

Littératie scolaire et médias numériques

Pour y voir (peut-être) un (tout petit) peu plus clair

Jean-Louis Dumortier

Résumé

Après avoir évoqué les acceptions du terme "littératie" qui se sont succédé, l'auteur met en question l'influence des médias numériques sur la littératie scolaire dans la conjoncture didactique où se trouvent les enseignants de français des zones avancées de la francophonie. Il s'attache donc à caractériser cette conjoncture et à préciser ce qu'il désigne par l'expression "littératie scolaire" avant d'énumérer les impacts négatifs et positifs des médias numériques sur cette dernière.

Mots-clés

Littératie scolaire, Médias numériques, Conjoncture didactique, Impacts (négatifs et positifs)

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteur

Jean-Louis Dumortier, Service de Didactique du Français, Université de Liège

Littératie scolaire et médias numériques

Pour y voir (peut-être) und (tout petit) peu plus clair

Jean-Louis Dumortier

Les acceptions du mot « littératie » sont multiples. Depuis son introduction en français au début des années 1980, il n'a cessé de perdre en compréhension ce qu'il gagnait en extension.

La littératie, ce fut d'abord (je simplifie outrancièrement¹) un ensemble d'aptitudes² de base relatives à la production et à la coproduction³ des écrits, jugées indispensables à l'insertion sociale. En ce sens, la littératie, était, à la fois, la raison d'être et le résultat des entreprises d'alphabétisation ou de lutte contre l'illettrisme (Johannot, 1994).

Ce fut ensuite, compte tenu du fait que l'on ne fait pas nécessairement ce que l'on est apte à faire, compte tenu, par ailleurs, de l'inévitable inscription de l'acte de lire ou de l'acte d'écrire dans une situation de communication, une disposition⁴, socialement indispensable, à recourir aux écrits, un échec de relations psycho-socio-affectives à l'écrit qui engagent à mettre en œuvre les fruits de l'alphabétisation : les savoirs et les savoir-faire minimaux impliqués dans la lecture et l'écriture.

Ce fut enfin, étant donné la variété des possibilités d'insertion sociale ainsi que la variété des « rapports à » (Charlot, 1997) l'écrit et/ou aux autres systèmes de communication, une condition d'insertion dans une ou des communauté(s) de communication donnée(s). Pas forcément une ou des communauté(s) exclusivement discursive(s), pas forcément une ou des communauté(s) qu'unifient des pratiques de la langue et la reconnaissance de la valeur des objets auxquels ces pratiques sont relatives. Selon cette acception, la détermination des besoins en matière de littératie échappe partiellement à la fraction de l'élite qui en avait naguère l'apanage. Par ailleurs, les besoins en question cessent d'être cantonnés dans les domaines de la lecture et de l'écriture de discours sur des supports traditionnels. Alors que les premiers médias audiovisuels avaient entraîné une stagnation (voire une diminution) des pratiques de communication au moyen d'écrits, l'accélération du développement de l'industrie et du commerce numériques, à partir des années 1990, ont provoqué, au contraire, un accroissement considérable des échanges mobilisant des ressources en fait de langue écrite, conjuguées ou non à des ressources relevant d'autres systèmes sémiotiques. Ces échanges, au surplus, impliquaient des habiletés d'utilisation de l'appareillage numérique et ils étaient partiellement régis par des conventions nouvelles, partiellement uniformisés par des formats qu'imposaient les appareils. Dit d'un mot, la littératie, vue comme condition de participation aux échanges, d'insertion dans des réseaux de socialité plus nombreux, est devenue protéiforme. Ou, si l'on préfère, il n'y a plus eu une mais des littératie(s).

À l'heure actuelle, les diverses déterminations du nom — il s'agit, dans la plupart des cas, d'adjectifs qui flanquent « littératie » — portent à penser plutôt des aptitudes à utiliser des moyens de communication pour produire ou coproduire des messages, ou plutôt des conduites, des pratiques qui, à la fois, permettent et signent l'intégration dans une (ou des) communauté(s) d'échanges où les messages exclusivement verbaux — à fortiori les messages écrits — ne sont pas nécessairement prépondérants. Ainsi, la détermination de « littératie » par l'adjectif « numérique », « multimodale » ou « iconotextuelle » donne-t-elle à entendre l'existence d'aptitudes à produire ou à coproduire des messages mis en circulation à l'aide de la technologie numérique, des messages constitués en exploitant plusieurs systèmes sémiotiques, des messages où l'image et le texte concourent à la production de sens, *quelles que soient, par ailleurs, les situations de communication*. Ainsi, la détermination de « littératie » par « universitaire », par « scolaire », par « familiale » invite-t-elle, au contraire, à centrer l'attention sur un contexte particulier de production et de coproduction des

¹ Pour des développements, on verra Barré-de-Miniac, Brissaud & Rispaïl (2004), les numéros 131-132 (2006) et 137-138 (2008) de *Pratiques* et le tout récent n° 53 de *Spirales* (2014).

² Au sens de « compétence acquise » et non de « disposition naturelle ».

³ « Réception », dit-on couramment : le mot ne rend pas compte de l'activité de la personne qui traite le message verbal. J'opte donc pour coproduction. Compréhension ou interprétation me conviendraient tout autant, mais chacune a ses champions et ils ne s'accordent généralement pas sur les territoires respectifs de l'une et de l'autre. Coproduction, donc...

⁴ Au sens de volonté de (ou, du moins, de propension à) faire usage des aptitudes que l'on a acquises.

messages : des espaces-temps spécifiques, des acteurs spécifiques, des enjeux spécifiques aux actes de communication, des contraintes spécifiques présidant à ces actes, etc.

Mais, bien entendu, ce qui se donne à entendre là et ce sur quoi l'on est invité à focaliser ici ne s'excluent pas. On peut en effet prendre en considération le fait (ou tout au moins l'hypothèse) que le traitement de certains objets sémiotiques mis en forme et en circulation par des outils de communication déterminés exige des aptitudes que n'exige pas (ou pas au même degré) le traitement d'autres objets mis en forme et en circulation par d'autres outils, et ne pas négliger pour autant le fait (ou l'hypothèse) que les situations de communication (les acteurs et les circonstances) ainsi que les enjeux et les chances de gain ou de perte influencent le traitement des objets en question. On peut considérer, autrement dit, que le mot « littératie » désigne à la fois des capacités de traitement des objets sémiotiques et des capacités d'adaptation aux situations dans lesquelles ces objets sont traités. On peut orienter des recherches d'un côté ou de l'autre sans nier ni l'existence d'une ligne de crête, ni les possibilités d'y cheminer.

De quelle « littératie » les médias numériques sont-ils — peut-être — les promoteurs ? Quelles aptitudes et quelles dispositions rendent-ils nécessaires ? Quelles pratiques de communication suscitent-ils ? Articulons les deux questions : quelles aptitudes et quelles dispositions rendent-ils nécessaires pour accomplir quels actes de communication — étant entendu qu'un acte de communication est toujours accompli dans une situation et que les valeurs particulières que prennent, dans cette situation-là, les variables de toute situation sont toujours plus ou moins bien (re)connues par l'acteur ?

Ainsi formulée, l'interrogation me ferait déposer les armes. Je n'ai pas les connaissances qu'il faut même pour ébaucher une réponse : je ne suis pas un spécialiste de la communication à l'ère du numérique, je ne suis pas en mesure de cerner, fût-ce très approximativement, les possibilités de communication créées par les « nouveaux médias », ni les aptitudes et les dispositions nécessaires à l'exploitation de ces possibilités, et pas davantage les besoins suscités par la conscience de leur existence. Je suis moins encore en mesure de cerner, fût-ce toujours de manière approximative, les chances d'insertion sociale — les chances de participation aux échanges dans les diverses communautés de communication — qui dépendent des aptitudes et des dispositions susdites, et donc des capacités de satisfaire les besoins en question. Fort heureusement, c'est en tant que didacticien du français (langue de scolarisation) et que formateur d'enseignants que l'on me demande de m'exprimer.

Si la perspective que j'adopte à qualité réduit l'ampleur de l'interrogation, elle ne facilite pas beaucoup la tentative de réponse. Peut-être même la rend-elle plus délicate étant donné la diversité des conjonctures didactiques. Je désigne par cette expression l'ensemble, relativement durable et relativement étendu, des valeurs que prennent, à une époque et dans une entité politique déterminées, les variables économique, politique, sociale et — surtout — culturelle qui forment le contexte institutionnel d'une situation didactique, découpée, elle, dans l'espace (limité) et dans le temps (court) d'une interaction maître-élèves. Toute situation didactique s'inscrit dans une conjoncture didactique, qui la détermine partiellement ; toute interaction didactique est influencée par une conjoncture, quel que soit le degré de conscience qu'ont les acteurs de cette influence. La question que peut donc se poser le didacticien-formateur — la question à laquelle je vais tenter de répondre — est donc celle-ci : les « nouveaux médias » promeuvent-ils une littératie scolaire (je reviendrai sur cette expression) dans la conjoncture didactique où se trouvent actuellement les enseignants de français (langue de scolarisation) des zones avancées de la francophonie ?

En posant ainsi la question, j'ai la pleine conscience d'unifier indument des conjonctures qu'il conviendrait de distinguer en prenant en considération, notamment, d'une part, les différences économiques, sociales et culturelles au sein des entités politiques, d'autre part la nécessité d'enseigner la langue de scolarisation compte tenu des éventuelles autres langues qui ont aussi un statut officiel dans les entités en question, et de la proportion d'élèves immigrants dans (certaines régions de) ces entités. Reconnaître cela, c'est accueillir d'avance, de fort bon gré, tout reproche de généralisation abusive : en Suisse romande, au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, au Québec et, bien sûr, en France, coexistent des conjonctures didactiques dont les spécificités invalident mon propos.

J'unifie indument des conjonctures didactiques, mais ces dernières ont bel et bien des caractéristiques communes. Étant donné ce qui nous concerne, voici (celles que je tiens pour) les principales.

1°) Dans les zones avancées de la francophonie, les politiques scolaires sont orientées par l'Office de Coopération au Développement économique (O.C.D.E) qui fait prévaloir le principe du retour sur investissement. Financée par la collectivité, l'institution scolaire doit former des individus épanouis, conscients et contents d'être dotés de compétences qui les rendent désireux tout autant que capables de concourir au progrès de cette collectivité, notamment en participant aux systèmes de production et de consommation des biens de toutes sortes. Ça c'est la version euphémistique. Certains préfèrent dire que l'appareil public de scolarisation est destiné à pérenniser un ordre à la fois ploutocratique et technocratique drapé dans le lin blanc des « démocraties libérales ». Les mêmes personnes ajoutent que le paradigme pédagogique des compétences, impliquant l'idéal d'un acteur à même de mobiliser ou d'accroître opportunément ses ressources, l'idéal d'un acteur assumant la responsabilité de son adaptation à des situations inédites, a été promu compte tenu, non seulement de l'accélération de la cadence de péremption des savoirs, mais encore — mais surtout — compte tenu de l'instabilité croissante des marchés de toutes sortes, de la précarisation des situations socioprofessionnelles, de la difficulté des prévisions à long terme, de l'obsolescence rapide des décisions dans une société devenue de plus en plus « liquide » (Bauman, 2006).

2°) Dans la liste des compétences de base établie par la Commission européenne figurent, entre autres, une nébuleuse compétence de « communication en langue maternelle » et une tout aussi nébuleuse « compétence numérique »⁵. Certes, on ne saurait s'attendre à ce qu'une liste articule les éléments qu'elle énumère, mais il n'en demeure pas moins qu'un didacticien-formateur en langue de scolarisation (qui n'est pas la « langue maternelle » de tous les élèves) est immanquablement confronté aux problèmes que pose cette articulation : à l'aurore du XXI^e siècle, l'industrie et le commerce du numérique ont largement répandu des moyens de communication et des contenus d'information qui, il y a une génération de cela, demeureraient confinés. Pour le dire simplement et pour réduire la problématique à ce qui nous occupe, le didacticien-formateur ne peut pas ignorer que les enseignants de français ont aujourd'hui affaire à des élèves qui, dans des situations de loisir comme dans des situations de travail (mais bien plus dans celles-là que dans celles-ci), recourent abondamment à des moyens de communication et à des contenus d'information issus des progrès de la technologie numérique, des moyens et des contenus qui sont des marchandises, des moyens et des contenus dont la commercialisation doit générer du profit, des moyens et des contenus dont l'utilisation a un impact très lourd sur le rapport aux canons scolaires de la lecture et de l'écriture, sur le rapport aux pratiques de classe correspondant à ces canons.

3°) Les entreprises industrielles et commerciales impliquées dans l'exploitation des produits de la technologie informatique envisagent les institutions d'éducation publique (laissons de côté la formation privée, bien que celle-ci empiète de plus en plus sur les missions de celles-là) comme un marché immense, prometteur de bénéfices considérables. Aussi tentent-elles de persuader les décideurs, à l'échelon international comme à celui des entités politiques nationales, fédérales, provinciales, régionales, cantonales, etc., de la nécessité d'utiliser dans l'enseignement les moyens de communication et les contenus d'information issus de l'ingénierie numérique. Les instances de décision sont sensibles à cette persuasion, malgré les résistances — toujours très fortes — de la majorité des maîtres, qui redoutent, non sans raison, une perte (accrue) d'autonomie, une dégradation (supplémentaire) de leur statut, une révision (fondamentale) de leur rôle et une obligation de formation (initiale ou en cours de carrière) à l'usage des moyens d'enseignement numériques. Les instances de décision sont sensibles à cette persuasion en dépit du manque de preuves scientifiques de l'amélioration du « rendement » scolaire par les produits de la technologie informatique (Casati, 2013 : 70⁶) et nonobstant les études qui portent à penser que les modalités de la lecture et de l'écriture jusqu'ici valorisées par l'école sont mises en péril par celles qu'induisent les produits en question (Carr, 2011 ; Monod, 2013). Les instances de décision sont sensibles à cette persuasion étant donné, d'une part, la

⁵ J'use de l'adjectif « nébuleuses », car je tiens une compétence pour une disposition et une aptitude à résoudre, en exploitant les ressources adéquates, les problèmes inhérents à une *famille* de situations problématiques. Ce sont, à mes yeux, des chimères que la compétence de communication en langue maternelle ou la compétence numérique. Personne ne les verra autrement que moi-même s'il accepte de s'aviser de ses très inégales chances de succès s'agissant d'accomplir un acte de communication dans telle ou telle situation, en se conformant aux normes ou aux conventions de tel ou tel genre de discours (ou, plus généralement, de produit sémiotique) et en utilisant tel ou tel moyen de communication. (Dumortier, 2014)

⁶ L'auteur cite des rapports officiels français datant de 2009 et de 2011-2012, relatifs à des projets d'introduction de l'informatique au collège réalisés sur la longue durée. Ces rapports, loin s'attester des progrès sensibles, font état d'une légère tendance des élèves à la distraction, imputée aux outils nouveaux.

place sans cesse croissante prise par le numérique dans le monde d'aujourd'hui et la nécessité de former des individus adaptés à ce monde ; étant donné, d'autre part, les avantages avérés de certains outils spécifiquement conçus à des fins d'enseignement et/ou d'apprentissage comme le tout récent tableau numérique ou le déjà bien vieil exercice permettant l'entraînement individuel à la réalisation de tâches simples et assurant la correction automatique (immédiate, sans risque de dérapage affectif) des performances.

4°) Dans les zones avancées de la francophonie, l'équipement en matériel informatique des établissements scolaires est généralement moindre, tant en quantité qu'en nouveauté, que celui des familles, excepté celles de la *lower lower class* et (peut-être) celles qui forment l'élite traditionaliste, la sphère culturelle dite « univers des classiques » (Donnat, 1998) qui se compose majoritairement de quinquagénaires bien diplômés ayant gardé leurs distances envers les formes artistiques les plus récentes et n'exploitant guère les ressources de la technologie audiovisuelle. Ce n'est donc pas à l'école que la majorité des jeunes apprennent à se servir des produits de l'ingénierie numérique et, la plupart du temps, ceux dont ils se servent dans l'espace scolaire ainsi que les conditions dans lesquelles ils s'en servent — l'usage collectif d'un matériel obsolète temporairement disponible — ne confèrent pas aux supports des activités propres à la discipline « français » et à ces activités mêmes (si elles impliquent le recours à l'outil informatique) un grand pouvoir d'attractivité et une puissante vertu d'intéressement. Une vertu et un pouvoir tels qu'ils fassent oublier les possibilités qu'offre l'équipement personnel d'assouvir la curiosité, de combler le besoin de culture participative au sein d'une communauté de *fans*, de satisfaire à tout moment l'envie de contacts *in vitro* (Cassili, 2011), de donner issue au désir d'évasion dans les mondes fictionnels et d'y concrétiser des fantasmes par l'intervention virtuelle. Ce qu'ouvre l'ordinateur personnel ou, à fortiori, l'iPad, toujours à portée de main, c'est un espace infini de liberté individuelle, un espace où le déplacement — la vitesse de déplacement surtout — donne aux enfants et aux adolescents l'illusion de s'émanciper, un espace où les possibilités d'interaction sans réel danger leur donnent l'illusion du pouvoir. Par contraste (et peut-être en forçant le trait), l'équipement informatique de l'école ne donne généralement accès qu'à un domaine limité où il faut marcher au pas sans s'écarter des chemins balisés. Peut-on, quand on a éprouvé tant de fois le sentiment de puissance que procure le choix (d'une application, d'un programme, d'un lien, d'une intervention, etc.), cheminer docilement entre d'étroites frontières ? Peut-on ne pas éprouver la nostalgie des vastes horizons ?

5°) Depuis une quarantaine d'années la configuration de la discipline « français » (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004), dans les différentes formes d'enseignement et à tous les stades du cursus est affectée de turbulences. Ces dernières sont actuellement provoquées, au premier chef, par le déphasage culturel entre le modèle scolaire du jeune qui entame un parcours professionnel ou qui poursuit ses études et ceux mis en évidence par la société marchande, via l'industrie et le commerce d'une culture juvénile de plus en plus unifiée (Pasquier, 2005), ou via l'industrie et le commerce d'une culture réservée à une élite sélectionnée par l'argent. Le principal point commun de ces modèles est un individualisme hédoniste tempéré par une sociabilité superficielle ou/et limitée à une communauté de pairs. Cela est fort peu compatible avec l'idéal « humaniste » présidant (officiellement tout au moins) à la scolarisation. Pour ce qui nous concerne, cet idéal humaniste pourrait se concrétiser dans un but disciplinaire comme l'acquisition de compétences de communication (essentiellement) verbale qui structurent la pensée, accroissent l'estime de soi et le respect d'autrui, garantissent l'émancipation intellectuelle, développent l'esprit critique, favorisent la mobilité sociale et rendent possible des échanges développant le potentiel d'humanité de chacun — notamment parce qu'ils portent sur des sujets mettant ce potentiel en question : j'évoque ainsi, en passant, le rôle *irremplaçable* non de la littérature, mais d'une certaine approche d'une certaine littérature (Todorov, 2007). Depuis la massification de l'enseignement, au cours des années 1970, la configuration de notre discipline n'a cessé d'être modifiée par toutes sortes de tentatives d'adaptation des contenus aux aptitudes et aux dispositions d'une population scolaire d'abord plus culturellement bigarrée qu'elle ne l'avait jamais été, ensuite progressivement unifiée par des goûts, des valeurs, des pratiques creusant le fossé des générations et rendant plus difficile que naguère le passage du relai culturel. On ne saurait affirmer que ces tentatives aient abouti à la stabilisation d'une configuration dont le cœur est la production et la coproduction des discours, entendus comme produits d'actes de communication (principalement) verbale, car, justement, une bonne partie d'entre elles a consisté à faire prendre en charge par les enseignants de français (insuffisamment préparés pour ce faire) des objets sémiotiques hybrides relevant de ce que l'on appelle aujourd'hui la « littératie iconotextuelle », la « littératie multimodale » — ou la « littératie numérique » si

l'« iconotextualité », la « multimodalité » se concrétisent dans des contenus et via des appareils issus de l'ingénierie numérique.

Voilà très grossièrement (et sans aucun doute trop subjectivement) brossée la conjoncture didactique compte tenu de laquelle je vais à présent tenter de répondre à la question : les « nouveaux médias » promeuvent-ils une littératie scolaire ? Mais il me faut encore, auparavant, spécifier cette dernière.

Par l'expression « littératie scolaire », je propose de désigner les aptitudes et les dispositions à produire ou à coproduire des discours, articulés ou non à d'autres objets sémiotiques, en tenant compte des conventions génériques et des contraintes situationnelles imposées par l'école. Si l'on préfère, je propose de désigner ainsi les aptitudes et les dispositions à la communication verbale ou multimodale qui permettent aux élèves d'affronter avec de bonnes chances de succès les situations de communication où ils sont mis dans le cadre du travail scolaire. Quelles que soient les différences entre les institutions scolaires des zones avancées de la francophonie et, à l'intérieur de ces institutions, quelles que soient les différences entre les formes et les degrés d'enseignement, existent ces deux points communs : 1°) on ne fait pas lire/écrire/dire/écouter n'importe quoi et/ou n'importe comment aux élèves ; 2°) on les évalue en confrontant leurs performances de production ou de coproduction à des critères de qualité établis par l'école elle-même compte tenu de canons de communication qui n'ont rien d'universel, compte tenu de standards de pratiques langagières par rapport auxquels les pratiques réelles extrascolaires se caractérisent par des variations plus ou moins sensibles.

Il est incontestable que l'éventail des objets sémiotiques envisagés en classe avec des objectifs de coproduction ou/et de production s'est élargi depuis une quarantaine d'années ; l'essor pris par le numérique depuis quelque vingt ans dans tous les espaces de communication a accentué le phénomène et très probablement prendra-t-il plus d'ampleur encore dans un avenir proche. Il est également incontestable que les théories de la production et de la coproduction des discours ou des objets sémiotiques hybrides ont inspiré des travaux en didactique qui ont ébranlé les modèles rigides de l'écriture, de la lecture, de la parole et de l'écoute scolaires, qui ont mis en évidence des continuités entre les modalités les plus et les moins valorisées de la production et de la coproduction, qui ont épinglé les avantages d'un enseignement scolaire de la communication évitant les solutions de continuité entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires (Schneuwly, 1990 ; Boyer, Dionne & Raymond, 1995 ; Préfontaine, Godard & Fortier, 1998 ; Delamotte, Gippet, Jorro & Penloup, 2000 ; Langlade & Rouxel, 2005). Mais en dépit de cet élargissement et de cet assouplissement considérables — ou en raison même de l'un et de l'autre — l'école maintient des exigences en matière de communication qui n'ont pas cours dans les situations extrascolaires les plus nombreuses, celles où, en toute liberté et sans courir le risque de *la réprobation*, l'acteur use des possibilités de contact et d'information multipliées par les produits de la technologie numérique. Ce sont les possibilités de satisfaire à ces exigences — les possibilités d'y satisfaire *de bon gré*, avec la conviction que leur respect est une garantie contre le non-confinement dans les communautés de pairs — que j'appelle « littératie scolaire ».

Les médias numériques « promeuvent »-ils cette littératie-là ? Je ne suis pas Normand, mais je répondrai quand même à la question par oui et par non.

C'est non si l'on songe que des pratiques extrascolaires, très fréquentes, d'écriture et de parole où le désir d'expression de soi prime le souci de se faire comprendre d'autrui et de le comprendre influencent inmanquablement des pratiques scolaires où, en principe, ce même souci prime ce même besoin.

C'est non si l'on songe que les habitudes d'abandon (par *zapping*) ou de décrochage (à cause des sollicitations de l'hypertexte) du produit sémiotique dont la lecture ou l'écoute a été entreprise réduisent les capacités de se concentrer sur un seul message — de le lire ou de l'écouter *jusqu'au bout* — comme l'exige l'école. De nombreuses recherches (Biagini, 2012 : 103-129) concourent à accréditer l'idée que l'utilisation fréquente des médias numériques, qui abondent en évidentes possibilités de diversion, de distraction, de dérivation plus ou moins alléchantes, engendre une sorte d'attention dispersée, impropre au traitement de messages longs qui développent un sujet. Ce traitement implique que le coproducteur cerne des parties, épingle des articulations, mémorise et synthétise des informations, etc. ; bon nombre de jeunes n'en seraient plus capables, faute de l'espèce d'attention adéquate.

C'est non si l'on songe que le pli d'une réaction arbitraire, spontanée, immédiate, sans contrainte formelle à une sollicitation d'échange est un mauvais pli à l'école où la réaction, contrainte, doit être réfléchie, diffé-

rée et respectueuse de certaines normes ou conventions. Et c'est non encore si, complémentaiement, on songe au mauvais pli d'une sollicitation d'échange arbitraire, spontanée, etc. Accoutumé par l'usage des médias numériques à solliciter ou à répondre à une sollicitation s'il veut, quand il veut et comme il veut, l'enfant ou l'adolescent manque souvent d'attention, de prévenance, de tact, de réserve, de précaution, de nuance, d'aménité, voire de politesse élémentaire : toutes qualités qui distinguent... je ne dirai pas la communication en classe, mais un modèle de communication pour la classe inclus dans ce que je nomme « littératie scolaire ».

C'est non si l'on songe que les médias numériques répandent certains formats discursifs et certaines variétés linguistiques fort différents de ceux et de celles que l'institution scolaire valorise.

C'est non si l'on songe que ces mêmes médias rendent extrêmement aisée une capture et un transfert d'informations inégalement fiables, que les jeunes confondent souvent avec cette appropriation — ce travail de l'esprit dynamisé par le désir d'apprendre et contrôlé par le sens critique — dont résulte la métamorphose d'un savoir impersonnel en connaissance personnelle.

C'est non si, de l'aveu même des personnes qui ont été les champions de la communication numérique (Carr, *op.cit.*), les pratiques intensives de cette dernière risquent de rendre la grande majorité des sujets communicants incapables de toute autre, et donc de faire de ces autres un instrument de pouvoir réservé à une infime minorité.

C'est non si l'on pense aux risques de creuser encore davantage l'écart scandaleux entre les élèves les plus faiblement dotés en capital culturel, étant donné le milieu dont ils sont issus, et ceux qui, par le hasard de la naissance, ont hérité d'un important capital qu'ils peuvent exploiter et faire fructifier en classe. Elisabeth Bautier et Patrick Rayou (2009) ont bien mis ces risques en évidence : plus se scolarisent les produits que la société marchande crée pour le loisir, plus se scolarisent les pratiques de consommation qu'induisent ces produits, plus grand est le danger que les élèves les moins culturellement nantis ne comprennent pas que l'école a une mission émancipatrice, plus grand est le danger qu'ils agissent selon une logique *exclusive* « de cheminement » (vers le diplôme) et non selon une logique d'apprentissage (de contenus émancipateurs).

C'est non enfin si l'on constate que, dans l'état actuel des curriculums — qui comprennent, en principe, outre la définition des missions de l'école et celle des buts disciplinaires, outre la détermination des contenus et des méthodes, les dispositions relatives aux matériels et à la formation des enseignants (de Landsheere, 1979 : 65) —, la discipline « français » (langue de scolarisation) doit prendre en charge, vaille que vaille, l'éducation aux médias, sans que les maîtres aient bénéficié d'une formation adéquate et sans qu'ils puissent s'appuyer sur un équipement suffisant.

Mais toutes ces raisons de répondre par la négative à la question de savoir si les médias numériques « promeuvent » la littératie scolaire peuvent s'inverser en raisons d'y répondre affirmativement. Et il ne faut pas être enclin à la palinodie pour les inverser : juste être persuadé que l'innovation peut avoir des conséquences heureuses comme elle peut en avoir de malheureuses.

Alors oui, les médias numériques « promeuvent » la littératie scolaire, car les pratiques extrascolaires d'écriture et de parole liées à ces médias, ces pratiques dont le désir d'expression est le moteur, peuvent faire l'objet d'une féconde réflexion en classe. Réflexion sur les enjeux de l'« extimité » : que peut-on gagner, que risque-t-on de perdre en exposant le contenu de la sphère intime, en se racontant, en manifestant ses espoirs et ses hantises, ses goûts et ses aversions, ses attirances et ses répulsions ? Réflexion aussi sur l'image de soi construite avec les mots, sur le mode descriptif ou sur le mode narratif, avec ou sans un sentiment de *devoir* dire ou de *devoir* taire, avec ou sans la difficulté de trouver les mots : que ce soient ceux de la vérité, ceux de ses déguisements ou ceux du mensonge... qui ne sont pas toujours moins révélateurs que les autres. Cette réflexion sur l'expression de soi, facilitée et partiellement formatée par les médias numériques, est probablement un facteur de succès des entreprises d'« écriture de soi à l'école » (Bishop & Penloup, 2006) et de lecture scolaire des écritures de soi qui prolifèrent aujourd'hui (Dumortier, 2009). La littératie scolaire implique actuellement des aptitudes et des dispositions à discriminer, entre autres, les discours factuels et les discours fictionnels, les discours sincères et les discours mensongers, les discours scientifiques et ceux qui ne le sont pas, les discours fiables et ceux qui le sont moins ; or les différences s'estompent fréquemment quand l'objet de ces discours est le sujet singulier. En mettant en question les « dire de soi » qui s'affichent et circulent grâce aux médias numériques, en faisant de ces écrits les

supports d'activités de coproduction et de production, les enseignants de français peuvent augmenter les chances que leurs élèves adoptent, en classe, des « postures » d'écriture et de lecture impliquant un désir d'expression personnelle aussi fort (mais plus lucide, mais plus contrôlé) que celui qui les anime dans les pratiques extrascolaires de production, une curiosité aussi forte (mais moins naïve) pour la personnalité d'autrui que celle qui les anime dans les pratiques extrascolaires de réception.

Oui encore, car il n'est pas fatal que l'« hyperattention », c'est-à-dire celle que suscitent les hypermédias⁷ et qui convient à ces derniers évince celle que requiert la lecture ou l'écoute d'une information d'une certaine ampleur véhiculée par un média traditionnel. Ce n'est pas fatal à la condition de ne pas oublier l'injonction déjà ancienne de Neil Postman, « Enseigner, c'est résister » (1981), et de ne pas confondre résistance avec refus ou, pire, avec dénégation. Il s'agit de résister à ce que Roberto Casati (*op.cit.*) nomme « le colonialisme numérique » en ne renonçant pas à confronter les élèves à des discours radicalement différents des produits sémiotiques hybrides véhiculés par les nouveaux médias, en ne renonçant pas aux livres (même un peu austères), en ne renonçant pas — déjà : on vient à peine de commencer ! — à enseigner la compréhension en lecture *des écrits* sous prétexte que les « natifs du numérique » doivent apprendre à comprendre les informations mises à leur disposition via les produits de la technologie numérique. Il s'agit de résister, car comprendre une information n'est pas y accéder, n'est pas la transférer : c'est l'intégrer dans une structure d'entendement, parfois au prix fort d'une transformation de cette structure. Mais il s'agit de résister dans la certitude d'un accroissement de la littérature scolaire, dans la perspective d'une diversification des aptitudes et dispositions à s'approprier des informations. Donc certainement pas en faisant comme si les médias numériques n'existaient pas, comme si ne coexistaient pas, dès à présent, des espèces d'attention différentes, adaptées à des situations de communication différentes, convenant pour réaliser des intentions différentes — ou pour réaliser la même intention dans la même situation, étant donné que le processus de cette réalisation peut exiger, à telle ou telle étape de son déroulement, telle ou telle pratique de communication à laquelle convient tel ou tel type d'attention.

Oui, toujours oui, car les formes de sollicitation à la communication et les formes de réponse à ces sollicitations, marquées au coin de l'arbitraire, de l'immédiateté et du sans-gêne, ces formes induites autant par des modifications du savoir-vivre que par les facilités de contact inhérentes aux nouveaux médias, peuvent donner lieu à de fructueuses comparaisons avec d'autres pratiques à la fois langagières et sociales (Bautier, 1995). Pas plus qu'il ne convient d'opposer une « bonne » et une « mauvaise » attention, il ne convient d'opérer une dichotomie manichéenne des manières d'entrer (ou de refuser d'entrer) en relation avec autrui. Comparer les pratiques en évitant la distinction simpliste du noir et du blanc, c'est faire découvrir aux élèves le sens de la convenance, c'est développer en eux l'esprit d'adaptation aux situations de communication. C'est peut-être ce qui leur manque le plus en ces temps où le projet d'« ouvrir l'école sur la vie » se dévoie si souvent en consentement à l'invasion de l'école par des contenus et des conduites que promeuvent des entreprises et que cautionnent des milieux sans souci d'éducation, ou, du moins, sans préoccupation éducative. Aujourd'hui bien plus qu'hier, parce que la classe n'est plus un espace protégé où n'ont cours que les modèles de communication d'une élite socioculturelle intéressée à sa reproduction et au maintien d'un ordre qui assure la pérennisation de ses privilèges, la littérature scolaire implique la conscience de la variation communicative (dont la variation linguistique n'est qu'une composante) et la capacité de choisir la variété qui convient à la situation.

Oui, à nouveau, si l'on envisage les formats discursifs et les variétés linguistiques mis en circulation par les « nouveaux médias » comme des concrétisations du pouvoir d'adaptation que je viens d'évoquer. Les moyens de communication issus de la technologie numérique ont créé des possibilités d'information et de communication naguère inexistantes, ils ont suscité des situations de communication inédites auxquelles ces formats et ces variétés sont censés convenir. Mais, de ces possibilités, chacun devrait pouvoir profiter non pour occuper docilement les places qui assurent le profit des créateurs et des producteurs des moyens susdits, mais pour travailler à sa propre émancipation. En outre, dans ces situations, chacun devrait pouvoir trouver des occasions d'épanouissement personnel et de rencontre avec autrui. Pour que soit ce qui devrait être, un regard critique sur les formats discursifs et les variétés linguistiques est indispensable, un

⁷ D'après Alain Giffard (2009), cité par Cédric Biagini (2012 : 108), c'est à Katherine Hayles, professeur de littérature à la Duke University, qu'il faut attribuer l'opposition entre la *deep attention*, « propre à la lecture linéaire sur papier » et l'*hyperattention* qui « correspond au mode de lecture numérique et à ses aspects "multitâches, multimodaux et multiséquentiels" ».

regard orienté par deux questions : qu'est-ce que gagnent l'industrie et le commerce de la communication si j'adopte ces formats et ces variétés ? Qu'est-ce que je gagne à les adopter ? Ces questions-là, c'est à l'école que l'on apprend à les poser comme à y répondre — et cela fait partie de l'actuelle littérature scolaire.

On peut craindre, certes, que les pratiques intensives de communication numérique (l'échange de SMS, le « clavardage », la « navigation » sans cap, l'importation-exportation sauvage d'informations, la délégation à la machine du travail de mémoire, etc.) rendent un nombre grandissant de sujets communicants incapables de toute autre, et donc qu'elles fassent de ces autres un instrument de pouvoir réservé à quelques-uns. On peut craindre également que certaines formes de scolarisation de ces pratiques ne creusent l'écart entre les élèves les plus et les moins culturellement nantis par le hasard de la naissance. On peut craindre, autrement dit, qu'elles n'accroissent la dualisation que les politiques scolaires actuelles échouent à réduire et qu'elles compromettent les chances de progresser vers un idéal de démocratie impliquant, entre autres, d'égales compétences des citoyens en matière de communication orale et écrite. Mais ce n'est pas pour autant qu'il faut les stigmatiser en classe et opter pour la restauration disciplinaire que prône, par exemple, un Alain Bentolila (2007, 2010), en partant du principe — auquel j'adhère — que les élèves doivent apprendre à communiquer avec d'autres personnes que leurs pairs, et selon d'autres modalités que celles, sécurisantes, de « l'entre-soi ». Ce que devraient inspirer les craintes que j'évoque, c'est une entreprise résolue de redéfinition des besoins en fait de littérature scolaire compte tenu de l'actuelle explosion des possibilités de communication et d'une exploitation massive de ces possibilités que n'oriente pas la volonté d'aviver l'esprit critique, d'alimenter l'effort d'émancipation, de s'enrichir des différences.

Cette redéfinition des besoins en lecture comme en écriture, en parole comme en écoute est (ou serait) la plus évidente des preuves d'une *influence* (je préfère, tout compte fait, ce mot à « promotion ») des nouveaux médias sur la littérature scolaire, la preuve que leur usage affecte bel et bien les contenus de la discipline « français », c'est-à-dire les savoirs, les savoir-faire, les rapports aux uns et aux autres, ainsi que les valeurs présidant à leur sélection comme à celle des supports des activités d'apprentissage. Là où s'écrivent de nouveaux programmes, la reconfiguration disciplinaire manifeste une attention certaine aux moyens et aux contenus de communication issus de la technologie numérique ainsi qu'aux pratiques que favorisent ces moyens. Au demeurant, on ne saurait affirmer que, pour l'heure, les besoins en matière de littérature scolaire soient unanimement considérés comme des repères pour définir les contenus de notre discipline et, encore moins, que la (prétendue) « compétence de communication en langue maternelle », qui n'est pas l'affaire des seuls enseignants de « langue maternelle », est articulée à la (non moins prétendue) « compétence numérique », qui est moins encore l'affaire exclusive des enseignants de « langue maternelle ». Cela étant (ou plutôt n'étant pas), c'est aux maîtres — aux « praticiens réflexifs » — et à leurs formateurs qu'incombe le soin de déterminer les besoins en littérature scolaire compte tenu de l'existence des « nouveaux médias », compte tenu des emplois les plus communs qu'en font les élèves dans la communication scolaire et extrascolaire, compte tenu de l'état actuel du curriculum — notamment de l'équipement informatique disponible et de la formation des enseignants à l'usage professionnel de ce dernier —, compte tenu enfin de la conjoncture où s'inscrivent les situations didactiques.

Est-il souhaitable que la détermination des besoins en littérature scolaire à l'ère du numérique reste l'affaire des maîtres ? Serait-il préférable qu'elle soit prise en charge par les décideurs institutionnels qui redéfiniraient le rôle de la discipline « langue de scolarisation » dans le curriculum et qui, peut-être, en changeraient jusqu'au nom, étant donné la mutation des moyens de communication, étant donné les aptitudes d'ordre sémiotique requises par cette mutation ? Je n'en sais rien. Je terminerai sur cet aveu d'ignorance avec l'espoir, d'entrée de jeu manifesté, d'avoir jeté une petite lueur sur une grande question fort confuse : la petite lueur de celui qui ne croit ni au ciel ni à l'enfer du numérique.

Bibliographie

- Barré-de-Miniac, C., Brissaud, C & Rispail, M. (2004). La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris : L'Harmattan.
- Bauman, Z. (2006). La vie liquide. Nîmes : Le Rouergue & Chambon.
- Bautier, E. (1995). Pratiques langagières, pratiques sociales. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires. Paris : PUF.
- Bentolila, A. (2007). Le verbe contre la barbarie. Apprendre à nos enfants à vivre ensemble. Paris : Odile Jacob.
- Bentolila, A. (2010). Parle à ceux que tu n'aimes pas. Le défi de Babel. Paris : Odile Jacob.
- Biagini, C. (2012). L'emprise numérique. Comment internet et les nouvelles technologies ont colonisé nos vies. Montreuil : Éditions l'Échappée.
- Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. & Raymond, P. (dir.) (1995). La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Carr, N. (tr. fr. 2011). Internet rend-il bête? Paris : Robert Laffont.
- Casati, R. (2013). Contre le colonialisme numérique. Manifeste pour continuer à lire. Paris, Albin Michel.
- Cassili, A. (2010). Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité ? Paris : Le Seuil.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. & Penloup, M.-C. (2000). Passages à l'écriture. Un défi pour les enseignants et les formateurs. Paris : PUF.
- Donnat, O. (1998). Les pratiques culturelles des Français. Paris : La Découverte.
- Dumortier, J.-L. (coord & coll.) (2009). Pour aborder en classe l'écriture de soi. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L. (2014) À propos des compétences de communication verbale, dans Enjeux, n°87 (à paraître).
- Giffard, A. (2009). Pour en finir avec la mécroissance. Quelques réflexions d'Ars industrialis. Paris : Flammarion.
- Johannot, Y. (1994). Illettrisme et rapport à l'écrit. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Landsheere, G. (de). (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF.
- Langlade, G. & Rouxel, A (dir.) (2005). Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Monod, J.-C. (2013). Écrire à l'heure du tout message. Paris : Flammarion.
- Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité. Paris : Autrement.
- Postman, N. (1981). Enseigner c'est résister. Paris : Le Centurion.
- Préfontaine, C., Godard, L. & Fortier, G. (dir.) (1998). Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Reuter, Y. & Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, dans E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard & N. Sorin (dir.). Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (dir.) (1990). Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV^e colloque international du français langue maternelle. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Todorov, T. (2007). La littérature en péril. Paris : Flammarion.

Auteur

Jean-Louis Dumortier a enseigné pendant quinze ans à tous les degrés du secondaire et pendant deux ans dans un institut non universitaire de formation des maîtres. Il a ensuite été, pendant dix ans, chargé de mission à la formation continue des enseignants avant d'être nommé comme professeur à l'Université de Liège, où il a dirigé, pendant quinze ans, le Service de Didactique du Français. Il est l'auteur ou le co-auteur d'une dizaine de livres et de quelque deux cents articles consacrés pour la plupart à la didactique du français.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2014 de forumlecture.ch

Digitale Medien und schulische Literalität – eine Annäherung

Jean-Louis Dumortier

Abstract

Dieser Beitrag befasst sich zunächst mit dem Ausdruck "Literalität" und seinen unterschiedlichen, sich historisch verändernden Bedeutungen. Danach geht es um die Frage nach dem

Einfluss der digitalen Medien auf die schulische Literalität – dies unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren von Französischlehrkräften in den frankophonen Industrieländern. Anschliessend wird der Begriff der „schulischen Literalität“ erläutert und diskutiert, wie diese von digitalen Medien negativ und positiv beeinflusst wird.

Schlüsselwörter

schulische Literalität, digitale Medien, Medieneinflüsse auf die Schule