

# Littératie

Lire, écrire, nouveaux médias

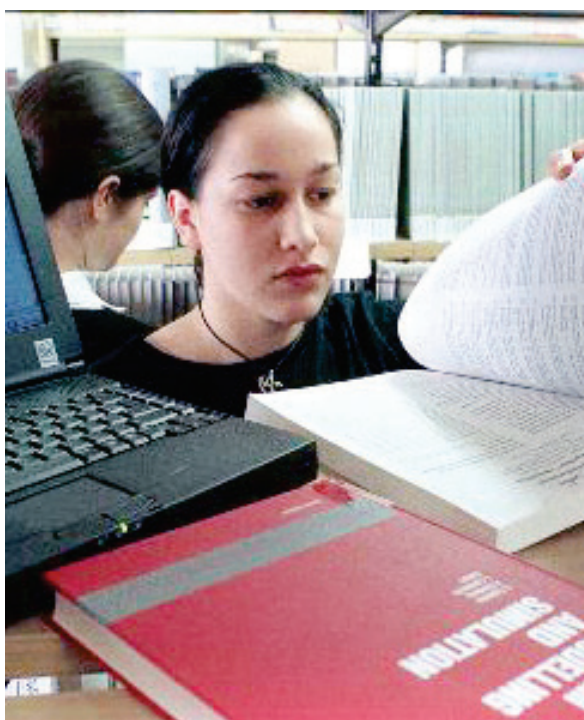
2009



Intégration des TIC  
dans l'enseignement

educaguides.ch

Guides de conseils et de soutien au personnel enseignant, aux formatrices et formateurs pour l'intégration des TIC dans l'enseignement.




# Lire, écrire, nouveaux médias

**Comment les TIC peuvent-elles être judicieusement associées à l'encouragement des langues ?**

Vous trouverez plus d'informations sur la page internet du guide :

<http://guides.educa.ch/fr/littérature>

 Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra  
  
Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD  
Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT



**CTIE | Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement**

Erlachstrasse 21 | Case postale 612 | 3000 Berne 9 | Tél. 031 300 55 00 | Fax. 031 300 55 01

E-Mail [info@sfib.ch](mailto:info@sfib.ch) | Internet [www.ctie.ch](http://www.ctie.ch)

## Impressum

Mandant	Le projet educaguides a vu le jour dans le cadre de l'initiative PPP-ésn « L'école sur le net », sur mandat de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) et avec le soutien de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
Editeur	Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement (CTIE)
Direction de projet du guide	<b>Andrea Bertschi-Kaufmann</b> , Leiterin des Forschungsschwerpunkts ‚Lesen, Medien, Sprachen‘ (Zentrum Lesen) der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz <b>Armin Hollenstein</b> , Leiter des Virtuellen Campus Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern
Rédaction du guide	<b>Esther Wiesner</b> , Assistentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Forschungsschwerpunkt ‚Lesen, Medien, Sprachen‘ (Zentrum Lesen)
Co-auteurs et autrices	<b>Kathrin Amrein</b> , Primarlehrerin und Bibliothekarin. Informationszentrum der Pädagogischen Hochschule Zürich <b>Andrea Bertschi-Kaufmann</b> , Leiterin des Forschungsschwerpunkts ‚Lesen, Medien, Sprachen‘ (Zentrum Lesen) der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz <b>Christian Brassel</b> , Bibliothekar der Stadtbibliothek Winterthur <b>Daniel Brügger</b> , Sekundarlehrer und Dozent an der Universität Freiburg (Sekundarlehramt) <b>Elsbeth Büchel</b> , Deutschdidaktikerin, Pädagogische Hochschule Zürich <b>Jean-Philippe Gerber</b> , Experte für Schulevaluation. Amt für Volksschule und Kindergarten Kanton Thurgau <b>Ursina Gloor</b> , Expertin für Leseförderung und Schulentwicklung, Bibliothekspräsidentin. Interkulturelle Bibliothek JuKiBu, Basel <b>Andy Hediger</b> , Erwachsenenbildung, EB Zürich <b>Armin Hollenstein</b> , Leiter des Virtuellen Campus Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern <b>Markus Kirchhofer</b> , Sekundarlehrer in Oberkulm und Autor <b>Franziska Kjellström Medici</b> , Psychosozialer Dienst der Asyl-Organisation Zürich <b>Efrem Kuonen</b> , Primar- und Berufsschullehrer, Dozent im Bereich der Fachdidaktik Deutsch, 3. bis 6. Klasse, Fachberater Deutsch Primarschule für das Oberwallis, PH Wallis <b>Sabine Kutzelmann</b> , Dozentin in den Bereichen der Fachdidaktik Bibelunterricht sowie Deutsch, Fachberaterin Muttersprache der Deutschfreiburger Primarschulen, Mitarbeiterin im Leseförderprojekt LiFuS (Lesen in Familie und Schule) der PH Freiburg <b>Eugen Notter</b> , Dozent für Musik und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz <b>Urs Plüss</b> , Sekundarlehrer in Bern und Filmschaffender <b>Maria Riss</b> , Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen <b>Ines Schmid</b> , Primarlehrerin in Niederrohrdorf, Co-Leiterin der Schulbibliothek, Initiatorin eines Literaturcafés innerhalb der Bibliothek <b>Maria Schwendimann-Rubin</b> , Lehrerin und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Bern <b>Thomas Sommer</b> , Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen; Reallehrer <b>Yvonne Vignoli</b> , Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz <b>Esther Wiesner</b> , Assistentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Forschungsschwerpunkt ‚Lesen, Medien, Sprachen‘ (Zentrum Lesen)
Illustration	DigiOnline GmbH, Cologne
Version linguistique	Le Guide est également disponible en allemand.
Copyright	educa.ch, Bern 2007   Abdruck – ausser für kommerzielle Nutzung – unter Angabe der Quelle gestattet.

Dans le cadre de PPP-ésn « L'école sur le net », il a été décidé en 2005 de mettre l'accent sur « les conseils et l'assistance pédagogiques et didactiques aux enseignants pour l'utilisation des TIC pendant les cours ».

Des spécialistes respecté-e-s d'institutions reconnues et renommées dans le domaine de la formation continue ont élaboré, dans le cadre d'une collaboration intercantonale et interinstitutionnelle, des guides sur les thèmes suivants:

- **Ethique:** TIC et éthique
- **Infrastructure:** acquisition et exploitation des outils informatiques dans les écoles
- **Literacy:** lire, écrire et nouveaux médias
- **Droit:** droit des TIC
- **Didactique:** ordinateur dans l'enseignement – didactique et méthodologie
- **Hétérogénéité:** enseignement dans les classes hétérogènes

Ces guides sont présentés en détail sur le site [www.educaguides.ch](http://www.educaguides.ch). Vous y trouvez également la présente version à télécharger.

## Table des matières

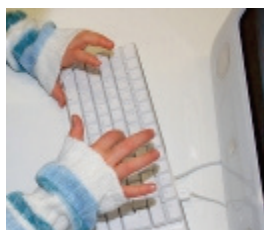
1. Définition.....	6
1.1. Littératie: que signifient lire et écrire aujourd'hui ? .....	6
1.2. Nouveaux médias: quelles questions les nouveaux médias posent-ils à l'école ? .....	6
1.3. Qu'est-ce que la compétence médiatique ? .....	7
2. Compétence médiatique et lecture .....	8
2.1. Compétences de lecture et d'écriture.....	8
2.2. Quelles compétences les nouveaux médias exigent-ils ? .....	8
2.3. Qu'entendre par «interactivité» ? .....	9
2.4. Qu'entendre par «virtualité» ? .....	9
2.5. Qu'entendre par «multimédialité» ? .....	9
2.6. Qu'entendre par «transversalité» ? .....	10
2.7. Qu'entendre par «non-linéarité» ? .....	10
3. Champs d'action .....	12
3.1. Pourquoi des concepts anglo-américains ? .....	12
3.2. Comment naissent les nouveaux concepts en littératie ? .....	12
3.3. Quel est le caractère fondamental des concepts anglo-américains de littératie ? .....	12
3.4. Qu'entendre par « littératie des médias » ? .....	13
3.5. Qu'entendre par « littératie de l'information », « des TIC » et « FITness » .....	14
3.6. Qu'est-ce que la littératie de l'information ? .....	14
3.7. Qu'est-ce que la littératie des TIC et la FITness ? .....	14
3.8. Comment mesurer la littératie de l'information ? .....	15
4. Perspectives .....	18
4.1. Promotion de la littératie : où et comment ? .....	18
4.2. L'apport des bibliothèques .....	18
4.3. L'apport de l'école .....	19
4.4. L'apport de la formation d'adultes .....	19
4.5. Quel environnement pour les apprentissages aujourd'hui ? .....	20
5. Bibliographie.....	21
6. Autrices et auteurs.....	24

## **Lecture, écriture et nouveaux médias**

De nos jours, les activités de lecture et d'écriture s'inscrivent dans un contexte caractérisé par la grande diversité des médias. Lecteurs et scripteurs sont confrontés à différentes formes « anciennes » et « nouvelles » de diffusion: les supports analogiques et numériques de textes et d'images déterminent la pratique de l'écrit aussi bien que les imprimés traditionnels.

C'est à cette réalité que correspond le présent guide de littératie. Dans son introduction (lien vers Littératie: lire et écrire, qu'est-ce que cela signifie aujourd'hui ?), il fait le point sur les connaissances scientifiques, dans la mesure où celles-ci sont pertinentes et éclairantes pour la formation pratique à l'utilisation des médias. Dans les chapitres suivants (encore en cours d'élaboration), on trouvera des exemples concrets tirés de cette pratique ainsi que de la didactique de la lecture et de l'écriture. Des méthodes d'enseignement et d'apprentissage éprouvées sont présentées. Toutes montrent comment la lecture, l'écriture et l'utilisation des nouveaux médias, ainsi que d'autres objectifs didactiques, peuvent être stimulés, et ce pour toutes les catégories d'âge.

## 1. Définition



La définition du terme de littératie ne cesse de s'enrichir à mesure que les échanges écrits se multiplient et se complexifient grâce aux nouvelles technologies. Aujourd'hui, le terme littératie renvoie aux compétences développées pour maîtriser la communication par l'écrit et par les médias. La compétence médiatique lance un nouveau défi à l'école.

### 1.1. Littératie: que signifient lire et écrire aujourd'hui ?

#### 1.1.1. Les mots clés sont littératie, compétence de lecture et compétence médiatique. Mais qu'entend-on par-là ?

La littératie représente un ensemble d'aptitudes permettant aux individus de maîtriser la communication par l'écrit et les médias et de participer ainsi aux processus d'échange et d'information fondés sur des systèmes de signes et d'écriture. Depuis quelque temps, la modélisation des compétences de lecture est également abordée dans leur relation avec les compétences médiatiques, ces dernières étant un aspect d'une compétence globale en matière de lecture.

#### 1.1.2. Quelles composantes de la littératie sont-elles constitutives d'une utilisation compétente des médias ?

Des réponses sont données à cette question par des travaux scientifiques relatifs à la théorie des médias, réalisés principalement dans le monde germanophone et anglo-saxon, mais également dans le monde francophone. Dans la pratique pédagogique, dans les écoles et les bibliothèques comme dans la formation d'adultes, la première question qui se pose est celle de la mise en œuvre de programmes fondés sur la théorie. On s'intéresse ensuite aux initiatives et aux mesures qui ont déjà fait leurs preuves et aux démarches qu'il reste à entreprendre.

### 1.2. Nouveaux médias: quelles questions les nouveaux médias posent-ils à l'école ?

A l'école, l'ordinateur est un moyen didactique indispensable, au même titre que les documents imprimés. Mais qu'apporte-t-il au développement des capacités en littératie des enfants et des adolescents, dans leur emploi des médias ? Comment se déroule ce développement dans un environnement moderne ? Ces questions sont encore largement ouvertes. On trouve les premières réponses dans les [résultats de récents programmes de recherche](#) mais aussi dans les expériences faites par des enseignants et des apprenants, qui seront présentées dans le guide en allemand ([guides.educa.ch/de/literacy](http://guides.educa.ch/de/literacy)).

Du côté francophone, il convient de citer les travaux dans ce domaine de Lebrun, 2002. Sur un plan plus spécifiquement helvétique, une recherche menée par Gurtner et al. (2003), dans le cadre du FNRS et du PNR 43, a porté sur l'influence des TICE dans la formation tertiaire. Le TECFA (Technologies de Formation et Apprentissage), unité académique au sein des technologies éducatives de la FPSE de l'université de Genève, réalise des recherches couvrant un large champ d'investigation: des implications cognitives liées aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, à l'apprentissage collaboratif, aux effets cognitifs des logiciels éducatifs, à la collaboration assistée par ordinateur, aux systèmes d'information en éducation, au multimédia, à l'apprentissage et à l'enseignement à distance (voir par exemple Mendelsohn et Jermann, 1997). L'IRDP a organisé deux rencontres francophones sur la didactique des progiciels dans des contextes de formation générale (de l'école à la formation professionnelle) qui ont donné lieu à deux ouvrages: André, Baron et Bruillard, 2004 ; Pochon, Bruillard et Maréchal, 2006. Enfin, dans une perspective plus pratique, il convient de signaler l'ouvrage de Perriault (2002a) qui fait le point sur les techniques de traitement de l'information et de la communication dans l'enseignement. Il présente des fiches pratiques relatant des expériences d'enseignants.



### **1.3. Qu'est-ce que la compétence médiatique ?**

En pédagogie, la compétence médiatique est considérée comme une compétence de communication à part entière. Elle doit être développée, chez les enfants et les adolescents, de manière à leur permettre de répondre à leurs besoins grâce aux médias ainsi que d'organiser leurs apprentissages et de trouver un soutien. Les médias produisent et servent à produire de la réalité ou des réalités. La plus grande partie de ces processus passe par le langage. La compétence médiatique implique donc (selon Baacke, Dieter ; cité dans Meschenmoser, Helmut 2002, 42):

[...] que l'être humain peut s'approprier la réalité et en modifier la forme par la parole et par d'autres modes d'expression. La compétence médiatique met en évidence un nouvel aspect: le fait qu'aujourd'hui la communication utilise aussi des moyens techniques allant de l'imprimé à l'ordinateur en passant par la télévision. Cela a pour conséquence que, de nos jours, nous nous approprions la réalité et la transformons par le biais des médias et avec leur aide. Cette « compétence médiatique » est un terme général qui doit être précisé au plan conceptuel et au plan pratique.

## 2. Compétence médiatique et lecture



Si apprendre à lire et à écrire reste une priorité pour l'école, l'importance prise par les nouveaux médias dans la société actuelle exige que de nouvelles compétences s'ajoutent au bagage traditionnel des élèves. En effet, les spécificités des médias impliquent par exemple de savoir s'adresser à des destinataires dont la réalité est incertaine, de maîtriser la signification à la fois du son, de l'image et du texte, d'utiliser un écrit oralisé, de nouvelles conventions.

### 2.1. Compétences de lecture et d'écriture

Le débat sur la compétence médiatique a été suscité par la « société de la communication » qui s'est mise en place dans la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle (Groeben, Norbert 2002, 11). De nouvelles fonctions se développent constamment, exigeant des aptitudes spécifiques et une pratique toujours plus étendue des médias, alors que la maîtrise des utilisateurs est variable.

Selon la structure et les canaux utilisés pour présenter leur offre d'information et de communication, les nouveaux médias requièrent des compétences et des modalités d'application tout à fait particulières (Tricot & Rouet, 1998 ; Downes & Zammit, 2001). Holly (Holly, Werner 2000, 86 ss.) distingue essentiellement l'interactivité, la virtualité, la multimédialité, la transversalité et la non-linéarité. Ces aspects ne se retrouvent pas forcément tous dans la définition de nouveaux médias. Il n'existe d'ailleurs pas de caractéristique absolument obligatoire en soi pour une telle définition. Pour prendre un exemple, la structure hypertextuelle ne joue pas un rôle important dans la téléphonie mobile, à l'heure actuelle du moins. Ces caractéristiques doivent plutôt être considérées comme des ensembles entrant dans différentes combinaisons qui sont déterminantes pour définir les nouveaux médias (Bertschi-Kaufmann, Andrea ; Schneider, Hansjakob 2004, 14).

### 2.2. Quelles compétences les nouveaux médias exigent-ils ?

Les nouveaux médias utilisent des moyens techniques modernes. Ils imposent par conséquent des contraintes structurelles inédites aux processus de communication. Leur emploi nécessite de nouvelles compétences qui transforment les « anciennes » techniques telles la lecture ou l'écriture en de nouvelles techniques culturelles (Leiter-Köhler, Ursula 2002).

Ces compétences ne se développent pas indépendamment des compétences traditionnelles en matière de lecture et d'écriture. Diverses études ont mis l'accent sur les rapports entre l'utilisation des médias par les enfants et le développement de leurs compétences de lecture et d'écriture (notamment Schreier, Margrit ; Groeben, Norbert 2001 ; Schiffer, Kathrin et al. 2002 ; dans la littérature francophone, citons Crinon & Gautellier, 2001 ; Foucambert, D., 2000 ; ou encore Mangenot, F., 1996 ; dans Baron, 2005, deux recherches sont spécifiquement consacrées à la production d'écrits : celle de Th. Piot d'une part, de P. Bessagnet d'autre part). Les relations entre la littératie de la lecture et la littératie des médias chez les adultes ont également été mises en lumière (Christmann, Ursula et al. 1999).

Indépendamment de l'équipement technique nécessaire à l'utilisation des nouveaux médias, les qualités d'interactivité, de virtualité, de multimédialité, de transversalité et de non-linéarité exigent également des compétences spécifiques.

#### 2.2.1. Quelles compétences traditionnelles sont-elles nécessaires pour utiliser les nouveaux médias ?

Les compétences à l'écrit sont indispensables pour utiliser les médias numériques. Selon Rosebrock, Cornelia ; Zitzelsberger, Helga (2002, 158), l'aptitude à décoder les lettres est certes exigée par la quasi-totalité des médias, du texte à l'internet en passant par le cinéma et la télévision, mais c'est une condition sine qua non de l'emploi des médias numériques. Et inversement, les présentations à l'écran, sur l'Internet ou sur cédérom ouvrent à de nombreux apprenants l'accès aux mondes de l'écrit, ce qui leur procure à la fois une aide et une motivation dans leur approche future des textes imprimés (Bertschi-Kaufmann, Andrea 2003).

#### 2.2.2. Quelles nouvelles compétences sont-elles nécessaires pour utiliser les nouveaux médias ?

Il est un domaine dans lequel les nouveaux médias ne se distinguent pas fondamentalement des médias traditionnels mais qui n'en représente pas moins un important champ de construction des connaissances : les savoirs techniques nécessaires à l'utilisation des nouveaux médias et leur mise en mots.

Aussi bien la téléphonie que l'informatique connaissent une évolution extrêmement rapide. Celle-ci exige des utilisateurs une mise à jour constante de leurs connaissances. Elle a également des répercussions sur le langage: SMS (short message service) ou texto, MMS (multimedia messaging service), provider ou fournisseur d'accès, browser ou navigateur, télécharger ou blog sont quelques exemples de nouvelles expressions manifestant des savoirs complexes. Il est important de se familiariser avec ces termes et ces concepts pour apprendre à utiliser les nouveaux médias. Cette exigence ne s'applique pas qu'aux enfants et aux adolescents: dans le contexte scolaire, les enseignants sont également appelés à acquérir des savoirs et des compétences relatifs aux nouveaux médias (Guir, R., 2002 ; Larose, F. & Karsenti, Th., 2002 ; Baron et al., 2005). Ceux-ci dépassent largement le cadre du savoir technique. L'installation dans les classes d'ordinateurs connectés à l'Internet n'est pas une formule magique garantissant automatiquement une augmentation des connaissances. L'introduction de l'informatique à l'école doit se fonder davantage sur un programme didactique d'accompagnement (cf. Büeler, Xaver et al. 2001, 110 ; voir aussi Charlier, B. & Peraya, D., 2003). Par ailleurs, l'apprentissage à distance se développe, exigeant lui aussi de nouvelles compétences, à la fois techniques, cognitives et culturelles, ainsi que le souligne Perriault (2002b).

### **2.3. Qu'entendre par «interactivité» ?**

On entend par interactivité l'interaction entre l'homme et l'ordinateur. En fait, il ne s'agit de rien d'autre que de mécanismes de réponse prédéfinis. Des connaissances touchant aux programmes interactifs sont nécessaires pour utiliser avec compétence certains logiciels et les évaluer. Les textes interactifs offrent de nouvelles possibilités au lecteur par rapport aux textes imprimés. Les réactions à ce qui est lu ne se manifestent plus exclusivement à l'extérieur du texte – ce qui est le cas lors de la lecture d'un texte imprimé – mais peuvent être directement intégrées à celui-ci. Ce qui apparaît à l'écran est le fruit du travail commun du producteur et du récepteur, ce dernier faisant de sa lecture un acte productif visible de son point de vue.

#### **2.3.1. Quelles compétences spécifiques l'interactivité exige-t-elle ?**

L'interactivité suppose que l'apprenant soit autonome. Dans le même temps, elle encourage l'autonomie. Pour les enseignants, il en résulte un dilemme typique de l'apprentissage autodidacte : d'une part ils doivent laisser faire les apprenants, d'autre part ils doivent assumer la responsabilité des résultats de l'apprentissage (Clement, Ute ; Martens, Bernd 2000, 98).

### **2.4. Qu'entendre par «virtualité» ?**

Dans les médias électroniques, les repères sont extrêmement fluctuants, souples et manipulables sous divers angles (Holly, Werner 2000, 87). L'utilisateur est confronté à des questions comme, par exemple, « Qui est l'auteur de cette contribution ? ». Les mêmes questions se posent certes pour les médias imprimés, la radio et la télévision, mais les choses sont moins claires sur l'internet. En outre, les techniques numériques permettent de manipuler l'image et le son de manière à rendre incertain le rapport à la réalité.

#### **2.4.1. Quelles compétences spécifiques la virtualité exige-t-elle ?**

La virtualité implique des compétences particulières. Les « réalités virtuelles » (Schreier, Margrit ; Appel, Markus 2002, 231) offrent aux utilisateurs des perceptions sensorielles qui, avant l'ère informatique, n'étaient possibles que dans le monde réel : sensations tactiles, possibilité de gérer le son et l'image, interactions avec d'autres personnes participant simultanément à la communication via l'écran. On ne peut pas toujours déterminer de manière sûre dans quelle mesure les choses se passent réellement ou virtuellement. Même lors d'interactions avec des environnements synchrones, comme le chat (ou clavardage), il faut se demander si les personnes avec qui l'on est en relation sont bien celles qu'elles prétendent être (Turkle, Sherry 1997, 8). Les utilisateurs doivent donc développer des stratégies qui leur permettent, dans leurs recherches sur la toile, de distinguer les sites crédibles et les autres (Rössler, Patrick ; Wirth, Werner 1999).

La critique des médias est donc une composante importante de la compétence médiatique (Rosebrock, Cornelia ; Zitzelsberger, Helga 2002, 153). Son champ ne se limite pas aux nouveaux médias, mais le caractère virtuel de ceux-ci exige une pensée critique particulièrement aigüe. Dans ce sens, des auteurs comme Tisseron (1995) ou comme Wolton (1999 et 2000) proposent leur avis critique que ce soit sur les liens à l'image pour l'un ou sur Internet pour l'autre.

### **2.5. Qu'entendre par «multimédialité» ?**

Dans les hypertextes, le contenu est mis à disposition sous une forme multimédia, ce qui permet de nouvelles expériences narratives et de nouveaux modes d'accès. Les séquences d'histoires insérées sous forme de sons, d'images ou de texte appartenant par exemple au genre « aventure » doivent, dans un premier temps, être identifiées comme telles. Ensuite, elles seront activées par l'intermédiaire de la souris, du clavier ou de la manette de jeu (gamepad). L'utilisateur n'aura accès au récit qu'une fois qu'il aura pu disposer les éléments de l'hypertexte dans un ordre narratif logique. On ne fournit pas d'emblée un récit dont le déroulement est directement accessible. Au contraire, le lecteur est invité à le construire. C'est lui qui définit le fil de la narration, jusqu'au développement de l'intrigue, par ses interventions interactives. La réussite de l'opération, à savoir mener une histoire hypertextuelle à son terme, dépend toujours des aptitudes du joueur ou du lecteur. Les processus d'essai et d'erreur jouent là un rôle central. Ce pourrait être l'une des raisons pour lesquelles les utilisateurs de livres sur cédérom, en particulier de livres interactifs et d'aventures, sont plus souvent désignés comme des joueurs que comme des lecteurs.

### **2.5.1. Quel est le rapport entre lecture et multimédialité ?**

Les jeunes vivent et apprennent dans des environnements médiatiques diversifiés. Ils accumulent des expériences par le biais de fictions et acquièrent ainsi un accès à l'écrit. Pour cette raison, le livre imprimé, qui présente le texte et l'image sous la forme d'une succession distincte, ne représente plus depuis longtemps le média central. Les nouveaux multimédias assument de plus en plus, dans le quotidien des enfants et des adolescents, des fonctions importantes de diffusion d'informations, de divertissement et d'expérience littéraire (Heidtmann, Horst 1999 ; Javerzat, M.-C., 2005 ; Greenfield, P. M. & Retschitzki, J., 1998). Les cédéroms et l'Internet sont les nouveaux supports fondamentaux de présentation, pour les contenus narratifs aussi. Il existe également une offre plus restreinte destinée aux adultes.

Qui veut trouver son chemin dans le monde du multimédia doit assimiler des informations provenant de différents systèmes symboliques et pouvoir les combiner de manière judicieuse. C'est à cette condition que les utilisateurs peuvent s'y retrouver dans le maquis de l'hypertexte. Un savoir spécifique est par conséquent indispensable pour pouvoir s'orienter.

### **2.6. Qu'entend-on par «transversalité» ?**

L'accélération de la communication par le biais de l'Internet a débouché sur l'apparition de nouvelles formes de communication écrite, fortement influencée par l'oral. Le chat (clavardage) est un exemple typique d'échange rapide entre émetteur et récepteur. On est là très près de formes de communication orales (Retschitzki, J. & Gurtner, J.-L., 1996).

#### **2.6.1. Quelles compétences spécifiques la transversalité exige-t-elle ?**

L'écriture, par le biais des nouveaux médias, requiert des formes linguistiques spécifiques : le texto, le courriel et, en particulier, le chat sont des modes de communication rapides. On y recourt grâce à un code qui fonctionne à l'aide de stéréotypes, notamment des stratégies d'introduction et de conclusion, et d'un « bricolage » de différentes unités discursives (Ruhnkehl, Jens et al. 1998, 115). Ce code s'apprend parallèlement à l'appropriation d'une conceptualisation écrite (= la langue sous sa forme écrite), tout en s'en distinguant fondamentalement (comme il se distingue également de la conceptualisation orale, cf. Hess-Lüttich, Ernest ; Wilde, Eva 2004, 61 s.). Cela veut dire que les nouveaux médias n'exigent pas seulement un code langagier spécifique mais également les connaissances permettant de savoir quand ce code est utilisé et dans quelle proportion.

#### **Conceptualisation orale – conceptualisation écrite**

La conceptualisation orale (= la langue sous sa forme parlée) n'est généralement pas admise dans les textes scolaires usuels. Et inversement, la conceptualisation écrite ne convient pas aux nouveaux médias. Dans le chat, la forme orale de la langue écrite est toujours plus performante (Merchant, Jason 2001). Cela signifie que, dans leur emploi de l'ordinateur, les jeunes mettent en œuvre des compétences qui ne sont pas (encore) exigées à l'école mais qui se rencontrent de plus en plus dans l'activité professionnelle quotidienne. Par exemple : le respect de la netiquette (ou de la chatiquette), autrement dit les usages à observer sur l'Internet, les abréviations courantes, les émoticônes et, avant tout, l'aptitude à se mouvoir rapidement sur l'interface écran, la maîtrise du clavier et la compétence de mener une véritable conversation par écrit. Le développement de compétences textuelles dans le champ des nouveaux médias donne à l'école de nouvelles possibilités de travail sur les textes et enrichit celui-ci de qualités qu'un apprentissage de l'écrit dans une perspective littéraire et personnelle n'offre pas.

### **2.7. Qu'entend-on par «non-linéarité» ?**

De la mise en relation de passages de texte avec le son et l'image naît une structure textuelle appelée « hypertexte ». Ce média non séquentiel se caractérise par le fait que la lecture ne débute plus à un endroit clairement défini et que les documents n'ont plus d'ordre déterminé (Meschenmoser, Helmut 2002, 85 ; Rouet & Tricot (1995) ; Platteaux, H. (1999) ; Jonassen, D. H., 1989).

Pour trouver son chemin dans un système de renvois, il faut mettre en œuvre des stratégies particulières. Nous connaissons deux manières de procéder : la lecture « ignorante », où l'on ne clique sur le lien qu'une fois achevée la lecture d'un passage, et le « feuilletage », qui consiste à aller tout de suite aux renvois, ce qui rend malaisée une vue d'ensemble du texte (distinction d'après Krajewski, Markus 1997 ; discussion in Runkehl, Jens et al. 1998, 160 s.).

#### **2.7.1. Quelles compétences spécifiques la non-linéarité exige-t-elle pour lire ?**

Les textes non linéaires exigent du lecteur la capacité de (re)construire lui-même mentalement un modèle cohérent. Les différents passages de texte doivent être assemblés judicieusement, de manière à former un tout. Dans certains genres de textes, comme par exemple un horaire électronique, la non-linéarité ne pose pas de difficulté. Dans ce cas, le lecteur ne s'intéresse pas à l'ensemble du texte. La fonction principale de l'hyperstructure consiste à renvoyer le lecteur à des énoncés isolés, se suffisant à eux-mêmes et compréhensibles en tant que tels. Il est en revanche difficile de saisir en tant qu'unité l'intrigue de textes littéraires non linéaires. Le risque existe dans ce cas de se retrouver désorienté. Cet effet a été mis au jour grâce à la comparaison de textes littéraires de forme linéaire et non linéaire (Dobson, Teresa ; Miall, David 1998) : les lecteurs de textes linéaires s'orientent en premier lieu d'après des modèles de situations et lisent de plus en plus vite (une fois qu'ils ont élaboré ces modèles). Les lecteurs d'hypertextes, en revanche, limitent leur perception, avant tout en fonction des caractéristiques de l'interface texte. Il en découle une lecture fragmentée (cf. également Groeben, Norbert ; Christmann, Ursula 1995, 191 ss.). C'est pour cela que la non-linéarité rend plus difficile l'apprentissage de la narration, autrement dit de la capacité à raconter ou à résumer des histoires dans un ordre rigoureux. Par la suite, les enfants et les adolescents rencontreront également des difficultés de compréhension de textes complets dans le cadre d'histoires hypertextuelles (par exemple sur

cédérom). Le programme de recherche « Lernen im Kontext neuer Medien » (« Apprendre dans le contexte de nouveaux médias », Bertschi-Kaufmann, Andrea ; Kassis, Wassilis ; Sieber, Peter 2004) a cependant observé le contraire : des enfants développant indiscutablement des compétences narratives en composant eux-mêmes des séquences d'histoires comme les cédéroms en proposent, compétences qu'ils pourront mettre en œuvre lors de leurs lectures ultérieures.

### **2.7.2. Quelques résultats du programme de recherche « Apprendre dans le contexte des nouveaux médias »**

Dans le cadre d'une étude prospective, le programme national de recherche « Apprendre dans le contexte des nouveaux médias » a observé des jeunes dans leurs rapports avec les livres imprimés, les livres interactifs et l'internet. Les résultats les plus intéressants dans le contexte qui nous occupe sont les suivants :

- Le sexe des sujets observés est une donnée fondamentale pour le choix des lectures et des médias chez les enfants et les adolescents. Ce paramètre a une influence particulièrement importante sur le développement de l'activité scripturale. La présence d'une offre différenciée qui tienne compte de l'intérêt pour la lecture et facilite l'accès au contenu encore inconnu des livres joue un rôle incitatif. C'est spécialement nécessaire pour les jeunes qui ne sont pas attirés par la lecture de livres, considérant cette activité comme ennuyeuse.
- Il n'est pas rare d'observer le développement de compétences par paliers conduisant les enfants ou adolescents à étendre subitement leur champ médiatique. Par exemple, lorsque, après une longue pratique des jeux d'aventure sur cédérom, ils réussissent à lire des livres relativement exigeants et parviennent à créer leurs propres textes, alors qu'on ne les en aurait pas crus capables jusque-là.
- Les auteurs réagissent aux lectures sur imprimés ou sur écran en recourant à des structures textuelles différentes. Le livre interactif suppose des éléments d'histoire préexistants et incite à la construction d'un récit. Ce faisant, il ouvre l'accès à la création narrative. Les lectures interactives peuvent également susciter des processus d'écriture. Mais la plupart des enfants ne peuvent produire des textes exigeants et cohérents qu'après avoir réussi à lire des récits d'une certaine longueur, autrement dit après avoir lu des livres.

### **2.7.3. Quelles compétences spécifiques la non-linéarité exige-t-elle pour écrire ?**

On observe, entre les anciens et les nouveaux médias tout comme pour la lecture, d'une part des correspondances et d'autre part des différences fonctionnelles dans la mise en place de processus d'écriture et l'acquisition de compétences d'écriture. Le changement de langage induit par l'ordinateur (cf. par exemple Weingarten, Rüdiger 1997) concerne notamment les aspects structurels et sémantiques de l'écriture. La production de textes sur papier se caractérise par d'autres règles d'organisation et, généralement, d'autres contraintes formelles. Cependant, les motivations du choix de l'ordinateur pour écrire (notamment la possibilité de dialogue et la brièveté du temps de réponse peuvent être ressentis comme gratifiants), le respect de certaines règles formelles spécifiques, etc. influenceront également l'écriture en dehors du contexte de la communication via l'écran. A ce jour, toutefois, les interactions entre les pratiques d'écriture sur papier et à l'écran n'ont été étudiées que dans les grandes lignes (par exemple Weingarten, Rüdiger 1997 ; Storrer, Angelika 2000 ; Merchant, Jason 2001).

### 3. Champs d'action



Le monde des médias et des technologies de l'information est marqué par la culture anglo-américaine. C'est dans ce cadre que les concepts liés à la littératie des médias se sont plus particulièrement développés.

Il convient d'opérer certaines distinctions entre littératie des médias, de l'information, des TIC et FITness. Ces distinctions facilitent en effet l'observation des comportements des utilisateurs des médias et permettent de comprendre quelles sont les connaissances et les aptitudes en jeu. De telles informations sont utiles aussi bien à ceux qui conçoivent les contenus médiatiques qu'aux utilisateurs, ou encore à ceux chargés de la formation.

#### 3.1. Pourquoi des concepts anglo-américains ?

Dans notre culture actuelle, la manière dont nous « lisons » et « écrivons » des informations est essentiellement influencée par un grand nombre de règles non systématiques. Celles-ci nous sont imposées par les SMS, les MMS, le courrier électronique, les navigateurs, les plates-formes d'apprentissage et de coopération, les blogs, les forums, les podcasts, les traitements de texte, les logiciels de gestion de données... La liste pourrait se prolonger à l'infini. La personne qui ne sait pas ce qu'est un dossier ou une pièce jointe, qui est incapable de décoder l'art vidéo contemporain ou qui ignore les règles de base de l'usage d'un ordinateur sera de plus en plus souvent considérée comme illettrée dans un contexte scolaire ou professionnel.

Notre connaissance du monde, conditionnée par les technologies de l'information, est fortement influencée par l'évolution de la culture anglo-américaine. Quand bien même des développeurs établis en Norvège ou en Suisse rêvent en espagnol ou en finnois, l'anglais des techniciens est devenu la lingua franca de la culture de l'information. Les contributions de la communauté cosmopolite de développeurs qui s'est mise en place sont réunies dans le contexte culturel anglo-américain. C'est là que prennent naissance et se développent les concepts techniques et, ce qui est encore plus important pour nous, des symboles et des métaphores de l'interaction homme-machine, devenus des biens culturels.

#### 3.2. Comment naissent les nouveaux concepts en littératie ?

La définition que donne Aufderheide (Aufderheide, Patricia 1993, 9) de la littératie représente une tentative aussi importante que précoce d'étendre le concept de littératie aux technologies de l'information et de la communication (TIC). « Literacy is the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a variety of forms. » La littératie désigne la capacité de reconstruire le sens de communications effectuées dans différents systèmes de symboles ainsi que d'analyser et d'évaluer les informations obtenues. Plus encore, elle inclut l'aptitude à utiliser de tels systèmes pour la compréhension mutuelle. Certes, cette définition s'applique également à la langue et à l'écriture traditionnelles. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est l'intégration des médias numériques. Il est intéressant de noter que cette citation remonte à la préhistoire de l'internet. Le « World Wide Web » (WWW) a été conçu en 1989 au Cern à Genève. Lorsque cette définition a été diffusée, le public n'avait pas encore accès à des navigateurs ni au contenu de l'Internet tel qu'on l'entend aujourd'hui. Ces dernières années, différents auteurs se sont efforcés de forger un concept de littératie qui puisse être mis à profit dans le domaine de l'éducation. Dans ce sens, Jaffré (2004) tend lui aussi à élargir la définition du terme littératie, dans un cadre d'enseignement/apprentissage. Mais dans le monde francophone, la définition de ce terme a encore quelque difficulté à se stabiliser : « ... son usage est désormais bien attesté dans des ouvrages et des articles spécialisés publiés dans le monde francophone même si, à ce jour, il ne figure pas officiellement dans les dictionnaires de la langue française » (p.25). Il prône, en éducation, des approches qui tiendraient compte plus nettement des variétés sociolinguistiques et ethnologiques propres à notre société. Il entrouvre ainsi la porte des technologies nouvelles, capables de développer les compétences des élèves en littératie.

#### 3.3. Quel est le caractère fondamental des concepts anglo-américains de littératie ?

Les concepts anglo-américains de littératie embrassent le champ de l'action et de la communication dans sa totalité. Ils décrivent les dispositions, les compétences et les aptitudes requises par une activité productive dans une culture marquée par l'information et les médias. Le savoir et l'analyse, la réflexion, la communication et la production se retrouvent dans tous les concepts touchant à la littératie des médias (cf. Keller, Martina 2003, 16 ss.). On constate cependant des différences notables : dans la littératie des médias, les aspects esthétiques et les qualités créatives sont d'une grande importance alors que, dans la [littératie de l'information](#), c'est l'utilisation rationnelle des systèmes qui figure au premier plan.

##### 3.3.1. Savoir et analyse

La connaissance de différents systèmes de symboles, codes et formats, comme par exemple l'écriture, les abréviations et les émoticônes des SMS, les icônes et les images constitue un élément fondamental de la littératie des médias. A cela s'ajoute la connaissance des médias et des systèmes, en particulier des ordinateurs et des réseaux numériques. Les connaissances de contextes éthiques, juridiques, sociaux, économiques et culturels jouent également un rôle non négligeable, de même que l'aptitude à gérer les flux d'information et les savoirs.

La connaissance du monde est en outre une condition de l'analyse critique de la production des médias. Il est fondamental de considérer les produits des médias non comme des réalités saisies et diffusées une à une mais comme des artefacts. De tels produits médiatiques, une telle « littérature » poursuivent des objectifs explicites, mais il convient également de tenir compte des effets connexes, à savoir la diffusion implicite de points de vue et de positions. Le fait par exemple que certaines informations sont publiées et mises en évidence alors que d'autres sont laissées de côté, raccourcies ou simplifiées, entre dans ces effets.

### 3.3.2. Réflexion

La réflexion sur les rapports entre les informations transmises par les médias et ce que les utilisateurs ressentent, pensent, lisent, estiment et entreprennent fait partie de la littératie. Les utilisateurs évaluent les produits des médias à la lumière de leurs propres systèmes de valeurs et schémas de pensée ou en fonction de l'importance et de l'utilité de ces produits pour l'apprentissage et le travail personnel.

### 3.3.3. Communication et production

Toutes les formes de littératie mettent en avant la capacité de l'utilisateur à tirer profit de l'usage des médias et de la communication assistée par les médias pour ses propres travaux et apprentissages. Certaines études mettent davantage l'accent sur la réception des médias et les aptitudes à communiquer, d'autres sur les compétences de production, par exemple l'écriture de textes, le dessin, la gestion d'un journal personnel publié (blog) ou la création de sites internet.

Ces aptitudes de communication et de travail ont une grande importance du point de vue social et politique. Elles permettent à un individu d'agir et de réagir efficacement dans le champ social, de s'organiser et de coopérer. Sans elles, il serait impensable de participer à des processus de libre accès de diffusion mondiale comme Wikipedia, Linux, Ilias ou Moodle.

### 3.4. Qu'entend par « littératie des médias » ?

En partant de « Literacy is the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a variety of forms. » (Aufderheide, Patricia 1993, 9), Hobbs explique ce qu'il faut comprendre par « messages in a variety of forms ». Elle rattache en outre essentiellement les processus d'écriture, l'activité des auteurs et la production des médias à la notion de littératie : « Media literacy empowers people to be both critical thinkers and creative producers of an increasingly wide range of messages using image, language and sound. » (Hobbs, Renée 1996, 166). La littératie des médias comprend donc, en plus de la compétence d'écriture, également la production et la « lecture » d'images et de sons.

La littératie des médias recouvre encore d'autres compétences : le fait d'être informé (informed citizenship), l'évaluation de la valeur esthétique et la possibilité de l'exprimer, la responsabilité sociale, l'estime de soi et un comportement de consommateur conscient (cf. Aufderheide, Patricia 1993, 79).

Hobbs (cf. 1998) distingue par ailleurs quatre phases didactiques de l'acquisition de la littératie des médias : la réflexion sur la consommation individuelle de médias, suivie par la production de l'individu et la critique de celle-ci ; l'analyse des aspects culturels, politiques et sociaux de la production des médias ; l'aptitude des apprenants à utiliser les médias et leur contenu pour leurs propres intérêts et à participer ainsi à l'actualité médiatique. La démarche de Hobbs est donc très proche d'un enseignement systématique de la littératie ; la terminologie utilisée permet de très bien décrire différents processus d'apprentissage et d'enseignement.

Potter, W. James (1998, 14 ss.) choisit lui une autre approche. Il subdivise la littératie des médias en quatre dimensions psychologiques. Les dimensions établies par Potter se prêtent particulièrement à la description et à la caractérisation des savoirs et des aptitudes didactiques. Elles permettent par exemple de bien définir les objectifs d'un enseignement.

#### Accès

La notion d'accès regroupe les aptitudes fondamentales, soit principalement la compréhension et la maîtrise des différents systèmes de symboles, mais aussi les compétences en matière de recherche, de gestion et de sélection d'informations.

#### Analyse

Il s'agit de l'analyse différenciée des contenus proposés par les médias. Les conditions sont la connaissance des médias et de leurs modes de production, mais aussi une vaste culture générale. La connaissance des contextes politiques, économiques et sociaux permet d'identifier les motivations éthiques, commerciales, politiques ou idéologiques qui sous-tendent les productions des médias.

Bien entendu, cette dimension de la littératie des médias inclut également une formation de la perception esthétique-artistique et « littéraire ».

#### Evaluation

L'évaluation a trait à certaines caractéristiques individuelles : quelle est la valeur d'un contenu sous sa forme médiatique ? Les réponses données s'appuient sur des intérêts, des intentions et des préférences personnels. Elles contribuent à la réflexion sur les produits des médias et sur l'usage qui en est fait par l'individu.

#### Communication

La communication met l'accent sur le processus de production et ses composantes créatives, organisationnelles et sociales. Il importe d'être à même de s'exprimer au moyen d'un système de symboles choisi, que ce soit au moyen de l'écrit, du langage parlé, de symboles et d'acronymes, de films, de musiques ou de bruits.

## **Dimensions psychologiques de la littératie des médias selon Potter (1998)**

- Dimension cognitive :  
Elle comprend les processus de pensée comme la reconnaissance de symboles et la « lecture » d'objets médiatiques ou la reconnaissance et l'analyse de contenus de la production et de la création médiatique. L'évaluation de la valeur cognitive, émotionnelle, esthétique, commerciale, sociale et esthétique des contenus diffusés par les médias relève également de cette dimension.
- Dimension émotionnelle :  
Les contenus diffusés par les médias peuvent susciter des sentiments intenses. Ceux-ci ne doivent pas être ignorés mais au contraire être ressentis consciemment, interprétés, savourés en connaissance de cause ou mis à profit à la manière d'« indicateurs » précognitifs (Potter, W. James 1998, 77).
- Dimension esthétique :  
La littératie se caractérise également par le fait que les produits des médias peuvent être considérés et élaborés d'un point de vue artistico-esthétique. Les aspects artistico-esthétiques et « littéraires » jouent en outre un rôle prépondérant dans la consommation tout comme dans l'évaluation de produits « littéraires » au sens large.
- Dimension morale :  
La littératie implique l'aptitude à rechercher et à reconnaître des systèmes de valeurs implicites. Les effets directs mais aussi indirects sur la société, la famille, les institutions et les individus sont évalués et les enseignements tirés peuvent être mis en pratique.

### **3.5. Qu'entend par « littératie de l'information », « des TIC » et « FITness »**

Ces notions soulignent le caractère instrumental des médias. La principale question est celle de l'utilisation optimale des médias pour l'apprentissage et le travail.

Le rapport entre la littératie de l'information et la littératie des médias fait l'objet d'une controverse : alors que Hobbs (cf. 1997, 166) considère la littératie de l'information comme faisant partie de la littératie des médias, d'autres auteurs sont d'avis contraire (cf. Bawden, David 2001, 6).

### **3.6. Qu'est-ce que la littératie de l'information ?**

Le concept de littératie de l'information s'intéresse avant tout aux médias en tant que source d'information. Ce type de littératie requiert des aptitudes en matière d'acquisition, d'utilisation et d'évaluation d'informations. La littératie de l'information est largement débattue avant tout dans le contexte des bibliothèques. Elle est en étroite corrélation avec le travail productif des écoles et des hautes écoles et est considérée comme une compétence fondamentale des personnes qui apprennent, enseignent, font de la recherche et du développement. L'Association of College and Research Libraries (ACRL) définit ainsi la littératie de l'information: «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.» (cf. ACRL 2000). La littératie de l'information est donc une compétence qui apporte une contribution essentielle à la formation continue dans notre culture de l'information.

### **3.7. Qu'est-ce que la littératie des TIC et la FITness ?**

La littératie de l'information, la littératie des TIC et la FITness sont mises en œuvre essentiellement dans le cadre des études supérieures. Des cours sont parfois proposés dans le but d'offrir aux étudiants et aux enseignants d'une même école une introduction aux spécificités et aux procédures propres à l'infrastructure TIC de l'institution.

La littératie des TIC et la FITness ont des liens évidents avec la littératie de l'information. Comme cette dernière, elles mettent l'accent sur l'aspect informatif des médias ; en outre, elles se concentrent sur un média numérique, l'ordinateur, pris isolément ou en réseau. D'une part elles englobent les aptitudes concrètes requises par les TIC, d'autre part elles s'intéressent aux dispositions et aux compétences développées par l'évolution technique s'appliquant par ailleurs à d'autres médias. Il s'agit par exemple de la flexibilité, des compétences de communication ainsi que des capacités à analyser et à résoudre des problèmes.

Pour cette raison, les définitions de la littératie des TIC et de la FITness restent curieusement élastiques. Les aptitudes spécifiques aux TIC peuvent être assez facilement décrites et, surtout, mesurées et évaluées. Toutefois, les tests connaissent une évolution très rapide dépendant de développements technologiques mais aussi commerciaux difficilement prévisibles. Si l'on met en revanche l'accent sur des aspects plus généraux comme la flexibilité ou les capacités d'analyse, de résolution de problèmes et de communication, la différence entre ces concepts s'estompe au profit du concept de littératie des médias, élaboré d'une toute autre manière.



### **3.8. Comment mesurer la littératie de l'information ?**

Pour caractériser la démarche pragmatique typique du monde anglo-américain, nous décrivons ci-après la manière dont le concept de littératie de l'information est traduit dans la pratique de l'enseignement pour vérifier de façon empirique l'efficacité des mesures d'assurance qualité.

Le but est de clarifier suffisamment les concepts de littératie pour qu'ils puissent donner lieu à une observation sur des sujets. Les comportements observés doivent permettre aux chercheurs de tirer des conclusions concernant les dispositions, les aptitudes, les connaissances et les possibilités des personnes testées. Grâce aux résultats mesurables auxquels il conduit, le concept de littératie de l'information se prête particulièrement bien à la définition de standards. Pour mesurer la littératie de l'information auprès d'étudiants de collèges et d'universités américains, l'Association of College and Research Libraries (ACRL) a défini cinq standards (ACRL 2000, 8 ss.).

#### **3.8.1. Quels sont ces cinq standards ? (ACRL 2000, 8 ss.)**

- Définition de la nature et du volume de l'information nécessaire :  
The information literate student determines the nature and extent of the information needed.
- Efficacité de la recherche :  
The information literate student accesses needed information effectively and efficiently.
- Analyse critique des résultats de la recherche ; intégration aux connaissances de base et au système de valeurs :  
The information literate student evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system.
- Utilisation efficace des informations trouvées :  
The information literate student uses information effectively to accomplish a specific purpose – individually or as a member of a group.
- Compréhension des implications économiques, juridiques et sociales ; utilisation éthiquement et juridiquement adéquate des informations trouvées :  
The information literate student understands many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.

Chacun des cinq standards de littératie de l'information énumérés ci-dessus est lui-même ventilé en plusieurs indicateurs de performance (performance indicators), qui sont ramenés à un ensemble de comportements observables et évaluables (outcomes).

#### **Indicateurs de performance et comportements observables (outcomes) (selon ACRL 2000)**

Du concept de littératie aux comportements observables : standards, indicateurs, comportements observables (outcomes).

La littératie de l'information a été décrite récemment comme un ensemble de comportements observables. Ceux-ci forment la base de recherches empiriques et de tests de performance. Le Council of Australian University Libraries (CAUL) a repris ces standards et en a ajouté deux au concept existant. Ces deux standards divisent le concept de littératie de l'information en apprentissage et en travail d'adultes dans des contextes professionnels. La littératie des individus est décrite à des degrés divers sur la base d'observations et de tests mais les standards eux-mêmes se voient attribuer différents niveaux : si le standard 2 (efficacité de la recherche), très répandu, est d'une nature plutôt basique, le standard 3 (analyse critique des résultats de la recherche ; intégration aux connaissances de base et au système de valeurs) pose des exigences élevées.

## **Standards, indicateurs, résultats : l'exemple du standard 2**

Le standard 2 comprend cinq indicateurs, dont chacun correspond à un comportement observable (ACRL 2000, 8 ss., d'après la traduction et l'adaptation faite en allemand par les auteurs).

Le standard 2 est ainsi libellé : « l'étudiant recherche efficacement les informations nécessaires. »

Les indicateurs de performance sont les suivants :

- Indicateur 1 : l'étudiant choisit la meilleure méthode ou le meilleur système de recherche pour obtenir les informations nécessaires.  
Comportements observables correspondant à l'indicateur 1
- Indicateur 2 : l'étudiant développe des stratégies de recherche efficaces et les met en œuvre.  
Comportements observables correspondant à l'indicateur 2
- Indicateur 3 : l'étudiant recherche les informations sur l'Internet ou physiquement en utilisant plusieurs méthodes.  
Comportements observables correspondant à l'indicateur 3
- Indicateur 4 : le cas échéant, l'étudiant affine sa stratégie de recherche.  
Comportements observables correspondant à l'indicateur 4
- Indicateur 5 : l'étudiant vérifie les informations nécessaires, note les sources et conserve un résumé de la démarche.  
Comportements observables correspondant à l'indicateur 5

### **Comportements observables correspondant à l'indicateur 1**

L'étudiant choisit la meilleure méthode ou le meilleur système de recherche pour obtenir les informations nécessaires.

- Il identifie les manières adéquates de répondre à ses questions (par exemple expérimentation, simulation, reconnaissance du terrain).
- Il évalue les avantages et la faisabilité des différentes méthodes en les comparant.
- Il s'informe de l'ampleur, du contenu et de la structure des systèmes de recherche d'informations.
- Il adopte une méthode efficace pour obtenir les informations nécessaires à l'aide d'une procédure ou du système de recherche de son choix.

### **Comportements observables correspondant à l'indicateur 2**

L'étudiant développe des stratégies de recherche efficaces et les met en œuvre.

- Il ébauche une stratégie adaptée à la méthode de recherche choisie.
- Il trouve des mots clés, des synonymes et des termes apparentés pour l'information recherchée.
- Il choisit des termes techniques propres à la matière étudiée ou au système de recherche utilisé.
- Il développe une stratégie de recherche lui permettant de donner des ordres adaptés au système de recherche utilisé (par exemple opérateurs booléens, recherche avec des racines, approximations dans le moteur de recherche, index pour les livres).
- Il applique sa stratégie de recherche à différents systèmes. Il utilise différents interfaces utilisateurs, ordres, protocoles et paramètres de recherche.
- Il choisit une procédure adaptée au domaine.

### **Comportements observables correspondant à l'indicateur 3**

L'étudiant recherche les informations sur l'Internet ou, physiquement, en utilisant plusieurs méthodes.

- Il utilise différents systèmes de recherche pour trouver des informations dans plusieurs formats.
- Il utilise des classifications et d'autres systèmes pour trouver des sources d'information non virtuelles (bibliothèques).
- Il utilise les services disponibles, y compris les services spécialisés sur l'Internet, pour trouver les informations nécessaires.
- Il utilise également les sources d'information primaires (enquêtes, interviews, etc.).

#### **Comportements observables correspondant à l'indicateur 4**

Le cas échéant, l'étudiant affine sa stratégie de recherche.

- Il décide de l'utilisation d'un système de recherche ou d'une méthode en évaluant son exhaustivité, la qualité et la pertinence des résultats obtenus.
- Il identifie les lacunes dans l'information obtenue et décide le cas échéant de changer de stratégie de recherche.
- Il répète la recherche avec une stratégie plus adéquate.

#### **Comportements observables correspondant à l'indicateur 5**

L'étudiant vérifie les informations nécessaires, note les sources et conserve un résumé de la démarche.

- Il choisit, parmi différentes technologies, celles qui se prêtent le mieux au recueil des informations disponibles (par exemple copier/coller dans le traitement de texte, photocopie, scannage, enregistrement sonore, photographie, vidéo, utilisation d'instruments d'exploration).
- Il met au point un système de classement des informations obtenues.
- Il établit une distinction entre les différents types de sources, traite les citations et la bibliographie selon les règles.
- Il note toutes les informations relatives aux citations en vue d'une utilisation ultérieure.
- Il emploie différentes technologies pour gérer les informations choisies et classées.

## 4. Perspectives



Etant donné l'expansion à la fois grandissante et rapide des médias dans la vie sociale, la promotion de la littératie des médias s'avère indispensable. Des institutions telles l'école, les bibliothèques, les lieux de formation d'adultes proposent des voies variées pour promouvoir la littératie des médias auprès des enfants, des jeunes et des adultes. Grâce aux équipements multimédias, l'environnement des apprentissages se transforme.

### 4.1. Promotion de la littératie : où et comment ?

Différentes institutions font la promotion de la littératie dans différents lieux : école, formations d'adultes mais aussi bibliothèques. La coopération entre institutions actives dans l'encouragement de la lecture et de l'écriture et la transmission de ces compétences est profitable. Le travail se fait essentiellement dans des environnements modernes et équipés en multimédias.

### 4.2. L'apport des bibliothèques

La bibliothèque est le type même du lieu où la lecture est pratiquée et enrichie. On y trouve aussi bien des textes imprimés que des médias électroniques mis à disposition pour la recherche : un fonds géré par des professionnels qui connaissent les classifications et les méthodes de recherche.

Alors que les enseignants peuvent, de par leurs aptitudes professionnelles, stimuler les processus de lecture et d'écriture chez leurs élèves, les bibliothécaires sont à même d'enrichir ces processus à l'aide de matériaux adéquats et d'éveiller de nouveaux intérêts. La coopération entre les professionnels de l'enseignement et des bibliothèques est donc particulièrement profitable pour l'encouragement de la lecture et de l'écriture auprès des enfants et des adolescents. Des expériences et des découvertes ont été faites notamment au Canada, où des bibliothécaires-enseignants (teacher librarians) spécialement formés soutiennent la lecture en milieu scolaire, dans le cadre de la Canadian Association for School Libraries (CASL) : [www.cla.ca/AM/Template.cfm?Section=CASL2](http://www.cla.ca/AM/Template.cfm?Section=CASL2). L'objectif principal de la CASL est formulé ainsi : «to unify efforts for school library programs and for teacher-librarianship in Canada».

#### 4.2.1. La promotion de la lecture par les bibliothèques

##### Suisse

- [www.grocedop.ch](http://www.grocedop.ch) (CASL Brochure 2007)  
En mars, le groupe romand et tessinois des Centres de documentation pédagogique (GROCEDOP) a organisé une journée spéciale de formation consacrée aux ressources pédagogiques électroniques.
- [www.isjm.ch](http://www.isjm.ch)  
Institut suisse Jeunesse et Médias
- [www.buchstart.ch/fr/](http://www.buchstart.ch/fr/)  
Bibliomedia Suisse

##### Canada

- [www.cla.ca/casl](http://www.cla.ca/casl) (CASL Brochure 2007)  
Canadian Association for School Libraries
- [www.cla.ca/casl/slic/slicindex.html](http://www.cla.ca/casl/slic/slicindex.html) (Guidelines)  
A Journal of the Canadian Association for School Libraries
- [www.cla.ca/pibs/](http://www.cla.ca/pibs/)  
La passerelle canadienne vers des documents destinés aux bibliothèques scolaires émanant du Canada.

##### Liens en allemand

- [www.lesengr.ch](http://www.lesengr.ch)
- [www.schulbibliothek.at](http://www.schulbibliothek.at)

### **4.3. L'apport de l'école**

La société attend de l'école qu'elle transmette des savoirs et des formations. S'appuyant sur une longue tradition, différents programmes d'enseignement et situations d'apprentissage ont été développés : méthodes (enseignement dirigé, travail individuel, projets) ou formes d'enseignement (apprentissage actif, étude approfondie, exercices de consolidation, etc.). Ces programmes se sont souvent traduits par des moyens didactiques faisant l'objet de nombreuses évaluations. Tous les programmes et situations d'apprentissage sont conçus en fonction de stades de développement déterminés ainsi que de contextes sociaux, en général celui de la classe. Les méthodes d'enseignement ont pour conséquence que l'apprentissage scolaire présente toujours un aspect artificiel ; même les contenus acquis spontanément ont subi une « transformation didactique ».

Les points suivants posent problème dans l'apprentissage scolaire : les problèmes liés à la motivation et aux aspects émotionnels ne doivent pas être traités à la légère ; ils proviennent la plupart du temps du manque d'authenticité des situations d'enseignement, lesquelles sont en général le fruit des contenus de l'enseignement et non des questions des apprenants. En outre, le sentiment latent de se trouver dans un environnement étranger a un effet embarrassant, même s'il est bien dissimulé.

Avantages principaux de l'apprentissage scolaire : il est le seul à permettre l'égalité des chances. En outre, la distance par rapport à la « vraie » vie favorise la réflexion, une expérimentation sans danger, une assimilation ludique et un changement de perspective.

Le recours de plus en plus fréquent à des services de l'Internet comme le « world wide web », le courrier électronique ou la messagerie instantanée tend à diluer cet écart entre milieu scolaire et milieu hors école ; les espaces protégés de la « tour d'ivoire scolaire » se font plus perméables. Les chances et les risques représentés par cette perméabilité font l'objet d'un vaste débat : par exemple, le gain d'authenticité et d'actualité dont profite l'enseignement des langues première et secondes doit être pondéré par les mises en garde des services de la protection de l'enfance et de la jeunesse contre la pornographie ou l'extrémisme politique.

Dans ce contexte, quelques pistes méritent d'être signalées. Le site [www.e-media.ch](http://www.e-media.ch) par exemple porte sur le décodage d'émissions de télévision, de films, de romans pour la jeunesse (il existe un prix TSR de la littérature pour adolescents), d'images de la presse écrite (par exemple les « unes » de l'Hebdo sur l'islam). Chaque année, est organisée une Semaine des médias à l'école proposant entre autres des concours divers (de « unes » de journal, d'interviews, de critiques de cinéma...). Bien sûr, de telles opérations sont limitées car facultatives et venant s'ajouter au travail habituel de la classe.

La CIIP SR/TI a établi un accord avec la TSR ; celle-ci met à disposition des vidéos (voir [TSRdecouverte.ch](http://TSRdecouverte.ch) ainsi que [archives.tsr.ch](http://archives.tsr.ch)). L'unité « médias » du Secrétariat de la CIIP SR/TI propose des documents pédagogiques permettant l'exploitation de tels documents. Il faut toutefois admettre que leur utilisation en classe est encore rare ; la situation pourrait changer lorsque la question de leur validation et de leur mise à disposition via Educenet2 aura été clarifiée.

Enfin, signalons encore le site [www.cyberbus.tv](http://www.cyberbus.tv) mis au point par la HEP-Vaud dans le cadre d'un projet financé par la Confédération (médiabus). Depuis le début, l'idée de pouvoir mettre sur pied un projet de télévision en milieu scolaire s'est développée dans la tête des membres de l'équipe du Cyberbus (2ème véhicule de la flotte Médiabus, le premier étant le Radiobus). Un établissement scolaire et une télévision locale ont profité de l'occasion offerte pour créer 4 émissions de TV diffusées sur le télé-réseau et sur l'internet.

Des spécialistes ont mis en place une routine la plus simple possible permettant à un établissement scolaire distant de « poster » ses productions télévisuelles sur le site [cyberbus.tv](http://cyberbus.tv).

Actuellement, alors que l'expérience doit prendre fin en août 2006, un concept global est en cours de développement, tenant compte de différents types de prestations, en vue de développer des compétences « médias » dans les classes.

### **4.4. L'apport de la formation d'adultes**

Les termes de « formation d'adultes » et de « formation continue » sont de plus en plus employés comme des synonymes. L'offre publique de formation d'adultes est le fait des hautes écoles et des universités populaires mais aussi d'organisations comme celles qui sont responsables du perfectionnement dans le domaine médical ou scolaire. D'autres institutions émanant des églises ou des syndicats ainsi que des structures privées ou appartenant à des entreprises dispensent également des formations pour adultes. En raison de la complexité du système et de la concurrence entre institutions, on recourt de plus en plus à l'apprentissage mixte (blended learning), qui mêle leçons avec présence physique des apprenants et séquences individuelles assistées par l'internet.

La formation d'adultes est aussi une forme d'enseignement et d'apprentissage scolaire mais elle se distingue nettement de celle de l'école primaire ou secondaire. Elle se caractérise par une orientation vers l'action et la résolution de problèmes : les attentes liées aux professions et les buts ainsi que les expériences pratiques des participants sont harmonisés avec les exigences des organisateurs. On y applique avant tout des méthodes d'apprentissage individuel qui donnent aux apprenants une grande autonomie tout en exigeant la maîtrise de celle-ci. Les apprenants sont en grande partie responsables de la réussite de leur formation.

#### 4.4.1. Les organisations de formation d'adultes

[www.alice.ch/fr/](http://www.alice.ch/fr/)

- La Fédération suisse pour la formation continue (FSEA) donne des informations sur la formation continue en Suisse par le biais de son portail Alice (Adult Learning Information Center)

#### 4.5. Quel environnement pour les apprentissages aujourd'hui ?

De nos jours, les environnements stimulants sont dotés d'équipements multimédias. Ils proposent des livres et des revues correspondant aux différents intérêts des lecteurs et aux différents niveaux de compétence des enfants et adolescents : textes simples auxquels les enfants sont familiarisés (séries, bandes dessinées, histoires à développement linéaire) et littérature plus exigeante (textes poétiques, ouvrages spécialisés complexes).

Une offre multimédia doit également comporter des possibilités de lecture interactive permettant aux apprenants d'appliquer leurs propres schémas de lecture et de recherche.

Moteurs de recherche et annuaires pour enfants :

- [www.kidadoweb.com](http://www.kidadoweb.com)  
Sélection des meilleurs sites non commerciaux pour enfants et adolescents
- [www.takatrouver.net](http://www.takatrouver.net)  
Annuaire et moteur de recherche pour enfants (Partie pour enseignants et parents)
- [www.spinoo.fr](http://www.spinoo.fr)  
Moteur de recherche français de l'éducation

## 5. Bibliographie

- ACRL, Association of College and Research Libraries (2000 & 2004). Information literacy competency standards for higher education. [www.ala.org](http://www.ala.org) [11.08.2006]
- André, B., Baron, G.-L. & Bruillard, E. (Eds). (2004). *Traitement de texte et production de documents, questions didactiques*. Lyon : INRP & Paris XII : Gédiaps.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy. A report of the national leadership conference on media literacy*. Paper presented at the national leadership conference, Aspen Inst. : Queenstown, MD.
- Baacke, D. (1996). *Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. Dans : A. Rein, von (Hrsg.) : *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt. p. 112–124.
- Baron, G.-L., Caron, Ch., Harrari, M. (Dir.). (2005). *Le multimédia dans la classe à l'école primaire*. Lyon : INRP.
- Bawden, D. (2001) : *Information and digital literacies : a review of concepts*. *Journal of documentation*. 57 ; 2. 218–259.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2003) : *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschülern*. 2ème édit.. Aarau : Zentrum Lesen.
- Bertschi-Kaufmann, A. ; Kassis, W. ; Sieber, P. (Edit.) (2004) : *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Munich : Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, A. ; Schneider, H. (2004) : *Lese- und Schreibkompetenzen fördern' – ein neues Forschungsprojekt des Zentrums Lesen*. *Bulletin Leseforum Schweiz* 13 ; 2004. p. 10–14.
- Bessagnet, P. (2005). *L'utilisation du correcteur orthographique*. Dans : G.-L. Baron, Ch.
- Büeler, X. ; Stebler, R. ; Stöckli, G. ; Stotz, D. (2001) : *Schulversuch «Schulprojekt 21». Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zurich.
- Caron, M. Harrari (Dir.). *Le multimédia dans la classe à l'école primaire*. Lyon : INRP.
- Charlier, B. & Peraya, D. (Eds). (2003). *Technologie et innovation pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Christmann, U. ; Groeben, N. ; Flender, J. ; Naumann, J. ; Richter, T. (1999) : *Verarbeitungsstrategien von traditionellen (linearen) Buchtexten und zukünftigen (nicht-linearen) Hypertexten*. Dans : N. Groeben (Edit.) : *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. Tübingen : Niemeyer. p. 175–189.
- Clement, U. ; Martens, B. (2000) : *Effizienter lernen durch Multimedia? Probleme der empirischen Feststellung von Ursachen des Lernerfolgs*. *Zeitschrift für Pädagogik* 46 ; 1. p. 97–112.
- Crinon, J. & Gautellier, Ch. (2001). *Apprendre avec le multimédia et internet*. Paris : Retz.
- Dobson, T. M. ; Miall, D. S. (1998) : *Orienting the reader? A study of literary hypertexts*. *SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft* 17 ; 2. p. 249–262.
- Downes, T. & Zammit, K. (2001). *New Literacies For Connected Learning In Global Classrooms*. Dans : H. Taylor & P. Hogenbirk (Eds). *Information And Communication Technologies In Education*. Boston : Kluwer Academic Publishes.
- Foucambert, D. (2000). *Les effets d'une année d'entraînement à la lecture avec un logiciel éducatif : résultats en classe de sixième de collège*. *Revue Française de Pédagogie*, 133, p. 63-73.
- Greenfield, P. M., Retschitzki, J. (1998). *L'enfant et les medias*. Fribourg : Editions Universitaires de Fribourg.
- Groeben, N. ; Christmann, U. (1995) : *Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz*. Dans : C. Rosebrock (Edit.) : *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim : Juventa. p. 165–194.
- Groeben, N. (2002) : *Dimensionen der Medienkompetenz : Deskriptive und normative Aspekte*. Dans : N. Groeben ; B. Hurrelmann (Hrsg.) : *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim : Juventa. p. 160–197.
- Groeben, N. ; Hurrelmann, B. (Edit.) (2002) : *Lesekompetenz : Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim : Juventa.
- Groeben, N. ; Hurrelmann, B. (Edit.) (2002) : *Medienkompetenz : Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim : Juventa.
- Guir, R. (2002). *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck.
- Gurtner, J.-L., Monbaron, J., Platteaux, H., Touvet, D., & Zahnd, J. (2004). *Dynamique de l'évolution des institutions de formation tertiaire suscitée par l'introduction des TIC. Projet FNRS - PNR 43, Rapport Final*, 147 p.

- Heidtmann, H. (1999) : Digital, multimedial, interaktiv. KJL auf CD-ROM und im Internet. Dans : R. Raecke ; H. Gronemeier ; Arbeitskreis für Jugendliteratur (Edit.) : Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Munich : Arbeitskreis für Jugendliteratur. p. 262–267.
- Heidtmann, H. (2000) : Lesen und neue Medien. Veränderungen in der Mediengesellschaft. Dans : Universum 673 ; Juli. p. 723–732.
- Hess-Lüttich, E. W. B. ; Wilde, E. (2004) : Der Chat als Textsorte und/oder Dialogsorte. Dans : G. U. Kleinberger ; F. Wagner (Hrsg.) : Neue Medien – Neue Kompetenzen? Frankfurt a.M. : Lang. p. 49–70.
- Hobbs, R. (1996) : Expanding the concept of literacy, media literacy in the information age. New York : Transaction Press, p. 163–186.
- Hobbs, R. (1998) : The seven great debates in the media literacy movement. Journal of communication. 48 ; 1. p. 16–32.
- Holly, W. (2000) : Was sind ‚Neue Medien‘ – was sollen ‚Neue Medien‘ sein? Dans : G. Voss ; W. Holly ; K. Boehnke (Edit.) : Neue Medien im Alltag : Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes. Opladen : Leske & Budrich. p. 79–106.
- Hurrelmann, B. (2002) : Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. Dans : N. Groeben ; B. Hurrelmann (Hrsg.) : Lesekompetenz : Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim et Munich : Juventa. p. 275–286.
- Hurrelmann, B. (2002) : Medienkompetenz : Geschichtliche Entwicklung, dimensionale Struktur, gesellschaftliche Einbettung. Dans : N. Groeben ; B. Hurrelmann (Edit.) : Medienkompetenz : Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim et Munich : Juventa. p. 301–314.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans : Ch. Barré-De Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl (Dir.). La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris : L'Harmattan.
- Javerzat, M.-C. (2005). Activité du lecteur et fiction multimédia en classe de littérature au cycle 3 de l'école primaire. Dans : G.-L. Baron, Ch. Caron, M. Harrari (Dir.). Le multimédia dans la classe à l'école primaire. Lyon : INRP.
- Jonassen, D. H. (1989). Hypertext – Hypermedia. Englewood Cliffs : Educational Technology Publications.
- Keller, M. (2003) : Medienkompetenz. Seminararbeit, Universität Bern.
- Krajewski, M. (1997) : Spür-Sinn. Was heisst einen Hypertext lesen? Dans : L. Gräf ; M. Krajewski (Hrsg.) : Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk. Frankfurt a.M. : Campus Verlag. p. 60–78.
- Larose, F. & Karsenti, Th. (2002). La place des TICE en formation initiale et continue. Sherbrooke : Edition du CRP.
- Leiter-Köhler, U. (2002) : Über die Medienkompetenz zur Textkompetenz. Schulisches Schreiben und die neuen Medien. Dans : P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.) : Textkompetenz. Innsbruck : StudienVerlag. p. 177–198.
- Mangenot, F. (1996). Les aides logiciels à l'écriture. Paris, CNDP, la collection de l'ingénierie éducative.
- Mendelsohn, P. et Jermann, P. (1997). La recherche en Suisse dans le domaine des Nouvelles Technologies de l'Information appliquées à la formation. Programme National de Recherche 33, Efficacité de nos systèmes de formation.
- Merchant, J. (2001) : The syntax of silence. Sluicing, islands, and the theory of ellipsis. Oxford : Oxford University Press.
- Meschenmoser, H.(Edit.) (2002) : Lernen mit Multimedia und Internet. Hohengehren : Schneider.
- Perriault, J. (2002a). Education et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris : Nathan.
- Perriault, J. (2002b). L'accès au savoir en ligne. Paris : Odile Jacob.
- Piot, Th. (2005). Un dispositif pédagogique multimédia : Anvie la Corbeline. Dans : G.-L. Baron, Ch. Caron, M. Harrari (Dir.). Le multimédia dans la classe à l'école primaire. Lyon : INRP.
- Platteaux, H. (1999). Quels outils de navigation pour les CD-ROMs de vulgarisation ?. Thèse de doctorat. Genève : FPSE.
- Pochon, L.-O., Bruillard, E. & Maréchal, A. (Eds). (2006). Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. Neuchâtel : IRDP & Lyon : INRP.
- Potter, W. J. (1998) : Media literacy. Thousand Oaks (Calif.) : SAGE publications.
- Retschitzki, J. & Gurtner, J.-L. (1996). L'enfant et l'ordinateur. Paris : Mardaga.



- Rouet, J.-F. & Tricot, A. (1995). Recherche d'informations dans les systèmes hypertextes : des représentations de la tâche à un modèle de l'activité cognitive. *Sciences et Techniques Educatives*, 2 (3), 307-331.
- Richter, K. ; Riemann, S. (Edit.) : *Kinder – Literatur – ‚Neue Medien‘*. Baltmannsweiler : Schneider-Verlag Hohengehren. p. 198–216.
- Rosebrock, C. ; Zitzelsberger, H. (2002) : Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. Dans : N. Groeben ; B. Hurrelmann (Edit.) : *Medienkompetenz : Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim : Juventa. p. 148–159.
- Rössler, P. ; Wirth, W. (Edit.) (1999) : *Glaubwürdigkeit im Internet. Fragestellungen, Modelle, empirische Befunde*. Munich : Reinhard Fischer Verlag.
- Ruhnkehl, J. ; Schlobinski, P. ; Siever, T. (1998) : *Sprache und Kommunikation im Internet. Überblick und Analysen*. Opladen, Wiesbaden : Westdeutscher Verlag.
- Schiffer, K.; Ennemoser, M.; Schneider, W. (2002) : *Mediennutzung von Kindern und Zusammenhänge mit der Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen*. Dans : N. Groeben; B. Hurrelmann (Edit.) : *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim : Juventa. p. 282–297.
- Schreier, M.; Groeben, N. (2001) : *Experiencing reality in virtual environments*. Dans : W. Frindte ; Th. Köhler ; E. Nissen (Edit.) : *Internet based teaching and learning*. Berne : Lang. p. 348–352.
- Schreier, M. ; Appel, M. (2002) : *Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz*. Dans : N. Groeben ; B. Hurrelmann (Edit.) : *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim : Juventa. p. 231–254.
- Storrer, A. (2000) : *Schriftverkehr auf der Datenautobahn : Besonderheiten der schriftlichen Kommunikation im Internet*. Dans : G. Voss ; W. Holly ; K. Boehnke (Edit.) : *Neue Medien im Alltag. Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsprojekts*. Opladen : Leske + Budrich. p. 151–175.
- Tisseron, S. (1995). *Psychanalyse de l'image. De l'imagó aux images virtuelles*. Paris : Dunod.
- Tricot, A. & Rouet, J.-F. (Eds) (1998). *Hypertextes et hypermédia*. Editions Hermes.
- Turkle, S. (1998) : *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internets*. Reinbek ; Hamburg : Rowohlt.
- Viens, J., Peraya, D. et Karsenti, T. (Eds). (2002). *Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation (numéro thématique)*. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(2).
- Weingarten, R. (Edit.) (1997) : *Sprachwandel durch Computer*. Opladen : Westdeutscher Verlag.
- Weingarten, R. (1997) : *Textstrukturen in neuen Medien. Clustering und Aggregation*. Dans : R. Weingarten (Edit.) : *Sprachwandel durch Computer*. Opladen : Westdeutscher Verlag. p. 215–238.
- Wolton, D. (1999). *Internet, et après ?*. Paris : L'Harmattan.
- Wolton, D. avec Jay, O. (2000). *Internet : petit manuel de survie*. Paris : L'Harmattan.

## 6. Autrices et auteurs

**Andrea Bertschi-Kaufmann**, Prof. Dr.

Directrice de centre de recherche sur la lecture, les médias et les langues (Zentrum Lesen)  
Haute Ecole pédagogique de la HES Nord-Ouest

[ife.zentrumlesen.ph@fhnw.ch](mailto:ife.zentrumlesen.ph@fhnw.ch)

[www.fhnw.ch](http://www.fhnw.ch)

**Armin Hollenstein**, Prof. Dr.

Directeur de campus de pédagogie virtuelle  
Institut des sciences de l'éducation  
Université de Berne

[vc@edu.unibe.ch](mailto:vc@edu.unibe.ch)

[www.vc.edu.unibe.ch](http://www.vc.edu.unibe.ch)

**Esther Wiesner**, lic. phil.

Assistante

Centre de recherche sur la lecture, les médias et les langues (Zentrum Lesen)  
Haute Ecole pédagogique de la HES Nord-Ouest

[ife.zentrumlesen.ph@fhnw.ch](mailto:ife.zentrumlesen.ph@fhnw.ch)

[www.fhnw.ch](http://www.fhnw.ch)



educa.ch

Institut suisse des médias pour la formation et la culture

Erlachstrasse 21 | Case postale 612 | CH-3000 Berne 9

Téléphone: +41 (0)31 300 55 00

[info@educa.ch](mailto:info@educa.ch) | [www.educa.ch](http://www.educa.ch)