learning in Higher Education using Weblogs: a study with undergraduate students of Education in Portugal' *World Multi-Conference on Systemics, Cybernetic and Informatics* 11(1) pp. 60-64

Csikszentmihalyi, M. (1990:2008) *Flow: the psychology of optimal experience*
New York: Harper Perennial

Cunningham, P. & Cunningham, M. (2006) *Exploiting the Knowledge Economy: Issues, Applications and Case Studies* Amsterdam: IOS Press

Daily Mail (2011) 'Online backlash: Facebook and Twitter 'make us less human and isolate us from the real world' <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-1349778/Facebook-Twitter-make-human-isolate-real-world.html>, accessed 19 May 2011

Deleuze, G. (2002) 'How Do We Recognise Structuralism?' in M. Taormina, M. (ed.) (2004) *Desert Islands and Other Texts, 1953-1974* Los Angeles, CA: Semiotext(e)

Department for Culture, Media and Sport [DCMS] & Department for Business, Innovation and Skills [BIS] (2009) *Digital Britain: Final Report* London: TSO

Department for Culture, Media and Sport [DCMS] & Department for Business, Innovation and Skills [BIS] (2010) *National Plan for Digital Participation* London: TSO

Derrida, J. (1985) 'Racism's Last Word' *Critical Inquiry* 12(1) p.290-299

Derrida, J. (2008) 'Letter to a Japanese Friend' in P. Kamuf & E.G. Rottenberg (eds.) (2008) *Psyche: Inventions of the Other, Volume II* MLN -BALTIMORE- 123, no. 5, pp.1194-1197

Dey, I. (1999) *Grounding grounded theory - guidelines for qualitative inquiry*
London: Academic Press

Dighe, A. & Reddi U. V. (2006) *Women's Literacy and Information and Communication Technologies: Lessons that experience has taught us* New Delhi: Commonwealth Educational Media Centre for Asia (CEMCA) & Commonwealth of Learning (COL)

Digital Education Revolution - New South Wales (no date)
http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/digital_rev/english/stage5/index.htm,
accessed 26 April 2011

Dondis, D.A. (1974) *A Primer of Visual Literacy* Cambridge, MT: MIT Press

Downes, S. (2009) 'Speaking in Lolcats, Take 2' <http://www.downes.ca/presentation/233>,
accessed 19 February 2011

Doyle, C.S. (1994) *Information literacy in an information society: A Concept for the Information Age* New York: Syracuse University

ECDL (2010) 'National e-Productivity Campaign Launch: Driving Singapore's Productivity Growth'
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:O5pIiwPXirUJ:www.icdl.org.sg/news_03022010.htm+http://www.icdl.org.sg/news_03022010.htm&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=uk&source=www.google.co.uk, accessed 17 April 2011

EC Media Literacy Portal (no date)

http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index_en.htm, accessed 23 January 2011

Emerson, R.W. (1841) 'Essay 10: Circles' <http://www.emersoncentral.com/circles.htm>, accessed 7 August 2011

Empson, W. (1930:2004) *Seven Types of Ambiguity* 3rd ed. London: Pimlico

Erstad, O. (2003) 'Electracy as empowerment: Student activities in learning environments using technology' *Young* 11(1) pp.11-28

Erstad, O. (2007) 'Conceiving digital literacies in schools - Norwegian experiences' *Proceedings of the 3rd International workshop on Digital Literacy*, http://www.educanext.org/dotlrn/clubs/estart/new-lors/eStart_events/e-START_Workshop_on_Digital_Literacy_EC-TEL_Crete_17_September_2007/Ola_Erstad_Conceiving_digital_literacies_in_schools_Norwegian_experiences.pdf, accessed 28 March 2011

Erstad, O. (2008) 'Trajectories of Remixing: Digital Literacies, Media Production, and Schooling' in C. Lankshear, M. Knobel, (2008c) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* New York: Peter Lang

Erstad, O. (2010) 'Educating the Digital Generation: exploring media literacy for the 21st century' *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2010(01)

<http://www.idunn.no/ts/dk/2010/01/art05>, accessed 3 January 2011

Eshet-Alkalai, Y. (2004) 'Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era' *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 13(1) pp.93-106

Eshet-Alkalai, Y. & Amichai-Hamburger, Y. (2004) 'Experiments in Digital Literacy' *CyberPsychology & Behavior* 7(4) pp.421-429

European Commission (2008) *Digital Literacy European Commission Working Paper*

http://ec.europa.eu/information_society/europe/i2010/docs/digital_literacy/digital_literacy_review.pdf, accessed 9 December 2009

European Commission (2009) *Digital Literacy Review, Topic Report 4*

http://ec.europa.eu/information_society/europe/i2010/docs/benchmarking/dl_topic_report_4.pdf, accessed 9 December 2009

European Commission (2010) *Europe 2020* [http://ec.europa.eu/commission_2010-](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_en.pdf)

[2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_en.pdf](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_en.pdf), accessed 28 March 2011

European Commission (no date) *Eurostat - Glossary: Digital literacy*

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Digital_literacy, accessed 29 March 2011

Europe's Information Society Thematic Portal (2007) 'Digital Literacy: Skills for the Information Society' http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/skills/index_en.htm, accessed 9 December 2009

Eyman, D. (no date) 'Digital Literac(ies), Digital Discourses, and Communities of Practice: Literacy Practices in Virtual Environments' *Cultural Practices of Literacy Study, Working Paper #12*, http://cpls.educ.ubc.ca/content/projects_eyman.html, accessed 10 December 2010

Fieldhouse, M. & Nicholas, D. (2008) 'Digital Literacy as Information Savvy: the road to information literacy' (in C. Lankshear, M. Knobel (2008c) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*)

Fish, S. (1994) *There's no such thing as free speech* Oxford: Oxford University Press

Fisher, C., Dwyer, D.C. & Yocam, K. (eds.) (1996) *Education and Technology: reflections on computing in classrooms* San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Foucault, M. (1976:2003) *Society Must be Defended* New York: Picador

Fraser, J. (2009) 'The Digital Literacy Debate' <http://digilit.wetpaint.com>, accessed 11 November 2010

Freire, P. & Macedo, D. (1987) *Literacy: reading the word & the world* London: Psychology Press

Gaarder, J. (1991) *Sophie's World: a novel about the history of philosophy* London: Phoenix

Gaston, J. (2006) 'Reaching and Teaching the Digital Natives' *Library Hi Tech News* 23(3) pp.12-13

Gee, J.P. (2004) *Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling*
New York: Routledge

Gee, J.P. (1996) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* 2nd ed.
London: Falmer Press

Gee, J.P. (2010) *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and 'Worked Examples' as One Way Forward* Kindle version, accessed 4 April 2011 from Amazon.co.uk

Genishi, C. & Glupczynski, T. (2006) 'Language and Literacy Research: Multiple Methods and Perspectives' in J.L. Green, et al. (eds.) (2006) *Handbook of Complementary Methods in Education Research* Washington DC: American Educational Research Association

Ghefaili, A. (2003) 'Cognitive Apprenticeship, Technology, and the Contextualization of Learning Environments' *Journal of Educational Computing, Design & Online Learning*, http://coe.ksu.edu/users/JECDOL/Vol_4/Articles/Aziz.htm, accessed 19 March 2011

Gibson, M. (2008) 'Beyond Literacy Panics: Digital Literacy and Educational Optimism' *Media International Australia*, No.128 pp.73-79

Giddens, A. (1976) *New Rules of Sociological Method: a Positive Critique of interpretative Sociologies* Londres: Hutchinson

Gillen, J. & Barton, D. (2009) 'Digital Literacies. A discussion document for TLRP-TEL' *Teaching and Learning Research Programme - Technology Enhanced Learning workshop on digital literacies. Lancaster University 12-13 March 2009*,
<http://www.tlrp.org/tel/files/2009/02/digital-literacies-gillen-barton-2009.pdf>,
accessed 29 December 2009

Gilster, P. (1997) *Digital Literacy* New York: Wiley

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory* New York: Aldine

Goldacre, B. (2010) 'A clarification: why people have been concerned by Baroness Greenfield' <http://bengoldacre.posterous.com/a-clarification-why-people-have-been-concerne>, accessed 28 March 2011

Goodman, R.B. (ed.) (1995) *Pragmatism: A Contemporary Reader* New York: Routledge

Goodfellow, R. (2011) 'Literacy, literacies and the digital in higher education' *Teaching in Higher Education* 16(1) pp.131-144

Graham, G. (1999) *The Internet: a philosophical inquiry* London: Routledge

Green, J.L., Camilli, G. & Elmore, P.B. (eds.) (2006) *Handbook of Complementary Methods in Education Research* Washington D.C.: Lawrence Erlbaum Associates

Gurak, L.J. (2001) *Cyberliteracy: navigating the Internet with awareness* New Haven: Yale University Press

Hannon, P. (2000) *Reflecting on Literacy in Education* London: RoutledgeFalmer

Hartshorne, C. & Weiss, P. (eds.) (1934) *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol.5: Pragmatism and Pragmaticism* Cambridge: Harvard University Press

Hatlevik, O.E. (2009) 'How to identify and understand digital literacy among 9th grade Norwegian students: Examining the influences from school and home on students digital literacy' *Nordic Journal of Digital Literacy* 2009(03-04) <http://www.idunn.no/ts/dk/2009/03-04/art01>, accessed 17 September 2010

Hawisher, G.E. & Selfe, C.L. (2000) 'Conclusion: inventing postmodern identities: hybrid and transgressive literacy practices on the web' in G.E. Hawisher & C.L. Selfe *Global Literacies and the World-Wide Web* London: Routledge

Holme, R. (2004) *Literacy: an introduction* Edinburgh: Edinburgh University Press

Huffington Post (2010) 'WikiLeaks Rickroll'd (PICTURE)' http://www.huffingtonpost.com/2010/12/10/wikileaks-rickrolld-photo_n_795215.html, accessed 19 May 2011

Hunter, J. (1984) 'Make your students computer literate' *Business Education Forum*
4 pp.45-50

I3 (2003) 'Digital Global Literacy White Paper/Bylined Article'
<http://www.ictliteracy.info/inf/pdf/Digital%20Global%20Literacy%20White%20Paper.html>,
accessed 26 April 2011

ICT Literacy Panel (2002) 'Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy',
Technical Report <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf>,
accessed 29 October 2009

ITU (2009) *ITU Monitor 2009: the digital state of affairs in Norwegian schools*
http://www.itu.no/filestore/Rapporter_-_PDF/ITUMonitor2009_English.pdf,
accessed 28 March 2011

James, W. (1907) *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*
<http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/gutbook/lookup?num=5116>,
accessed 8 August 2010

James, W. (1896) *The Will to Believe*
<http://educ.jmu.edu/~omearawm/ph101/willtobelieve.html>, accessed 28 June 2009

James, W. (1902) *The Varieties of Religious Experience*
<http://etext.virginia.edu/toc/modeng/public/JamVari.html>, accessed 26 June 2011

James, W. (1995) *Pragmatism* London: Dover

JISC (2008) ‘‘Google Generation’ is a myth, says new research’

<http://www.jisc.ac.uk/news/stories/2008/01/googlelegen.aspx>, accessed 15 May 2011

JISC (2009a) *Learning Literacies in a Digital Age*

<http://www.jisc.ac.uk/publications/briefingpapers/2009/learningliteraciesbp.aspx>,

accessed 11 November 2010

JISC (2009b) *Digital literacies Pilot materials* <http://cloudworks.ac.uk/cloud/view/4293>,

accessed 15 May 2011

JISC (2009c) *Responding to Learners Pack*

<http://www.jisc.ac.uk/publications/programmerelated/2009/respondingtolearners.aspx>,

accessed 15 May 2011

JISC (2009d) *Learning Literacies Development Framework*

[http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/40474958/Literacies%20development%20frame](http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/40474958/Literacies%20development%20framework.doc)

[work.doc](http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/40474958/Literacies%20development%20framework.doc), accessed 2 May 2011

Johnson, G.M. (2008) ‘Functional Internet Literacy: required cognitive skills with

implications for instruction’ in C. Lankshear, M. Knobel (2008c) *Digital Literacies:*

Concepts, Policies and Practices New York: Peter Lang

Johnson, S. (2010) *Where Good Ideas Come From: The Natural History of Innovation*
London: Allen Lane

Johnson-Eilola, J. (1998) 'Living on the surface: learning in the age of global communication networks' in I. Snyder (ed.), *Page to Screen: taking literacy into the electronic era* London: Routledge

Junkbusters (no date) Is a push for media literacy an excuse to avoid marketing regulation?
<http://junkbusters.com.au/the-latest/is-a-push-for-media-literacy-an-excuse-to-avoid-marketing-regulation>, accessed 26 April 2011

Kamuf, P. & Rottenberg, E.G. (eds.) (2008) *Psyche: Inventions of the Other, Volume II*
http://www.sup.org/pages.cgi?isbn=0804757674&item=Chapter_1_pages&page=1,
accessed 29 May 2011

Kirk, G.S., Raven, J.E. & Schofield, M. (1957;1999) *The Presocratic Philosophers: A Critical History with a Selection of Texts* Cambridge: Cambridge University Press

Kok, W. (2004) 'Facing the Challenge: the Lisbon Strategy for Growth and Employment' http://ec.europa.eu/research/evaluations/pdf/archive/fp6-evidence-base/evaluation_studies_and_reports/evaluation_studies_and_reports_2004/the_lisbon_strategy_for_growth_and_employmentreport_from_the_high_level_group.pdf,
accessed 28 March 2011

Korten, J.U. & Svoen, B. (2006) 'Unge medieprodusenter og kreativ mediekompetanse'
Nordic Journal of Digital Literacy 2006(04) pp.306-328

Kovalchick, A. & Dawson, K. (2004) *Educational Technology: An Encyclopedia*
Santa Barbara: ABC-CLIO

Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age* London: Routledge

Kroes, N. (2010) 'Working together for digital literacy'
<http://www.eldr.eu/blog/2010/06/17/working-together-for-digital-literacy>,
accessed 29 March 2011

Kuhn, T.S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions* Chicago: University of
Chicago Press

Kunnskapsdepartementet (no date) *Program for digital kompetanse - Sammendrag*
<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/ryddemappe/kd/norsk/tema/utdanning/ikt/pfdk-sammendrag.html?id=414820>, accessed 28 March 2011

Langlois, C. (1997) *Universities and New Information Technologies: issues and strategies*
IAU/UNESCO Information Centre on Higher Education,
http://www.unesco.org/iau/tfit_paper.html, accessed 18 March 2008

Lankshear, C. (1999) 'Literacy Studies in Education: Disciplined Developments in a
Post-Disciplinary Age' in M. Peters (ed.) *After the disciplines* Westport, CT: Greenwood

Publishing Co. <http://www.geocities.com/c.lankshare/literacystudies.html>,
accessed 3 September 2008

Lankshear, C. (2007). 'The stuff of new literacies' Paper presented to the Mary Lou Fulton Symposium, Arizona State University, 24 April 2007.

<http://www.geocities.com/c.lankshare/stuff.pdf>, accessed 19 December 2009

Lankshear, C. & Knobel, M. (2006) *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning* Maidenhead: Open University Press

Lankshear, C. & Knobel, M. (2008a) 'Introduction' in C. Lankshear, M. Knobel (2008c) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* New York: Peter Lang

Lankshear, C. & Knobel, M. (2008b) 'Digital Literacy and Participation in Online Social Networking Spaces' in C. Lankshear, M. Knobel (2008c) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* New York: Peter Lang

Lankshear, C. & Knobel, M. (2008c) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* New York: Peter Lang

Layder, D. (1993) *New strategies in social research: an introduction and guide* Cambridge: Polity Press

Lemke, J.L. (2002) 'Becoming the Village: Education Across Lives' in G. Wells & G. Claxton (eds.) *Learning for Life in the 21st Century* Oxford: Blackwell

Lessig, L. (2005) *Remix: making art and commerce thrive in the hybrid economy*
<http://www.lessig.org>, accessed 14 April 2010

Lévinas, E. (2003) *Humanism of the Other* Chicago: University of Illinois Press

Lowe, R. (1993) *Successful Instructional Diagrams* London: Kogan Page

Luke, A. & Gilbert, P. (eds.) (1993) *Literacy in Contexts: Australian Perspectives and Issues* St Leonards, NSW: Allen & Unwin

Martin, A. (2003) 'Towards e-literacy' in A. Martin & H. Rader (eds.) (2003) *Information and IT literacy: enabling learning in the 21st century* London: Facet

Martin, A. & Rader, H. (eds.) (2003) *Information and IT literacy: enabling learning in the 21st century* London: Facet

Martin, A. (2005) 'DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report' *Journal of eLiteracy* 2(2) pp.130-136

Martin, A. (2008) 'Digital Literacy and the 'Digital Society'' in C. Lankshear, M. Knobel, (2008c) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* New York: Peter Lang

Marx, K. (1845;1969) *Theses on Feurbach*
<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/theses/theses.htm>,
accessed 8 August 2010

Mason, P. (2011) 'Twenty reasons why it's kicking off everywhere'
http://www.bbc.co.uk/blogs/newsnight/paulmason/2011/02/twenty_reasons_why_its_kicking.html, accessed 19 May 2011

McLuhan, M. (1962) *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*
Toronto: University of Toronto Press

McLuhan, M. (1988) *Laws of Media* Toronto: University of Toronto Press

Mende, J. (2005) 'The Poverty of Empiricism' *Informing Science Journal* 8 pp.190-210

Merchant, G. (2009) 'Literacy in virtual worlds' *Journal of Research in Reading* 32(1)
pp.38-56

Microsoft (no date) Microsoft Digital Literacy Curriculum
<http://www.microsoft.com/about/corporatecitizenship/citizenship/giving/programs/up/digitalliteracy/default.aspx>, accessed 24 November 2010

Mifsud, L. (2006) 'What Counts as Digital Literacy: Experiences from a Seventh Grade Classroom' in J.K. Nyiri (ed.) (2006) *Mobile understanding: The epistemology of ubiquitous communication* Vienna: Passagen

Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Higgins, S., Miller, J. and Newton D. P. (2005) *Frameworks for thinking: a handbook for teaching and learning* Cambridge: Cambridge University Press

Mounce, H.O. (1997) *The Two Pragmatisms: from Peirce to Rorty* London: Routledge

Muir, A. & Oppenheim, C. (2001) *Report on developments world-wide on national information policy*. London: Library Association, http://www.la-hq.org.uk/directory/prof_issues/nip, accessed 16 August 2007

Muller, J. (2000) *Reclaiming Knowledge: social theory, curriculum and education policy* London: Routledge

neopragvideo (2007) *The Putnam/Rorty Debate* <http://www.youtube.com/watch?v=11E4uUDo9c0>, accessed 15 September 2010

National Institute of Education, Singapore [NIE] (2003-6) 'Digital Curricular Literacies and Project Work' <http://www.nie.sg/research-projects/digital-curricular-literacies-and-project-work>, accessed 17 April 2011

National Institute of Education, Singapore [NIE] (2009-12) 'Establishing a Blueprint for Singapore Youth's Participation in New Media Ecologies' online at <http://www.nie.edu.sg/research-projects/establishing-a-blueprint-singapore-youths-participation-new-media-ecologies-change>, accessed 17 April 2011

New York City Education Department (no date) Standards and Curriculum
<http://schools.nyc.gov/Academics/LibraryServices/StandardsandCurriculum/default.htm>,
accessed 26 April 2011

Newman, T. (2009) 'Consequences of a digital literacy review: from terminology to action'
<http://www.slideshare.net/TabethaNewman/digital-literacy-literature-review-from-terminology-to-action>, accessed 18 December 2010

Norwegian Ministry of Modernisation (2005) *eNorway 2009: the digital leap*
<http://www.regjeringen.no/en/dep/fad/Documents/Reports-and-plans/Plans/2005/eNorway-2009--the-digital-leap.html?id=476705>, accessed 28 March 2011

Nyiri, J.K. (ed.) (2006) *Mobile understanding: The epistemology of ubiquitous communication* Vienna: Passagen

Obama, B. (2009) 'The White House: National Information Literacy Awareness Month, 2009' http://www.whitehouse.gov/assets/documents/2009literacy_prc_rel.pdf,
accessed 26 April 2011

Obama, B. (2011) 'The White House: Remarks by the President in State of Union Address'
<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2011/01/25/remarks-president-state-union-address>, accessed 26 April 2011

OECD (2001) *Learning to Change: ICT in Schools* Paris: OECD

Oliver, R. & Towers, S. (2000) 'Benchmarking ICT literacy in tertiary learning settings' in S. Sawkins, R. Sims, & M. O'Reilly (eds.) *Learning to choose: Choosing to learn. Proceedings of the 17th Annual ASCILITE Conference* Lismore, New South Wales: Southern Cross University Press

Ong, W. (1982:2002) *Orality and Literacy: the technologizing of the word* London: Methuen

Owen-Jackson, G. (2002) *Teaching Design and Technology in Secondary Schools* London: Routledge

Parker, K.A. (2008) 'Josiah Royce' (in E.N. Zalta *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2008 Edition) <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/royce>, accessed 25 September 2010

Partnership for 21st Century Skills (2004) 'Our Mission' <http://www.p21.org>, accessed 26 April 2011

Paxson, P. (2004) *Media Literacy: Thinking Critically about Visual Culture* Portland: J. Weston Walch

Peirce, C.S. (1867) 'On a New List of Categories' http://en.wikisource.org/wiki/On_a_New_List_of_Categories, accessed 8 August 2010

Peirce, C.S. (1878) 'How To Make Our Ideas Clear' http://en.wikisource.org/wiki/How_to_Make_Our_Ideas_Clear, accessed 8 August 2010

Phillips, J. (2000) *Contested Knowledge: a guide to critical theory* London: Zed Books

Pietraß, M. (2009) 'Digital literacy as framing: Suggestions for an interactive approach based on E. Goffmans frame theory' *Nordic Journal of Digital Literacy* 2009(03-04), pp.131-141

Pinker, S. (2002) *The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature* New York: Viking

Pojman, L.P. (ed.) (1999) *The Theory of Knowledge: Classical & Contemporary Readings* Belmont: Wadsworth

Potter, W.J. (2004) *Theory of Media Literacy* London: SAGE

Prensky, M. (2001) 'Digital Natives, Digital Immigrants' *On the Horizon*, 9(5), pp.1-6

Prensky, M. (2005) 'Listen to the Natives' *Educational Leadership*, 63(4), pp.8-13

Prensky, M. (2008) 'Programming is the New Literacy' *Edutopia*
<http://www.edutopia.org/literacy-computer-programming>, consulté le 26 avril 2011

Press Freedom Index (2010)
http://en.rsf.org/spip.php?page=classement&id_rubrique=1034, accessed 17 April 2011

Puenteadura, R.R. (2010) 'SAMR, TPACK, and Educational Technology: Three Presentations' <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000049.html>, accessed 17 April 2011

Putnam, H. (1985) *The Many Faces of Realism* La Salle: Open Court

Quine, W.V.O. (1951) 'Two Dogmas of Empiricism' in Pojman, L.P. (ed.) (1999) *The Theory of Knowledge: Classical & Contemporary Readings* California: Wadsworth Publishing Company

Rantala, L. & Suoranta, J. (2008) 'Digital Literacy Policies in the EU - Inclusive Partnership as the Final Stage of Governmentality?' in C. Lankshear, C. & M. Knobel (2008c) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* New York: Peter Lang

Raney, K. (1999) 'Visual Literacy and the Art Curriculum' *Journal of Art and Design Education*, 18(1) pp.42-47

Reilly, B. (1996) 'New Technologies, New Literacies, New Patterns' in C. Fisher, D.C. Dwyer & K. Yocam (eds.), *Education and Technology: reflections on computing in classrooms* San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Rheingold, H. (2009a) 'A mini-course on network and social network literacy' <http://howardrheingold.posterous.com/a-min-course-on-network-and-social-network-li>, accessed 15 May 2011

Rheingold, H. (2009b) 'Twitter Literacy (I refuse to make up a Twitter name for it)' http://www.sfgate.com/cgi-bin/blogs/rheingold/detail?entry_id=39948, accessed 15 May 2011

Robinson, R. (1941) 'Ambiguity' *Mind* 50(198) pp. 140-155

Robinson, Sir K. (2008) 'Changing Paradigms' *RSA Edge Lecture, 16th June 2008* <http://www.thersa.org/events/video/archive/sir-ken-robinson>, accessed 12 August 2011

Robrecht, L. (1995) 'Grounded theory: evolving methods' *Qualitative Health Research* 5 pp.169–177.

Rodríguez Illera, J.L., (2004) 'Digital Literacies' *Interactive Educational Multimedia* 9 pp. 48-62

Rorty, R.M., (1989) 'The Contingency of Language' in R.B. Goodman (ed.) (1995) *Pragmatism: a contemporary reader* New York: Routledge

Rorty, R.M., (1990) *Philosophy and the Mirror of Nature* Princeton: Princeton University Press

Rorty, R.M., (1992) 'Feminism and Pragmatism' in R.B. Goodman (ed.) (1995) *Pragmatism: a contemporary reader* New York: Routledge

Rosado, E. & Bélisle, C. (2006) 'Analysing Digital Literacy Frameworks.

A European Framework for Digital Literacy' <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/77/79/PDF/Analysing-Edu-Frameworks.pdf>,

accessed 19 November 2007

Sanford, K. & Madill, L. (2007) 'Critical Literacy Learning through Video Games: adolescent boys' perspectives' *E-Learning*, 4(3) pp.285-297

Sawkins, S., Sims, R., O'Reilly, M. (eds.) *Learning to choose: Choosing to learn. Proceedings of the 17th Annual ASCILITE Conference*, Lismore, NSW: Southern Cross University Press

Scher, R. (1984) 'The computer backlash' *Electronic Learning* 5 pp.23-27

Shalin, D.N. (1992) 'Introduction: Habermas, Pragmatism, Interactionism' *Symbolic Interaction* 15(3), Special Feature: Habermas, Pragmatism and Critical Theory) pp.251-259

Sigafoos, J. & Green, V. (2007) *Technology and Teaching* New York: Nova Science Publishers

Siemens, G. (2004) 'Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age' <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, accessed 7 January 2010

Siemens, G. (2006) *Knowing Knowledge* <http://www.lulu.com/product/paperback/knowing-knowledge/545031>, accessed 8 January 2011

Simonson, M.R., Maurer, M., Montag-torardi, M. & Whitaker, M. (1987)
'Development of a standardised test of computer literacy and computer anxiety index'
Journal of Educational Computing Research 3(2) pp.231- 247

Singapore Media Development Authority [MDA] 'Media Literacy'
<http://www.mda.gov.sg/Public/PublicEducation/Pages/MediaLiteracy.aspx>,
accessed 17 April 2011

Singapore Ministry of Education (2008a) 'MOE Launches Third Masterplan for ICT in Education' <http://www.moe.gov.sg/media/press/2008/08/moe-launches-third-masterplan.php>,
accessed 17 April 2011

Singapore Ministry of Education (2008b) 'Opening Address by Dr Ng Eng Hen, Minister for Education and Second Minister for Defence, at the International Conference on Teaching and Learning with Technology (iCTLT) at the Suntec Convention Hall, on Tuesday, 5 August 2008' <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2008/08/05/opening-address-by-dr-ng-eng-h-1.php>, accessed 17 April 2011

Smith, R. & Curtin, P. (1998) 'Children, computers and life online: education in a cyber-world' in I. Snyder, (1998) *Page to screen: taking literacy into the electronic era*, London: Routledge

Snavey, L & Cooper, N.A. (1997) 'The Information Literacy Debate' *Journal of Academic Librarianship* 23(1) pp.9-14

Snyder, I. (ed.) (1998) *Page to screen: taking literacy into the electronic era*,
London: Routledge

Snyder, I. (ed.) (2002) *Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age* London: Routledge

Snyder, I. (2008) *The Literacy Wars: Why Teaching Children to Read and Write has Become a Battleground in Australia* Sydney: Allen & Unwin

Spitzer, K.L. Eisenberg, M.B., Lowe, C.A. & Doyle, C.S. (1998) *Information Literacy: essential skills for the information age* New York: Syracuse University

Standage, T. (1998) *The Victorian Internet* New York: Walker & Co.

Street, B. (1984) *Literacy in theory and practice* Cambridge: Cambridge University Press

Suhor, C. & Little, D. (1988) 'Visual literacy and print literacy – theoretical considerations and points of contact' *Reading Psychology* 9(4) pp.469-481

Tan, H.H. (1998) 'Singapore Slog' <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/166258.stm>,
accessed 17 April 2011

Tan, L., Bopry, J. & Guo, L. (2010) 'Portraits of New Literacies in Two Singapore Classrooms' *RELC Journal* 41 pp.5-17

Taylor, T. & Ward, I. (1998) *Literacy Theory in the Age of the Internet* New York: Columbia University Press

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S. & Pullinger, K. (2007) 'Transliteracy: Crossing divides' *First Monday*, 12(12)
<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>,
accessed 17 December 2009

Thomas, G. & James, D. (2006) 'Re-inventing grounded theory: some questions about theory, ground and discovery' *British Educational Research Journal* 32(6) pp.767–795

Tornero, J.M.P. (2004a) 'Promoting Digital Literacy: Final Report - Understanding Digital Literacy' http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf,
accessed 26 April 2011

Tornero, J.M.P. (2004b) 'Digital Literacy and Media Education: an Emerging Need' http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=4935&doclng=6,
accessed 4 August 2009

Town, J.S. (2003) 'Information Literacy: definition, measurement, impact' in A. Martin & H. Rader (eds.), *Information and IT literacy: enabling learning in the 21st century* London: Facet

Tuman, M. (1992) *Word Perfect: literacy in the computer age* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press

Transparency International (2009)

http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2009/cpi_2009_table,

accessed 17 April 2011

Tyner, K.R. (1998) *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information* Mahwah, N.J.:L.Erlbaum Associates

UK Film Council (2004) *Inform and Empower: Media Literacy in the 21st Century*

http://www.ukfilmcouncil.org.uk/media/word/b/r/Inform_and_Empower.doc,

accessed 11 November 2010

UNESCO (2002) *Learning Throughout Life: challenges for the twenty-first century*

Paris: UNESCO

US Department of Education (2001) No Child Left Behind [NCLB]

<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>, accessed 26 April 2011

Virkus, S. (2003) 'Information literacy in Europe: a literature review' *Information Research* 8(4)

<http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>

Visocky O'Grady, J. & Visocky O'Grady, K. (2008) *The Information Design Handbook*

Cincinnati, Ohio: How Books

Wells, G. & Claxton, G. (2002) *Learning for life in the 21st Century* Oxford: Blackwell

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* Cambridge: Cambridge University Press

Wiley, T.F. (1996) *Literacy and Language Diversity in the United States* Washington DC: Delta Publishing

Zalta, E.N. (ed.) (no date) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2008 Edition)*, <http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/critical-theory>, accessed 22 May 2011

Żegleń, U.M. & Conant, J. (eds.) (2002) *Hilary Putnam: Pragmatism and Realism* London: Routledge

Zimmer, B. (2010) 'Crash Blossoms' *New York Times*
<http://www.nytimes.com/2010/01/31/magazine/31FOB-onlanguage-t.html>,
accessed 15 May 2011