



CLASSIQUES
GARNIER

GIFFARD (Alain), « La culture numérique institutionnelle », *Études digitales*, n° 3, 2017 – 1, *Variations digitales et transformation du milieu*, p. 75-93

DOI : [10.15122/isbn.978-2-406-08531-7.p.0075](https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-08531-7.p.0075)

La diffusion ou la divulgation de ce document et de son contenu via Internet ou tout autre moyen de communication ne sont pas autorisées hormis dans un cadre privé.

© 2018. Classiques Garnier, Paris.
Reproduction et traduction, même partielles, interdites.
Tous droits réservés pour tous les pays.

GIFFARD (Alain), « La culture numérique institutionnelle »

RÉSUMÉ – L'article interroge les modalités et la mise en œuvre des institutions numériques.

ABSTRACT – The article questions the modalities and implementation of digital institutions.

LA CULTURE NUMÉRIQUE INSTITUTIONNELLE

Les politiques en faveur de la culture numérique sont déjà anciennes, datant d'une trentaine d'années en Europe, un peu plus aux États-Unis ; et elles ont été relancées de manière assez nette dans la période récente. Cette ancienneté, cette relative permanence, la similitude des moyens employés et des résultats obtenus tendent à prouver que la culture numérique existe bien comme affaire publique et comme vision officielle. Selon cette vision officielle précisément, la culture numérique est une affaire de petite institution. Ses fondements juridiques sont incertains. Le plus souvent, les mesures la concernant figurent dans des programmes d'action gouvernementale, documents de faible engagement, dans lesquels les notions de base sont rarement posées. Il ne semble pas qu'aucun Parlement ait jamais débattu de ces questions. À solide distance du droit, la culture numérique institutionnelle s'abstient tout autant de participer aux débats théoriques. Une histoire intellectuelle de la culture numérique serait un tout autre essai, une analyse de la culture numérique comme mouvement aussi¹.

J'essaie de restituer un domaine qui se voudrait ultra-opérationnel et ultra-pragmatique, mais qui d'abord apparaît comme un ou plusieurs montages de mots, de notions, de rhétorique, d'idéologie. La consistance de ces montages successifs – me semble-t-il – est toute relative. On veut donner le sentiment que quelque chose est voulu ; mais la chose même est incertaine. Cependant, à travers les ratés, les paradoxes, les difficultés réelles des politiques publiques se dessine une tendance – certes contrariée – à prendre la mesure intellectuelle de la question technique, à progresser, de manière cahotique, de la raison computationnelle à

1 Sur la culture numérique comme mouvement, je me permets de signaler le « Manifeste pour la culture numérique » écrit avec l'équipe de l'Association PING, en particulier Julien Bellanger et Thomas Bernardi, in : PING, *Parcours numériques*, 2014.

l'interprétation, d'une vision purement instrumentale à la reconnaissance des subjectivités, du règne de l'accès à l'émergence de l'exercice.

LITTERATUS, LITERACY,
TRADUIRE « *LITERACY* »

On sait que, dans sa nouvelle acception, l'expression « culture numérique » n'est rien d'autre que la traduction de « digital literacy ». Peut-être trouvera-t-on ici quelque argument en faveur d'une « culture digitale » ?

Comme le terme français « lettré », le terme anglais « literacy » est formé à partir du latin « litteratus ». Dans un article qui fait référence, le médiéviste Herbert Grundmann a analysé le couple litteratus-illiteratus. Jusqu'à la Renaissance du XII^e siècle, « illiteratus » est celui qui ne sait ni lire, ni écrire, ni parler latin. L'illettré est donc assigné au monde extérieur à la culture écrite, culture dominante organisée autour de la religion, structurée par l'Église et apanage des clercs. À partir du XII^e siècle, le terme évolue : l'« illiteratus » peut lire en langue vulgaire, mais il ignore le latin. « Laïc » est alors équivalent d'illettré. « Litteratus » recouvre donc le triple étagement d'une situation culturelle dominante : d'abord – ce que l'Éducation nationale appelle aujourd'hui des « compétences » de base – les savoir-lire et savoir-écrire (les deux n'étant pas à l'époque nécessairement appris simultanément) ; puis la maîtrise du latin, langue sacrée et littéraire, politique et administrative, bref, langue culturelle générique ; et finalement, l'appartenance à la culture, au « monde lettré » des clercs, et à l'organisation ecclésiale.

Le terme anglais « literacy » hérite de cette complexité. Il signifie à la fois « alphabétisation », « culture écrite » ou « culture de l'écrit », « culture lettrée ». On retiendra que « literacy » renvoie à trois polarités différentes : entre la possession ou non d'un savoir initial ; entre la plus ou moins grande maîtrise d'une culture écrite ; entre la compétence en soi et son usage social.

Dans le monde anglophone, le terme est d'usage fréquent, en particulier dans des disciplines comme l'anthropologie, et dans le domaine de l'éducation. Il y a des *Literacy Studies*, dont Goody est le représentant

le mieux connu en France, et aussi des *New Literacy Studies*. Il faut enfin souligner que l'UNESCO et les campagnes pour l'alphabétisation ont largement contribué à la diffusion du terme et des études liées à la question.

La traduction de « literacy » a toujours posé des difficultés aux Français. C'est ainsi que le célèbre ouvrage de Richard Hoggart sur le style de vie des classes populaires anglaises s'intitulait « The Uses of Literacy ». Publié par les soins de Bourdieu, il devint, dans la traduction de J-C Passeron « La Culture du Pauvre ».

Pourtant la langue française avait disposé autrefois (du xv^e au xviii^e siècle) du mot « littérature » pour exprimer une connaissance acquise à partir des livres. Ce sens faisait suite au terme populaire et plus ancien de « lettreüre » (du xii^e au xiv^e siècle) ce qui a incité Emmanuel Souchier à proposer « lettrure » pour traduire literacy.

Dans le domaine de l'éducation, *literacy* a été traduit sans grandes difficultés par « alphabétisation ». Néanmoins la nécessité de spécifier différents niveaux de défaillance de la culture écrite a suscité la distinction entre « analphabètes » et « illettrés », centrale dans les politiques publiques et qui suscitait l'ire et les sarcasmes de Guy Debord.

Les scientifiques français placés devant la nécessité de traduire la « literacy » des *Literacy Studies* semblent opter de plus en plus, à l'instar des Québécois, pour le néologisme de « littératie ». Valérie Peugeot, auteur du rapport du Conseil National du Numérique, utilise indifféremment « culture numérique » et « littératie numérique ».

Pourtant bien que les deux termes soient donnés comme des équivalents de « digital literacy », ils ne sont pas strictement interchangeables. Les Français utilisent en effet le terme de « culture numérique » depuis assez longtemps, dans une acception plutôt floue, qui pouvait valoir pour des termes anglais qui n'incluaient pas « digital », comme « computer literacy » ou « information literacy ». En revanche, la « littératie numérique » est non seulement une traduction, mais aussi une adaptation ou une adoption de la notion de « digital literacy ». Finalement les deux appellations souffrent des mêmes équivoques. Sur le versant culture/literacy : les politiques visent-elles un savoir d'initiation, ou le cursus entre cette initiation et une connaissance approfondie, lettrée ? Sur le versant numérique/digital : raisonne-t-on de manière homothétique, en visant une culture qui soit à l'ordre du

numérique ce qu'est la culture écrite à l'ordre de l'écrit ? ou souhaite-t-on, au contraire, insister sur la continuité de la culture numérique avec la culture écrite, voire son appartenance et la nécessité de son rattachement à cette culture écrite ?

LITTÉRATIES TECHNIQUES

Le point de départ de la première culture numérique, la « computer literacy », est le développement de l'ordinateur personnel, au début des années 1980. Avant cette date, on connaît l'informatique des informaticiens, et des informatiques appliquées comme l'informatique documentaire, éditoriale. Dans le Rapport Nora-Minc, qui date de 1978, au chapitre « L'État face à l'acquisition du savoir et du savoir-faire », il n'est question ni de culture informatique, ni de son enseignement.

Le premier ordinateur personnel est réalisé en 1981. Cette innovation entraîne très rapidement les premières initiatives de « computer literacy ». La première librairie spécialisée en « computer literacy », c'est-à-dire en livres sur l'informatique, ouvre à Sunnyvale (Californie) en 1983.

Dans le domaine de l'enseignement, la « computer literacy » est attachée au nom de Seymour Papert et a été mise en œuvre en France en 1985 avec le Plan informatique pour tous. De la même époque datent les premiers clubs de micro-informatique².

Bref la « computer literacy » accompagne très directement le développement de la micro-informatique personnelle. Dans sa conception, elle n'est rien d'autre que le savoir techno-scientifique des informaticiens adapté aux utilisateurs de l'ordinateur personnel, au travail ou à domicile. Le Dictionnaire Masson d'informatique de 1990 traduit « Computer literacy » par « connaissances en informatique » et « culture informatique ». Curieusement, si l'auteur du dictionnaire propose pour « computer literate » un prudent « qui connaît l'informatique », il cède au remords en traduisant « computer illiterate » par « profane en informatique », ce qui nous ramène au Moyen Âge.

2 Le club MICA d'Anglet, créé en 1985 existe toujours et fait partie des « Espaces publics numériques ».

Quand au contenu, il s'agit d'une présentation de l'ordinateur comme objet technique et d'une initiation à l'informatique, les deux semblent inséparables. Partout on essaie d'enseigner des rudiments de programmation. Le Plan Informatique Pour Tous, avec ses deux volets (équipement, nanoréseaux et formation des professeurs), correspond bien à cette orientation.

En réalité, deux logiques se combinent : une logique disciplinaire (le développement de l'informatique comme matière scolaire et discipline scientifique) et une logique industrielle (la diffusion du PC, au travail, puis au domicile).

Chacune rencontre ses propres difficultés ou contraintes.

Du côté de l'école, il s'avère partout difficile d'intégrer l'initiation à l'informatique au reste du cursus, y compris en mathématiques³ Il est d'ailleurs assez visible que la prééminence de l'informatique ne facilite pas la conception de la culture informatique comme culture technique. Prévaut l'idée générale que la même initiation vaut comme transmission des savoirs élémentaires de la science informatique (« computer science ») et comme apprentissage de l'usage des ordinateurs. Mais la démonstration pratique de cette prééminence de l'informatique est paradoxale : la micro-informatique qui semble – par la diffusion de la technologie – appeler l'alphabétisation informatique et la rendre possible, tend d'autre part à la rendre superflue, en banalisant et la technique et l'usage.

Les industriels, de leur côté, tout en promettant cette banalisation rapide de la technologie, mesurent que les difficultés d'accès sont un obstacle au développement du marché. En même temps, la rivalité, voire l'exclusivité des formations de type commercial, dans lesquelles Microsoft se taille la part du lion, forment un obstacle à la mise en place d'une culture informatique commune même initiale. Finalement la tendance à la banalisation technique, suffisamment effective pour précariser les formations de type scolaire, s'avère trop lente pour éviter que le besoin d'une initiation du grand public se fasse ressentir.

Ce décalage pèse d'autant plus fortement sur la culture informatique, et sur sa légitimité, qu'elle a acquis le statut de figure centrale de toute la

3 Quinze ans plus tard, cette intégration s'avérait encore difficile. Le rapport Kahane sur l'enseignement des sciences mathématiques indique ainsi (p 271) : « Si (le rapport) est suivi d'effet, c'est-à-dire si l'enseignement des mathématiques en France intègre des concepts venus de l'informatique et ranime des sujets que l'informatique renouvelle, ce sera une première mondiale. »

culture technique. L'époque pense la technique à travers l'informatique, et la culture technique à travers la culture informatique. C'est ainsi que Jacques Ellul après avoir envisagé favorablement le développement de la micro-informatique, technologie légère que l'homme pourrait s'approprier, en vient, à partir du même exemple, à poser l'exclusion réciproque de la culture et de la technique.

Finalement la « computer literacy » aura été une première réponse approximative, précisément à la « computer illiteracy », terme traduit en français par « illettrisme informatique », ou par le fumeux néologisme « illectronisme ». Elle est évidemment loin d'avoir disparu, comme savoir initial des futurs informaticiens, mais aussi sous d'autres formes comme les opérations « Code for children » au Royaume Uni. Les questions soulevées par cette première culture numérique des années 80 n'ont pas reçu de réponses comme le démontrent précisément les débats sur l'enseignement du codage aux enfants.

Une autre orientation est représentée par le courant de l'« information literacy », apparu, en ce qui concerne la France dans la seconde moitié des années 90. Il est porté par les spécialistes des sciences de l'information, et par les professionnels directement concernés, bibliothécaires et documentalistes. Dans un premier temps, cette « culture de l'information » ou « culture informationnelle » combine une initiation à l'usage de l'ordinateur et aux transformations numériques de l'information, des éléments des savoir-faire professionnels, et des notions des sciences de l'information et de la communication. Elle joue sur les deux usages sociaux du mot « information » : celle des informaticiens et celle des journalistes. Les publics visés sont essentiellement les collégiens, lycéens et étudiants. C'est donc assez logiquement que l'« information literacy » s'est étendue à la formation nécessaire pour évaluer et qualifier les contenus éditoriaux numériques. En effet, à partir des années 2000, la nécessité de développer une démarche d'appropriation critique (« critical thinking ») est de plus en plus associée à la culture informationnelle qui tend à rejoindre la culture numérique.

Une troisième littératie technique n'a pas acquis réellement droit de cité en France, bien qu'elle occupe une place importante aux États Unis et en général dans le monde anglo-saxon : c'est la « media literacy ». La « media literacy » est évidemment ce que veut transmettre l'éducation aux médias mais son importance réside moins dans l'intégration de

l'ordinateur à cette éducation, que dans le mouvement, inverse et antérieur, d'auto-reconnaissance de l'ordinateur comme medium. Ce sont en effet des professionnels de l'ordinateur qui vont imposer cette nouvelle définition : l'ordinateur personnel est un medium. Ils ne sont pas informaticiens ; en général ils se définissent plutôt comme des designers. Leur activité ne porte pas sur le codage, l'algorithme, ou le traitement automatisé des informations, objets traditionnels de l'informatique, mais sur les interfaces homme-machine. Pour eux les écrans ne sont pas seulement des périphériques destinés à produire une image de contrôle des opérations de traitement des données : ils sont devenus les espaces où se constitue une nouvelle sémiotique des textes, des images fixes ou animées. À peu près ignoré par l'informatique classique et ses terminaux passifs, ce secteur d'activité explose avec la micro-informatique. De 1990 à 1995, Brenda Laurel publie « L'art du design de l'interface homme-machine ». Dans cet ouvrage collectif où écrivent certains des designers les plus célèbres, Tim Oren signe un texte intitulé « Designing a new medium ». Rapidement l'ordinateur est qualifié de multimedia.

Significativement les réflexions de certains designers de cet ordinateur-medium vont croiser les recherches d'universitaires, notamment dans le domaine littéraire. L'hypertexte va être ce point de croisement, de convergence même selon la formule de Landow, où la technologie de Ted Nelson devait, semble-t-il, rejoindre les théories de Roland Barthes. Ce croisement, réel ou heuristique, appartient à l'histoire intellectuelle plutôt qu'institutionnelle de la culture numérique. Il signe cependant toute une série de bifurcations qui distinguent clairement les deux types de culture numérique, « computer literacy » et « media literacy ».

Première bifurcation : il devient difficile de continuer à définir l'ordinateur comme un outil. L'accent est mis, dans un esprit proche de Mac Luhan, sur la publication, la circulation, les relations du texte et de l'image avec leur support, le parallèle avec le livre. À côté des langages de programmation apparaissent toutes sortes d'autres langages précisément pour décrire et organiser la dimension médiatique. Après les données et les informations, caractéristiques des deux premières cultures numériques, le texte, longtemps refoulé, revient dans la « media literacy » sous la forme de l'hypertexte. Finalement, après l'approche computationnelle caractéristique de l'informatique, s'entrevoit la possibilité d'une approche interprétative, comme herméneutique du texte et

du medium numériques. Elle s'appuie souvent sur une sémiotique et une sémiologie des écrans, au risque d'oublier, comme Katherine Hayles le fait remarquer, que si « le livre est plat, le code est profond ». Rappelons qu'à la même époque, dans l'univers scientifique, les « computer humanities » prennent le tournant des « digital humanities ».

BRÈVE HISTOIRE DES POLITIQUES DE CULTURE NUMÉRIQUE

Le thème de la Digital literacy / Culture Numérique *stricto sensu* apparaît au tournant du XXI^e siècle, dans le contexte d'une politique publique américaine, imitée rapidement par les gouvernements européens.

Cette politique entérine l'évolution technologique, le passage du PC au Web, et aux technologies numériques. C'est déjà ce qu'indique l'utilisation de « digital » à la place de « computer ». Un des aspects centraux est l'analyse du Web, notamment sous la forme du Web 2.0, comme media. Non seulement l'ordinateur est reconnu comme un medium, mais le numérique tout entier apparaît comme une constellation de médias. Le « John Hopkins Guide to Digital Media » fournit une bonne illustration de cette tendance. Il propose des articles sur la réalité augmentée, les blogs, la génération de textes, les livres électroniques, les jeux, l'hypertextualité, les réseaux sociaux, tous considérés sous l'angle des médias numériques. Le Guide fournit aussi des entrées sur des questions de méthode comme la « culture participative », les « software studies », les stratégies de lecture numérique. De fait, la culture numérique, en particulier aux États Unis, est soit rapprochée, soit confondue sinon avec la « media literacy », en tout cas avec la « digital media literacy ».

La « Digital Literacy » est une partie de la réponse imaginée aux États-Unis pour faire face à ce que le Vice-Président Al Gore désigne en 1996 comme le « Digital Divide » (« Fossé Numérique »). Certaines régions, certains milieux, certaines professions, certaines personnes sont menacés de rester à l'écart du marché de la société de l'information. La réponse de Gore tient en deux points : généraliser les infrastructures et les accès ; créer des lieux où chacun pourra faire son apprentissage de

l'ordinateur et de l'internet. Plus le marché intérieur se sera élargi, plus vite se fera cet élargissement, plus l'avance technologique américaine se transformera en hégémonie économique. Cette prépondérance de la stratégie économique détermine la conception d'une culture numérique de rattrapage ; il s'agit d'initier les retardataires pour accélérer la formation et l'unification du marché. La culture numérique relève d'une alphabétisation, d'un accompagnement des débuts pratiques, mais adossés, dans le contexte américain, aux savoirs et savoir-faire des universités, et des industries, et stimulés par la vitalité du contre-courant de la cyberculture.

À cet égard, l'imitation de cette politique par les Européens relève de la bévue : l'intérêt des pays européens plaide (et plaide encore) pour une culture numérique élevée, exigeante, qui contribuerait à compenser les retards économiques et technologiques. Mais l'imitation de la politique du rattrapage entraîne une més-interprétation de la « digital literacy » : comme il s'agit effectivement pour l'État américain de consolider la construction du marché du numérique, les gouvernements européens en tirent la conclusion que la culture numérique est fondamentalement commerciale, et que l'Europe doit en quelque sorte former ses consommateurs. Cette perspective – si elle présente l'avantage de figurer une position de surplomb modernisateur à l'égard d'une société qui tarderait à s'adapter – apparaît néanmoins problématique, tant l'idée de former, avec les deniers publics, les utilisateurs de biens et services commerciaux semble manquer de légitimité. Les pays européens, à commencer par la Commission, se sortiront du paradoxe en posant une double limite aux politiques contre le fossé numérique : dans l'espace, en les concentrant sur les populations ou les personnes éloignées ; dans le temps, en préconisant d'abandonner l'effort d'alphabétisation numérique dès que le marché, selon la formule convenue, « aura pris le relais ». Cette politique semble limiter la littératie numérique à un savoir-faire des commencements ; mais ces commencements n'ont pas de suite, puisque la consommation prend le relais. Finalement la culture numérique, contournée comme question est évincée comme projet. Ce fut, selon des logiques spécifiques, le sort des deux programmes français des espaces culture multimédia et des espaces publics numériques.

C'est donc avec une certaine surprise, et même de l'incompréhension, que les responsables des programmes publics européens découvrirent la

relance de la « digital literacy » par l'administration Obama dès 2009. Aussi bien peut-on parler d'une seconde politique publique de la culture numérique, exposée, ici et là, dans nombre de documents officiels, et plus ou moins traduites dans des mesures concrètes et des procédures d'intervention⁴. Tous ces documents comportent un certain nombre de points communs qui constituent en quelque sorte le nouveau paysage conceptuel de la culture numérique officielle. Ils diffèrent suffisamment des conceptions qui prévalaient auparavant pour qu'on puisse parler de réorientation, même si elle n'est pas toujours explicitée.

Le premier point, absolument central, est l'abandon de l'idée que la technologie, à travers le processus de banalisation commerciale, pourrait par elle-même emporter les savoirs et savoir-faire nécessaires. La relance de la politique en faveur de la culture numérique, en Europe comme aux États-Unis ou dans les pays émergents, signe clairement l'échec de la politique du rattrapage, c'est-à-dire d'une action conjoncturelle, provisoire, pour combler le retard de certains pays ou l'éloignement de certains groupes sociaux dans leur utilisation des nouvelles technologies. Quinze ans après, il apparaît que les inégalités numériques sont loin d'être résorbées. Du point de vue de l'accès, la séparation entre connectés et non connectés s'est réduite, sans toutefois disparaître, et se combine maintenant avec des profils d'équipement et des types d'usage très différents.

D'autre part, s'il subsiste toujours des « retards » ou des inégalités numériques, derrière le même niveau apparent d'accès peuvent se présenter des modes d'appropriation très différents par leur construction, leur contenu ou leur consistance. Un certain consensus se fait, par exemple, dans les milieux américains de la « digital literacy », pour délaisser, voire récuser les thèses sur la maîtrise technologique de la Génération Y. Cette position nouvelle, éclairée par les travaux d'Esther Argittaï, n'est pas sans lien avec la politique éducative de l'administration Obama.

En même temps, les Américains comme les Européens constatent une insuffisance de la formation professionnelle au numérique. Cette

⁴ En mai 2010, la Commission Européenne intègre à son « Agenda numérique européen », un objectif intitulé « Renforcer la culture, les compétences et l'inclusion numériques ». Elle évoluait ensuite de cette perspective d'« inclusion » vers une priorité à la formation professionnelle. – En France, le Conseil National du Numérique publiait, en novembre 2013, un rapport intitulé : « Citoyens d'une société numérique » suivi de plusieurs recommandations, dont « Faire de la littératie (numérique) pour tous le socle d'une société inclusive ».

insuffisance est un phénomène remarquable : il est quantitatif (manque de professionnels formés), et qualitatif (difficultés à fusionner les différentes « cultures de projet » ou manières de travailler). Mais si des entreprises depuis longtemps informatisées et connectées se demandent comment intégrer la culture numérique, peut-être n'est-il plus temps de relier systématiquement celle-ci à la résorption du fossé numérique ? Contrairement aux orientations du « fossé numérique », la deuxième version de la culture numérique s'adresse donc à tous et est nécessaire à tous.

Cette nouvelle approche s'annonce par une orientation éducative ou pédagogique qui contraste avec la période précédente. Puisque, par elle-même, la technologie n'emporte pas nécessairement le savoir ou le savoir-faire approprié, il faut trouver une autre entrée. Signant l'approche éducative, la notion de « compétences » (« skills ») est omniprésente dans les documents officiels. Cependant, en dépit des tentatives pour produire des cadres et des processus décrivant systématiquement ces compétences, une lecture même rapide permet de constater qu'aucun discours général des compétences n'emporte une large adhésion. On peut, toutefois, dans les approches officielles, distinguer au moins deux tendances très différentes.

Les travaux de Henry Jenkins (2006), spécialiste des médias, illustrent bien ce qu'on pourrait appeler l'approche utilitariste dans la définition des compétences caractéristiques de la culture numérique. Jenkins en identifie plusieurs : le jeu, la performance, la simulation, l'appropriation, le multi-tâches, la connaissance distribuée, l'intelligence collective, le jugement, la navigation transmédia, le travail en réseau, la négociation. Par exemple, la performance est définie comme la capacité d'adopter des identités alternatives au service d'une improvisation ou d'une découverte. La démarche de Jenkins consiste à analyser les savoir-faire caractéristiques du numérique comme des compétences sociales génériques, relevant de ce qu'il appelle la « culture participative ». Des commentateurs ont, à juste titre, qualifié la liste de compétences proposées par Jenkins de « social literacy ». L'approche par la « littératie sociale » peut se révéler non seulement problématique, mais aussi passablement risquée comme base d'une politique des pouvoirs publics, ou comme référence pour un opérateur économique. Pour que la démarche soit intéressante, les compétences identifiées doivent être particulièrement précises, significatives, ce qui,

indéniablement, fait l'intérêt du schéma de Jenkins, mais maximise le risque d'une erreur d'appréciation. L'autre risque est de produire une tautologie en interprétant en termes de compétences la photographie des traits significatifs, des styles de travail et de comportement d'une population numérique donnée, dans un espace donné, à une époque donnée.

Dans un contexte où les aspects « négatifs » de l'internet et du numérique étaient de plus en plus discutés, notamment aux États-Unis autour du livre de Nicholas Carr, l'approche utilitariste par la littératie sociale ne pouvait manquer d'être discutée. En effet, une des différences essentielles entre le contexte des premières littératies (« computer literacy », « information literacy ») et celui de la littératie numérique est le passage d'une situation de consensus assez général sur les avantages de l'ordinateur et du réseau, à une ambiance totalement différente, caractérisée notamment par des conflits stratégiques mal connus mais suffisamment aigus pour ne pas être ignorés par le public, des menaces sur les libertés, et un débat international sur les effets psychologiques et cognitifs négatifs d'un usage mal maîtrisé du numérique et sa capacité à s'articuler avec la culture classique. Ce débat ne se limite pas au refus d'une délégation incontrôlée à la technique. Il souligne les phénomènes d'addiction, de narcissisme, de surcharge cognitive, de perte d'attention. Alors que l'ordinateur avait pu être présenté comme un allié dans la critique des médias audiovisuels, la nouvelle économie de l'attention se révèle comme un psycho-pouvoir suscitant une certaine toxicité du numérique, un formatage des usages, voire une régression de la technologie.

Le nouveau dissensus numérique ne se limite pas aux États-Unis. Il s'exprime en Europe, par exemple, avec l'évolution de certains pionniers de l'internet, comme Geert Lovink, qui remettent en cause les effets politiques et culturels de l'hégémonie de Google.

Si la littératie numérique « sociale », à la manière de Jenkins, connaît un certain succès dans le secteur de la formation professionnelle, elle ne répond pas aux questions caractéristiques du nouveau dissensus. D'autres approches vont s'y essayer : au fond elles consistent essentiellement à revenir à la source de toute littératie, c'est-à-dire à la culture écrite.

C'est le cas, par exemple, du « Livre Blanc sur la littératie numérique et médiatique » rédigé par Renée Hobbs pour The Aspen Institute (2010). Hobbs donne cette définition de la littératie numérique et médiatique :

une « constellation de compétences de la vie quotidienne (“life skills”) nécessaires à une participation complète à notre société riche en information et saturée de médias ».

Ces compétences sont définies comme un ensemble de capacités :

- faire des choix responsables et accéder à l’information en localisant et en partageant des matériaux et en comprenant l’information et les idées,
- analyser des messages sous diverses formes en identifiant l’auteur, le propos, et le point de vue, et en évaluant la qualité et la crédibilité du contenu,
- créer des contenus sous diverses formes, en faisant usage du langage, des images, du son, et des nouveaux outils et technologies numériques,
- réfléchir sur sa propre conduite et son comportement de communication en appliquant des principes de responsabilité sociale et éthique,
- développer une activité sociale en travaillant individuellement et en collaboration pour partager la connaissance et résoudre des problèmes au sein de la famille, du travail ou de la communauté, et en participant en tant que membre à la communauté.

Bien qu’on puisse aussi définir ce type de compétences comme une autre forme de littératie sociale, elles sont bien différentes de celles de Jenkins. Deux différences au moins méritent d’être soulignées. Les compétences correspondant à la culture écrite, à la littératie traditionnelle prennent une place importante même si Hobbs semble s’ingénier à contourner les notions classiques. On remarque que les récentes initiatives françaises pour une « éducation numérique » tendent aussi à prendre en compte l’articulation entre culture numérique et culture écrite. Le point de vue éthique, influencé par la philosophie de l’empowerment et de la responsabilité civique introduit une autre différence avec l’approche utilitariste de Jenkins : il s’agit bien ici de définir non seulement ce qu’est la culture numérique, mais aussi ce qu’elle devrait être. À travers l’empowerment, la problématique des capacités – et en dépit de leur caractère souvent équivoque – la culture numérique tend à discerner les logiques d’appropriation, d’implication. La « media literacy » avait introduit dans ce champ l’interprétation du texte ou du medium ; la

littératie numérique, bien qu'on soit encore loin de l'herméneutique du sujet de Michel Foucault, en vient à reconnaître le rôle des subjectivités individuelles ou collectives.

Est-il temps déjà de tirer un bilan de cette littératie numérique officielle ?

Plusieurs évolutions importantes ont significativement transformé le parcours de ces politiques depuis une dizaine d'années : le passage de l'ordinateur au numérique comme objet technique de référence ; la nécessité d'un effort de longue durée à la place de la politique de rattrapage ; l'abandon d'une approche orientée technologie au sens étroit ; la nécessité d'aller au-delà d'un simple savoir-faire d'initiation. On constate aussi une approche plus éducative, avec la nouvelle insistance sur les compétences ; un effort pour analyser les traits constitutifs de la littératie numérique sociale ; une insistance sur les aspects plus classiques de la culture écrite et leur évolution dans l'environnement numérique.

Mais toutes ces transformations sont loin d'avoir été actées en bonne et due forme. Il n'existe pas de conception véritablement unifiée de la culture numérique. En témoigne la variété des littératies parfois évoquées : « media literacy », « technology literacy », « information, visual, communication, social literacies ». Le thème des « transliteracies » va dans le même sens.

Finalement la culture numérique officielle dans sa version la plus récente, la littératie numérique, reste une notion largement ouverte mais passablement imprécise. Son contenu et sa composition, sa construction et sa consistance sont mal établies.

UN SCHÉMA POUR LES POLITIQUES EN FAVEUR DE LA CULTURE NUMÉRIQUE

Le schéma proposé ici ne consiste pas en une autre énumération des compétences caractéristiques de la culture numérique : il s'agit plutôt d'un cadre conceptuel général reposant sur plusieurs dimensions dont la combinaison permettrait de problématiser et comparer les différentes politiques en faveur de la culture numérique, et de proposer une ou plusieurs listes qualifiées de ces savoirs et savoir-faire. Il s'agit en somme

d'établir les grands traits du cahier des charges d'une politique publique en faveur de la culture numérique.

Trois dimensions génériques de la culture numérique doivent être prises en compte : la technologie, la formation et la pratique.

La conception de la technique est nécessairement le point de départ qui conditionne tout point de vue sur la culture numérique, tout modèle des compétences qui la composeraient, a fortiori, tout programme de formation : le concept initial de la technique devrait être explicite, ce qu'il n'est que rarement.

Il convient de critiquer et écarter l'illusion persistante selon laquelle la technique n'est rien d'autre qu'un régime de moyens, auquel il est loisible (« l'ordinateur n'est qu'un outil », « la technique est neutre, tout dépend de l'usage ») d'affecter différentes finalités.

La société des hommes est médiatisée par la technique ; la technique participe à l'individuation des hommes. Et le numérique relève des techniques qui sont au cœur même de cette trans-individuation. Le système technique n'est pas un ensemble d'objets, mais une relation, non seulement entre objets techniques – des ordinateurs et des réseaux – mais aussi entre ces objets techniques et les hommes. « On lie l'homme par la langue » : dit un proverbe fréquemment cité par Pierre Legendre. C'est la liaison de l'homme par la technique qui doit être pensée. La séparation entre « littérature technique » et « littérature sociale » revient donc à dissocier ce qui doit être pensé comme associé.

Les technologies du numérique devraient être définies de manière générique et synthétique, par une formule qui permette d'en saisir les multiples facettes, comme des technologies de l'esprit, des technologies intellectuelles, cognitives et culturelles. Ce qui se joue du côté du numérique n'est rien d'autre que la vie de l'esprit.

Les risques d'une formation à la culture numérique réduite à l'initiation ont été soulignés. Il ne devrait pas y avoir de confusion entre le savoir-faire initial qui conditionne la prise en mains par l'utilisateur de l'ordinateur connecté, et les premiers éléments du savoir spécifique de la culture numérique.

Est-ce que pour autant, il serait suffisant de compléter cette initiation ? Les différents modèles proposés ont tendance à « alourdir les programmes », à déployer une sorte d'ambition encyclopédique dont l'explosion des literacies déjà évoquée forme le pendant.

Une vision différente de la formation à la culture numérique peut être envisagée. En tant que technologies de l'esprit, les technologies numériques ne sont pas de simples services de la vie quotidienne dont l'appropriation pourrait s'effectuer en quelque sorte de manière spontanée, au fil de l'utilisation. La culture numérique se prolonge à l'horizontale par la pratique – ou plutôt, comme on va le voir, par un certain type de pratique – et, à la verticale, par le développement de la personne, dans l'optique de ce qu'on appelle l'empowerment, la promotion des capacités, ou capacités humaines. Le plan ainsi formé par ces deux directions est celui de la vie de l'esprit dans une société qui s'individue autour de la technique et de la culture numérique. La culture numérique est nécessairement critique : elle ne s'incline pas devant le formatage des techniques et des usages par l'industrie. Elle n'est pas simplement objective, et encore moins instrumentale ; elle suppose et s'oriente vers une culture de soi, une implication du sujet. Ce sont là les fondements véritables d'une formation sérieuse et humaniste à la culture numérique.

La culture numérique est une culture technique. Sa formation ne consiste pas d'abord en savoirs extérieurs à la technique : ici la vieille notion d'« art » demeure éclairante. Mais elle n'en reste pas moins une littératie. Autrement dit, elle n'est pas un univers de savoirs qu'une tendance centrifuge irrésistible éloignerait toujours plus du reste de la culture. Au contraire la combinaison entre les savoirs et savoir-faire qui composent la culture numérique, comme culture secondaire, et ceux qui relèvent de la culture classique, culture première, est une question absolument centrale de la littératie numérique. Penser la formation à la culture numérique nécessite d'abord de penser la spécificité de son régime de secondarité.

Insister sur la dimension « pratiques » du schéma de la culture numérique, c'est d'abord rappeler que la culture numérique, comme toute culture technique, suppose une situation empirique et expérimentale : elle ne peut pas être acquise seulement dans les livres ou les revues ; elle nécessite d'« aller sur le terrain », c'est-à-dire de se mettre devant un ordinateur.

Mais il faut aussi souligner le rôle des pratiques – c'est-à-dire des pratiques culturelles numériques – dans le développement même de la littératie numérique. Ce point est particulièrement important pour les lieux et organismes, tels que les espaces publics numériques en

France, auxquels on a pu demander – dans la logique de rattrapage – de savoir d’abord « faciliter l’accès », puis « développer les usages », sans comprendre la nécessité d’une construction de la culture numérique appuyée sur les pratiques.

La notion de pratique – et son application aux pratiques culturelles numériques – est ici la pierre de touche. Ce que, depuis Michel de Certeau, veut signifier cette notion de pratiques culturelles, c’est l’autonomie, qu’elle soit celle des destinataires des politiques publiques, du public ou des consommateurs de l’offre industrielle de biens ou services culturels. « Pratique » veut dire : le public n’est pas strictement déterminé par l’institution ou le marché. C’est cet écart entre une position de cible et une position active de sujet, qui révèle le projet d’appropriation culturelle, distinct de celui d’adaptation des habitudes du consommateur.

Le contexte des pratiques est donc décisif. Il faut sortir du modèle indifférencié de l’accès, c’est-à-dire de la consommation, et souligner l’importance des lieux et des moments où s’agencent la transmission et l’appropriation par un sujet qui s’efforce de construire consciemment une expérience de mise en pratique de la littératie numérique. La méthode et l’exercice, à la place de l’accès et de la consommation, sont les marques d’une culture numérique parvenant à maturité et se reconnaissant comme culture de soi.

Alain GIFFARD

BIBLIOGRAPHIE

- Agenda numérique pour l'Europe, <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en>
- CARR, Nicholas, *Internet rend-il bête ? Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté*, Robert Laffont, 2011.
- BUCKINGAM, David, *Media education : literacy, learning and contemporary culture*. John Wiley & sons, 2013.
- DELANY, Paul et LANDOW, George P. ed, *Hypermedia and literary studies*, MIT Press, 1990.
- ELLUL, Jacques, *Le système technicien*, Calmann-Lévy, 1977, Le Cherche-Midi, 2012.
- GAUTHIER, Julien, *Vers une culture numérique lettrée*, 2009, <http://skhole.fr/vers-une-culture-numerique-lettree>
- GILSTER, Paul, *Digital Literacy*, John Wiley & sons, 1997.
- GRUNDMANN, H., *Litteratus-illitteratus. Der Wandel einer Bildungsnorm von Altertum zum Mittelalter*, Archiv für Kulturgeschichte, 40, p 1-65, 1958.
- HOBBS, Renée, *Digital and media literacy. À plan of action*. Aspen Institute, 2010, <http://namle.net/wp-content/uploads/2010/11/Hobbs-Digital-and-Media-Literacy-Plan-of-Action.pdf>
- Institut français de l'éducation (ENS Lyon), *Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information*, CNDP, 2013.
- INA, *L'éducation aux cultures de l'information*, in E-dossiers de l'audiovisuel, janvier 2012, <http://www.ina-expert.com/e-dossiers-de-l-audiovisuel/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information.html>
- JENKINS, Henry, *Confronting the challenges of participatory culture : media education for the 21th century*, MIT, 2006-2009.
- KAHANE, Jean-Pierre dir., (Michel Merle, rapporteur sur l'informatique), *L'enseignement des sciences mathématiques*, CNDP, Odile Jacob, 2002.
- LAUREL, Brenda ed, *The Art of Human-Computer Interface Design*, Addison-Wesley, 1990.
- LE DEUFF, Olivier, *La culture de l'information en re-formation*, thèse, 2009, <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/19/28/PDF/theseLeDeuff.pdf>
- Mozilla, *Carte de la « littératie web » et outils* <https://webmaker.org/fr/literacy>
- OBAMA, Barak, *Déclaration du 1^{er} Octobre 2009*, http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Presidential-Proclamation-National-Information-Literacy-Awareness-Month
- PEUGEOT, Valérie, Conseil National du Numérique, *Citoyens d'une société numérique*, octobre 2013, http://www.cnnumerique.fr/wp-content/uploads/2013/11/CNNum_Rapport-inclusion-numérique_nov2013.pdf

Portail ministère de l'économie US, *Digital literacy*, <http://www.digitalliteracy.gov/>

RYAN, Marie-Laure, Emerson Lori, Robertson Benjamin J. ed, *The Johns Hopkins Guide to Digital Media*, Johns Hopkins University Press, 2014.

SERRES, Alexandre, *Repères sur la trans-littératie*, http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2012/09/Seminaire-GRCDI-2012_texte-A.Serres.pdf