

MONIKA GRABOWSKA  
Université de Wrocław

**Les littératies du XXI<sup>e</sup> siècle face aux littératies  
académiques : les enjeux de l'enseignement  
de l'expression écrite pour les natifs du numérique  
à l'Institut d'études romanes de Wrocław**

**Twenty-First-Century Literacies Versus Academic Literacies:  
The Challenges of Teaching Written Skills for Digital Natives  
at the Institute of Romance Studies in Wrocław**

**Abstract**

The aim of this paper is to prove that, following recent social and cognitive changes among native digital students, the teaching of academic literacies to *neophilological* faculty students in Poland should be linked to their practice of twenty-first-century literacies and general competences acquired thanks to the practice of these literacies during their informal learning in their free time. The language activity that interests us is written production: essential in the philological study program, distinctive (especially at C1/C2 levels), practiced during each semester, regularly assessed and subordinated to the final task of writing the BA or master's thesis. Our methodology is based on the emic perspective of Pike 1967. We will present, in particular, the results from a survey addressed to the students of the Institute of Romance Studies concerning their learning and writing practice in French/Spanish/Italian and Polish, as well as some tracks of interpretation.

*Keywords:* academic literacy, twenty-first-century literacy, writing, modern language studies

**1. Quelques remarques sur le contexte socio-cognitif de l'éducation  
au seuil de la troisième décennie du XXI<sup>e</sup> siècle – vers la réorientation  
des programmes d'enseignement de l'écrit à l'Institut d'études  
romanes**

Nous prendrons comme points de départ du présent article une réflexion de Yuval Noah Harari sur l'éducation d'aujourd'hui face aux enjeux du futur, et le concept de natifs du numérique (*digital natives*)

introduit en 2001 par Marc Prensky<sup>1</sup>. Dans *21 Lessons for the 21<sup>st</sup> Century* (2018), Harari insiste sur le fait qu'au XXI<sup>e</sup> siècle, les informations ne sont plus une denrée rare à la disposition d'une poignée d'élus ; au contraire, nous en sommes inondés au point qu'il est absolument inconcevable d'avoir la prétention de les assimiler et de les analyser dans leur totalité. Par conséquent, la principale ambition de l'enseignement institutionnel n'est certainement plus de fournir aux apprenants une nouvelle dose d'informations. Ce dont les apprenants ont actuellement besoin, c'est de comprendre les messages informatifs, de les trier et de les combiner pour obtenir une vision complexe du monde<sup>2</sup>. Mais la mise en œuvre d'un processus d'enseignement pertinent ne saurait s'effectuer sans tenir compte du fait que les apprenants ne sont plus les mêmes qu'il y a à peine quelques décennies, et qu'en plus, ils ne peuvent pas compter sur la stabilité d'un monde fondé sur la mutation. Il n'est pas exclu qu'il leur faudra, peut-être même plusieurs fois dans leur vie, modifier les acquis de leurs apprentissages pour s'habituer à de nouvelles conjonctures. Cela ne peut rester sans impact sur les programmes d'éducation.

De leur côté, les enseignants risquent d'avoir des difficultés à prendre en compte le changement cognitif de taille qui s'est produit dans les esprits des natifs du numérique, ces indigènes de l'internet vivant leur vie en ligne. Les apprenants d'aujourd'hui appréhenderaient, voire rejetteraient une progression pas-à-pas, lente, linéaire et sérieuse, étant habitués au monde vertigineux, multitâche, iconographique (*graphic-first*, Prensky 2001b), interactif, connecté, drôle, fantaisiste, d'accès aléatoire (*random-access*, *ibid.*) et de rentabilité immédiate (*quick-payoff*, *ibid.*) de leurs jeux vidéo, de leurs chaînes (ou plutôt de leurs streamings) musicaux favoris, et de leur web participatif. Ils sont par conséquent accusés par la génération des immigrés digitaux (ceux qui sont nés avant l'invasion de l'internet dans la vie quotidienne, Prensky 2001a) de plusieurs vices intellectuels importants : ils seraient étourdis, paresseux, malintentionnés, insolents, antisociaux, repliés derrière les certificats de leurs prétendus troubles cognitifs et comportementaux (dyslexie, TDAH<sup>3</sup>...).

Cependant, comme l'argumente Prensky, les natifs du numérique auraient raison de trouver l'éducation scolaire fade, indigne de leur pleine attention par rapport à ce qu'ils expérimentent intensivement ailleurs. Ce n'est plus une hypothèse : selon l'auteur (Prensky 2001b), les recherches neurologiques et psychologiques sont en mesure de prouver que nos cerveaux ont commencé à être façonnés différemment suite au changement technologique qui s'est produit avec l'avènement de l'internet<sup>4</sup>, exactement comme cela s'était passé chez nos ancêtres, il y a des millénaires, après l'invention de la hache, ou il y a des siècles, avec l'apprentissage de la lecture, ou encore il y a quelques décennies, sous l'influence de la télévision.

Pour conclure cette brève présentation du contexte socio-cognitif de l'éducation dans le monde d'aujourd'hui, juxtaposons les attitudes des chercheurs précédemment évoqués par rapport aux missions et méthodes de travail des institutions scolaires. En adoptant la perspective de l'éducateur, Prensky préconise avec conviction la nécessité du dialogue avec les apprenants, ceux-ci étant appelés à guider leurs enseignants dans le domaine des pratiques d'apprentissage. En revanche, le conseil que Harari donne aux adolescents de notre époque est : « ne comptez pas trop sur les adultes » (2018 : 341). Son argumentation est radicale : la plupart des adultes ont peut-être de bonnes intentions, mais ils ne comprennent pas le

1 Cf. aussi Prensky 2010, Palfrey et Gasser 2008, Stenger 2015.

2 Nous retrouvons récemment les mêmes idées sur un manque de méthode permettant à un citoyen lambda d'affronter la masse des informations gérée par des algorithmes dans nombre d'autres publications (cf. par exemple Damasio 2018).

3 Trouble déficit de l'attention/hyperactivité.

4 Cf. aussi Small et Vorgan (2008 a et b).

changement du monde, et par conséquent, au lieu de transmettre la vérité, ils se replient derrière leurs convictions personnelles basées sur des préjugés.

Que pouvons-nous donc faire dans ces conditions pour affronter les changements cognitifs des jeunes et garder le crédit d'une faculté orientée vers le futur ? Sans partager totalement la constatation pessimiste de Harari et dans le but de prévenir un désenchantement croissant des deux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage dans le cadre des études néophilologiques, nous trouvons qu'il serait judicieux de faire l'état des lieux de ce qui est enseigné sur le terrain qui est le nôtre, à l'Institut d'études romanes de Wrocław, dont nous savons avec certitude qu'il forme des jeunes qui par la suite travaillent dans des domaines variés. L'activité langagière qui nous intéressera dans cet article est l'expression écrite : essentielle dans le programme, distinctive (notamment aux niveaux C1/C2), perfectionnée pendant toute la durée des études, régulièrement évaluée, et subordonnée à la tâche finale de rédaction du mémoire de licence ou de maîtrise.

## **2. Littératies académiques vs littératies du XXI<sup>e</sup> siècle dans les facultés néophilologiques – tentative de définition des problèmes et défis majeurs**

Au vu de ce qui précède, la thèse que nous essayerons de prouver est que l'enseignement des littératies académiques (qui, avouons-le, ne seront pratiquées dans la « vraie » vie que par quelques rares professionnels de l'écrit, mais qui sont le noyau du programme académique, notamment au deuxième cycle des néophilologies) gagnerait en efficacité s'il s'articulait :

- avec les littératies du XXI<sup>e</sup> siècle que nos étudiants pratiquent intensément et
- avec les compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, cf. *Cadre 2000* : 16–17) qu'ils ont acquises grâce à la pratique de ces littératies, lors de leur apprentissage informel<sup>5</sup> et pendant leurs loisirs.

Par *littératie*, on comprend « la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement [...] les ressources et les compétences sémiotiques, modales [...] et multimodales [...] les plus appropriées à la situation et au support de communication [...], à l'occasion de la réception [...] ou de la production [...] de tout type de message » (Lacelle, Lebrun, Butin 2015, page d'accueil du site [www.litmedmod.ca](http://www.litmedmod.ca)). Le concept de *littératies du XXI<sup>e</sup> siècle*, emprunté aux études québécoises, recouvre « les façons de lire, écrire, écouter et parler à l'aide des technologies nouvelles et émergentes (ex : les ordinateurs, tablettes électroniques, téléphones intelligents) dans les espaces virtuels en ligne » (Gibbins, Greenhow 2014, cit. apr. Lacelle, Lebrun 2016), tandis que les *littératies académiques* impliquent des pratiques inhérentes aux contextes académiques : l'écriture, la lecture, l'écoute et la parole pour des publics et des fins académiques (Lacelle, Lebrun 2016). Les littératies du XXI<sup>e</sup> siècle ne se réduisent pas à la production écrite de textes, mais incluent toute la diversité de l'écriture numérique : l'écriture multimédia, hypertextuelle, collaborative (Hulin, Pelissier 2012).

Le problème qui émerge dans le processus d'enseignement/apprentissage est que les apprenants semblent relativement compétents dans le domaine des littératies numériques, mais que celles-ci ne sont

<sup>5</sup> Par apprentissage informel, on comprend les situations de communication qui ne sont pas dotées de formes éducatives (Brogère, Bézille 2007).

pas reconnues de plein droit dans le contexte scolaire et/ou académique<sup>6</sup>. Les enseignants immigrés digitaux adoptent plutôt une réserve mêlée de réprobation par rapport à la communication écrite intensément pratiquée par les étudiants sur les réseaux sociaux et caractérisée par une oralisation et une iconisation tenues pour « nocives ». Les étudiants digitaux du numérique, à leur tour, seraient tenus pour inaptes à reconnaître la valeur des activités de production écrite traditionnelle : linéaire, monomodale (impliquant seulement le code écrit), individuelle (non collaborative).

Par ailleurs, l'une des plus importantes conséquences de la mise en place du web 2.0. est l'acquisition par l'internaute du statut de prosommateur, créateur de contenu, contrairement au consommateur du web 1.0. Puisque la manipulation du web 2.0 n'exige ni logiciels coûteux, ni savoir informatique avancé, le prosommateur est invité à une personnalisation du contenu et à sa libre réorganisation grâce au caractère hypertextuel, virtuel, narratif et immersif des *nouveaux nouveaux médias* (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019 : 463–464). Ces derniers lancent cependant de nouveaux défis, résultat de la surabondance des informations, du mélange des tonalités et du risque de manipulation<sup>7</sup>.

Selon Miller (2007), la pratique de l'écriture doit absolument recadrer les objectifs pédagogiques parce qu'« une aptitude à interpréter et à “désigner” des littératies multimodales sera de plus en plus requise par les êtres humains pour communiquer, travailler, et prospérer dans le monde numérique global du XXI<sup>e</sup> siècle » (Miller 2007 : 62, cit. apr. Lacelle, Lebrun 2016). Dans ce but, nous devons réfléchir non seulement au contenu des enseignements, mais aussi à une méthodologie cohérente, tirant parti de l'attitude de l'apprenant face aux nouveaux nouveaux médias, qui pourrait profiter aux littératies académiques<sup>8</sup>. Notamment, comme le clame Prensky (2001a) :

Today's teachers have to learn to communicate in the language and style of their students. This doesn't mean changing the meaning of what is important, or of good thinking skills. But it does mean going faster, less step-by-step, more in parallel, with more random access, among other things.

---

6 Cf. aussi Poteaux 2017.

7 Par conséquent, selon la National Education Association, une organisation regroupant les enseignants du secteur public aux États-Unis, la priorité dans l'enseignement actuel devrait être donnée aux 4 Cs : *Critical Thinking and Problem Solving ; Creativity and Innovation ; Communication ; Cooperation* (National Education Association, *Preparing 21st Century Students for a Global Society*, <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>). Autrement dit, les écoles devraient moins miser sur les compétences techniques, et plus sur les compétences générales individuelles, dont le savoir être (notamment affronter le changement et l'imprévu) et le savoir apprendre.

8 L'écart entre les nouvelles pratiques de littératie multimodale pour des besoins personnels et les pratiques de littératie scolaires serait déjà tel qu'il aurait donné lieu au phénomène appelé *désengagement numérique* des jeunes (*digital disconnect*) : « The digital disconnect refers to the disconnect between students' personal use of the Internet, including how they use it to do homework, and how they use the Internet in school (...). In a qualitative study of middle and high school students' experiences and attitudes [...], Levin and Arafeh's research team found that students, most of whom were Internet savvy, used the Internet to do their school-related assignments because it allowed them to complete schoolwork faster, easier, and with collaborative support from peers. These study participants reported that Internet use in school was usually relatively unengaging and uninteresting compared to the self-initiated uses, including uses to complete schoolwork. The students said that they wanted more engaging uses of the Internet and digital technologies in school, more like the ones they used outside of school; they expressed that these uses would significantly improve their attitudes toward school and learning » (O'Brien, Bauer 2005 : 127).

Cette progression plus aléatoire s'oppose autant à la classique progression linéaire qu'à la progression moderne en spirale. Elle s'inscrit notamment dans la théorie des systèmes dynamiques de Larsen-Freeman et Cameron :

La recherche en acquisition des langues secondes se poursuit souvent comme si un ensemble statique et complet de règles de grammaire était disponible et que son acquisition était l'objectif de l'apprentissage des langues. De telles projections de l'acquisition, de temps verbaux par exemple, continuent comme si l'apprenant remplissait les blancs d'un paradigme existant. Mais cette perspective risque de ne guère correspondre à celle de l'apprenant. [...]. **L'apprentissage n'est pas l'absorption de formes linguistiques par des apprenants, mais l'adaptation constante de leurs ressources linguistiques au service de la création de sens pour réagir aux affordances qui émergent dans la situation communicative, elle-même influencée par la capacité des apprenants à s'y adapter.** (Larsen-Freeman et Cameron 2008 : 135, cit. apr. Sockett 2012 : 3, nous soulignons)

La citation ci-dessus s'applique à l'apprentissage des langues étrangères dans la mesure où elle considère l'apprenant en tant qu'individu qui, dans son développement langagier, ne se limite pas aux ressources définies par l'enseignant mais, comme le présente Sockett (2012 : 3), procède selon « une expérience unique de la langue cible, selon ses caractéristiques personnelles (styles et stratégies d'apprentissage, motivations, etc.), ce qui conduit également à des profils uniques et imprévisibles de développement ». L'argument selon lequel l'apprentissage n'est pas une question d'absorption de formes linguistiques, mais d'adaptation constante et de schémas d'utilisation variés, conduit à une vision de l'apprentissage non linéaire, car dépendant d'autres facteurs qu'une simple exposition aux données en classe. L'apprentissage passe donc par des périodes d'accumulation et de tassement : l'image du tas de sable peut être évoquée, suite à Sockett 2012, pour représenter la façon dont il se développe.

Il se peut notamment qu'un tel apprentissage crée des lacunes auxquelles les professeurs, qui sont eux-mêmes surtout des produits d'un enseignement linéaire et exhaustif, sont d'habitude sensibles (dans le sens négatif). Ainsi, afin d'éviter une frustration réciproque dans le domaine de l'apprentissage des compétences linguistiques, dont notamment celui de l'expression écrite, une solution serait peut-être, effectivement, comme le veut Prensky, de demander à nos étudiants natifs du numérique qu'ils nous guident dans leurs pratiques d'apprentissage : ce ne sont pas les nôtres, mais les nôtres ne sont plus les leurs.

Dans la suite de l'article, nous présenterons une analyse des opinions des étudiants concernant leur apprentissage de l'écriture à la philologie française, espagnole et italienne de Wrocław, ainsi que quelques pistes d'application pédagogique des résultats dans le domaine de l'écrit universitaire afin de trouver un juste milieu entre les finalités d'études (relativement statiques et inertes) et les nouveaux modes d'écriture qui ne cessent de modifier le fonctionnement quotidien de la jeune génération.

### 3. Méthodologie de recherche

Conformément à Sockett (2012 : 4), nous avons adopté une méthodologie qualitative qui permet d'analyser l'expérience particulière de chaque apprenant dans la perspective émique<sup>9</sup>, en engageant les étudiants dans la collecte des données sur leurs propres apprentissages.

9 Pike introduit la distinction entre les recherches menées du point de vue éthique – à partir des concepts méthodologiques du chercheur, et du point de vue émique – à partir des concepts des individus concernés par la recherche.

Le corpus compte 220 réponses obtenues en 2019 grâce à un questionnaire distribué aux étudiants de philologie romane<sup>10</sup> et laissant une place importante aux questions ouvertes concernant leurs pratiques d'écriture et leurs objectifs dans le domaine de cette activité langagière.

Le document se composait de trois parties. La première portait sur les pratiques d'écriture dans la vie privée de l'enquêté.e, toutes langues (maternelle et étrangères) confondues, en corrélation avec les pratiques d'enseignement. Elle englobait quatre questions en polonais, dont voici la traduction :

1.1. Lesquelles des formes ci-dessous pratiquez-vous dans votre vie privée ? Combien/avec quelle fréquence? (textos, méls, lettres informelles, messages dans les réseaux sociaux, articles de blogs, commentaires aux blogs, journaux intimes, cartes postales, notes, lettres formelles, formulaires et questionnaires, formes artistiques comme poèmes, récits, reportages, saynètes, interviews, traductions, autres)

1.2. Lesquelles de ces formes ne pratiquez-vous pas du tout ?

1.3. Lesquelles de ces formes demandent, à votre avis, un enseignement institutionnel (à l'école, à la fac)?

1.4. Lesquelles de ces formes, à votre avis, ne demandent pas d'enseignement institutionnel ?

La deuxième partie portait sur les pratiques d'écriture dans la vie professionnelle, actuelle et future, et se composait de trois questions :

2.1. Exercez-vous actuellement ou bien avez-vous exercé dans le passé une occupation professionnelle ? Si oui, de quel type de travail s'agit-il/s'agissait-il ? (si non, passez à la question 2.3)

2.2. Votre travail est-il/a-t-il été lié à l'écriture ? Si oui, de quel type de tâches écrites êtes-vous/avez-vous été chargé.e ? En quelle(s) langue(s) ?

2.3. Quelles seront, à votre avis, les formes d'écriture que vous devrez pratiquer dans votre future vie professionnelle ? En quelle(s) langue(s) ?

La troisième partie concernait l'opinion de l'enquêté.e sur les tâches d'écriture qu'il/elle est censé.e exécuter lors de ses études à l'Institut d'études romanes :

3.1. Combien de temps consacrez-vous par semaine à préparer vos devoirs écrits ?

3.2. De quels aides et supports profitez-vous pour les préparer ?

3.3. Comment évaluez-vous le nombre d'heures consacrées à l'expression écrite dans le cadre des cours de français/espagnol/italien langue étrangère (FLE/ELE/ILE) ? Est-il suffisant ? Si non, quel nombre d'heures faudrait-il, selon vous ?

3.4. Pour l'expression écrite en FLE/ELE/ILE, sur quelles compétences devrait-on mettre l'accent dans le programme d'études de l'Institut d'études romanes ?

3.5. Quelles formes d'écrit faudrait-il travailler plus (ou surtout) pendant les études romanes ?

3.6. Quelles formes d'écrit pourrait-on, voire devrait-on supprimer des cours de FLE/ELE/ILE à l'Institut d'études romanes ? Justifiez votre opinion.

3.7. Quelles sont vos plus grandes difficultés liées à l'expression écrite en français/espagnol/italien ?

10 À titre de comparaison, il a aussi été distribué, avec quelques modifications, à 63 lycéens (classes de première et de seconde) du Lycée n° 8 de Wrocław, mais les dimensions du présent article ne nous permettent pas d'y faire référence.

- 3.8. Vous livrez-vous à des activités autonomes pour améliorer votre compétence d'expression écrite en français/espagnol/italien ?
- 3.9. Préférez-vous écrire à la main ou à l'ordinateur ? Quels sont selon vous les avantages et les inconvénients de ces deux modes d'écriture ?

#### 4. Résultats et applications pédagogiques

Dans cet article, nous ne pourrions présenter une synthèse complète des 220 réponses obtenues. Nous nous limiterons à indiquer quelques points redondants et/ou importants concernant la perception qu'a l'étudiant de son propre processus d'apprentissage de l'écriture, afin de pouvoir réfléchir à des applications pratiques ultérieures au profit d'un processus d'apprentissage satisfaisant des littératies universitaires (telles qu'elles sont définies dans les référentiels actuels). Cela ne saurait toutefois s'effectuer sans une réflexion préalable sur la valeur des données obtenues pour les questions fermées et ouvertes.

##### 4.1. Questions fermées : valeur des données statistiques

Prenons à titre d'exemple une donnée « objective » de notre formulaire, à savoir le temps consacré par l'étudiant aux devoirs écrits. Il s'avère que dans les mêmes groupes (année/filière), les réponses varient de 0 à 15 heures hebdomadaires. Comment est-il possible qu'il y ait un tel décalage entre les étudiants réalisant le même programme d'études ?

Les interprétations de ces données peuvent être multiples. Premièrement (hypothèse didactiquement optimiste), certains étudiants auraient développé différentes stratégies d'apprentissage qui leur permettent de réduire la charge temporelle requise pour effectuer les tâches écrites. Deuxièmement (hypothèse rapide, émanant du *système 1* de D. Kahneman<sup>11</sup>), il se pourrait que de bons étudiants travaillent plus tandis que les peu motivés travaillent moins – ce qui est certes parfois vrai, mais n'explique pas tous les cas. Troisièmement (hypothèse analytique, du *système 2* de D. Kahneman), les étudiants n'auraient pas vraiment analysé la question du devoir écrit. N'y verraient-ils que la préparation d'une composition écrite à la maison pendant quinze jours ? Ou bien aussi la rédaction de leur mémoire de maîtrise, sur lequel ils travaillent intensément, mais irrégulièrement ? Faut-il prendre en considération les exercices de grammaire et de lexique effectués par écrit ? Ainsi, la divergence des réponses prouve avec force que certaines données statistiques ne sont pas opérationnelles dans un questionnaire basé sur l'introspection, et qu'il est plus intéressant d'analyser les questions ouvertes.

##### 4.2. Questions ouvertes : les enjeux de la prise en compte de la perspective émique

Une remarque préalable s'impose en ce lieu : quand Prensky nous suggère de demander aux étudiants qu'ils nous guident dans leurs objectifs d'apprentissage, nous ne devons pas, évidemment, interpréter ce postulat comme une invitation à prendre en compte chacun de leurs souhaits. Le faire serait commettre,

<sup>11</sup> Le système 1 est un mode de raisonnement « par défaut » – automatique, rapide, instinctif et émotionnel, tandis que le système 2 est un mode de raisonnement exigeant une concentration – lent, analytique et logique.

d'un côté, une erreur écologique, en attribuant des données statistiques fournies par un questionnaire aux individus, c'est-à-dire en attribuant aux individus les souhaits les plus fréquents du groupe, et de l'autre, une erreur atomiste, produit « de l'interprétation de données individuelles étendue au niveau de l'ensemble du groupe » (Elissalde, en ligne), qui consisterait à attribuer au groupe les souhaits particuliers de certains individus.

Quelle peut être cependant la valeur des réponses rédigées concernant son propre apprentissage de l'écrit ? Si les étudiants doivent nous guider dans leur propre apprentissage, comment gérer le fait qu'ils s'expriment de manière non-scientifique, souvent imprécise, parfois aussi irréfléchie, ambiguë voire floue, égo- et ethnocentrique ?

Prenons un exemple. Dans les réponses des étudiants de premier cycle à la question 3.6, on trouve fréquemment des opinions négatives concernant le besoin de pratiquer des formes telles que le récit, le guide touristique, le journal intime, le blog, la description d'une personne ou d'une peinture, le monologue intérieur d'un héros, les recettes de cuisine, le poème, et surtout, la lettre personnelle. Les justifications portent sur le fait que, tout d'abord, ce sont des formes moins ou non contraintes (qui demandent de l'inspiration plutôt que du savoir technique) et ensuite, qu'elles seront inutiles « dans la vie ». En même temps, dans les réponses à la question 3.4., les étudiants du premier cycle réitèrent massivement le vœu d'apprendre à écrire « comme un Français » (ou « un Espagnol », ou « un Italien »).

En effet, on pourrait banaliser les souhaits ou les revendications des étudiants en s'appuyant sur des arguments de différents ordres :

- un étudiant ne peut préjuger d'ores et déjà de ce qui sera utile ou pas dans sa vie,
- chaque forme d'expression développe les compétences langagières des étudiants donc l'essentiel est qu'ils pratiquent l'écriture dans toute sa diversité, surtout au premier cycle,
- les modèles à suivre ne sont pas des Français/Espagnols/Italiens « moyens » (concept communément admis par les non-professionnels de la didactique des langues étrangères, mais n'ayant aucune valeur scientifique) ; d'autre part, conformément aux exigences du niveau C2, à la néophilologie, on attend une compétence dépassant en quelque sorte celle de l'usager de la langue « moyen ».

Mais une analyse plus approfondie du discours des apprenants est susceptible de jeter une lumière sur les besoins des étudiants afin de modifier les cours d'expression écrite en les reliant aux modes de vie des natifs du numérique.

Les étudiants s'avèrent premièrement pragmatiques (une qualité qui se retrouve d'ailleurs à chaque génération...) et attendent un rendement rapide. Dès lors, pour renforcer le contrat didactique (donc les faire adhérer pleinement au programme), il serait crucial de leur présenter des tâches susceptibles d'être jugées comme utiles dans leur logique de *hic et nunc*. Cela peut s'effectuer grâce à une restructuration des objectifs des tâches pédagogiques. Ainsi, écrire une lettre, voire un courriel personnels (qui, comme formes, sont critiqués, puisque « personne n'en produit aujourd'hui ») peut être une activité acceptable du point de vue de l'étudiant, si on la subordonne aux objectifs grammaticaux et lexicaux, éventuellement stylistiques (puisqu'ils réclament fréquemment un travail sur les registres). Mais dans ce cas-là, elle doit aussi être évaluée exclusivement par rapport aux objectifs langagiers. Le premier enjeu de l'enseignement de l'écrit aux digitaux natifs serait donc d'assigner aux tâches d'écriture des contextes qui se marient à leurs finalités. Et paradoxalement, pour renouer avec les objectifs pragmatiques de nos étudiants, nous



pouvons faire valoir davantage la composante langagière que la composante pragmatique de certaines tâches écrites.

Deuxièmement, nos étudiants ont en commun au moins un trait : ils pratiquent intensément le canal de communication multimodale qu'est la messagerie instantanée. Ils produisent des *mobtextes*<sup>12</sup> en quantités vertigineuses<sup>13</sup>. C'est l'essence de leur activité verbo-scripturale quotidienne, et ils y voient même des possibilités de perfectionnement (quelqu'un évoque le besoin d'enseigner les règles éthiques pour les textos, un autre, celui de la gestion responsable des émoticônes). Or, un autre pont que nous pourrions bâtir entre les littératies du XXI<sup>e</sup> siècle et les littératies académiques pourrait s'appuyer sur le caractère collectif des premières. Les cours sont fades par rapport à ce que les étudiants éprouvent intensément dans leur vie quotidienne non seulement parce que nous n'avons pas à notre disposition des logiciels de découverte construits selon les principes de la gamification ou présentant d'autres apanages hi-tech (ce qui, bien sûr, ne serait pas inintéressant...), mais aussi parce qu'ils ne tiennent pas compte de l'aspect social des pratiques scripturales des jeunes. Par social, on doit comprendre : collectif, collaboratif et disponible.

Nous voudrions notamment nous accrocher à ce deuxième adjectif : « collaboratif ». En produisant des textos ou une conversation écrite banale via internet, les jeunes se concertent, copient des informations pertinentes, reproduisent les messages qu'ils ont reçus. Des recherches scientifiques démontrent aussi que la possibilité d'écrire avec les autres et pour les autres – par opposition à une écriture en solitaire dont le seul destinataire serait l'enseignant – a un effet très positif sur la qualité des écrits et sur la motivation des apprenants (Collin et Karsenti 2011).

Cependant, lorsque nous mettons en place une épreuve écrite, nous y invitons un individu, éventuellement muni de son dictionnaire papier. Notre intention n'est pas de critiquer l'inauthenticité d'une telle épreuve par rapport à la vraie vie, mais d'attirer l'attention sur le fait qu'elle se situe aux antipodes des pratiques numériques des apprenants : elle les fait reculer dans le temps vers une méthodologie provenant d'une époque révolue sous prétexte d'une évaluation juste (fiable, valide) des compétences. Mais un échantillon produit par l'étudiant dans des conditions d'isolation est-il un juste reflet de ses compétences ? La question mérite d'ailleurs un élargissement : un travail individuel est-il forcément un travail produit dans la solitude ? Il ne saurait s'agir ici en aucun cas d'exalter les vertus du travail de groupe, dont nous savons tous que, dans beaucoup de cas, en l'absence de préparation pré pédagogique soignée, il est bâclé. À l'opposé, se situe la pratique indiquée par une étudiante :

Publier les récits et les traductions sur l'internet m'aide beaucoup parce que les gens, quand ils voient une faute, ils la signalent tout de suite.

Le deuxième enjeu consisterait donc à lier les pratiques de l'enseignement de l'écrit aux compétences générales que l'étudiant apporte<sup>14</sup>, autant de sa scolarisation précédente que de l'apprentissage informel, vu notamment son aspect social.

12 « Par *mobtexte*, nous entendons une textualité propre aux contenus mobiles et notamment les applications de messagerie sociale » (Allard 2018 : 96) au sein de laquelle « se mélangent les signes, se créolisent des écritures ou s'artificialisent les voix » (*ibid.* : 97).

13 À la réponse concernant leur nombre de SMS quotidiens, ils citent des chiffres approximatifs allant de 5 à « 1000+ », voire « ∞ », certains préférant même exprimer leur réponse sous forme de temps : « 2 h », « 8 h », « toute la journée ».

14 Précisons qu'il ne s'agit pas seulement de remplacer l'écriture à la main par l'ordinateur. Les enquêtés se rendent parfaitement compte des effets nuisibles de l'ordinateur dont, en premier lieu, la distraction, ensuite les problèmes de santé dus à sa (sur)

Pour aller plus loin dans cette logique, il doit aussi être question de rechercher de nouvelles formes d'expression, qui sont des formes participatives par excellence et qu'on peut puiser dans les nouvelles pratiques scripturales : nous pouvons, par exemple, citer parmi les plus récentes la fanfiction ou la production de fandoms<sup>15</sup>. Dans ce domaine, nos étudiants peuvent réellement nous guider, partageant ainsi la responsabilité de la réussite de la tâche (nous rejoignons ici le paradigme de l'autonomie, si cher à la didactique moderne).

La recherche des formes d'expression puisées dans les littératies du XXI<sup>e</sup> siècle serait donc un troisième enjeu. Mais le caractère novateur de l'écriture ne se résume pas qu'aux nouvelles formes, on devrait aussi repenser leur évaluation. Par conséquent, il faudrait, par exemple, réfléchir au critère du nombre de mots. L'un des enquêtés a notamment conclu qu'il était, dans la plupart des cas, « nocif et non fondé ».

## 5. Bilan

Les questionnaires d'étudiants sont susceptibles de stimuler la réflexion didactique bien plus loin que nous venons de le faire, mais dans cet article, nous mettrons en exergue trois enjeux, cruciaux, de l'enseignement de l'écrit aux natifs du numérique dans les facultés de néophilologie polonaises. Ils sont fondés sur le principe qu'il est impossible de se recroqueviller sur les contenus statiques des programmes d'enseignement des langues et qu'il faut tenir compte des évolutions des pratiques de vie comme condition *sine qua non* pour former un lien de partenariat entre l'enseignant et l'enseigné. Ces enjeux sont : la valorisation des attentes pragmatiques des étudiants *via* une redéfinition constante de leurs besoins et un assujettissement strict des objectifs de l'apprentissage à ces besoins, notamment aux niveaux inférieurs de l'apprentissage où les étudiants espèrent acquérir surtout un haut degré de compétence langagière ; une prise en compte multidimensionnelle du caractère « collectif » des pratiques scripturales modernes ; une plus grande implication des nouvelles formes d'écriture dans les programmes. La principale raison de l'émergence de ces trois enjeux est socio-cognitive, vu les changements de modes de vie et de pratiques d'écriture des jeunes générations, que l'on ne devrait pas sous-estimer dans la confection de programmes d'enseignement tournés vers le futur. Ils ne sauraient plus être conçus comme émanant d'une autorité qui seule impose les formes, les modalités d'apprentissage, les grilles d'évaluation. Les enseignants de l'université n'ont rien à gagner en sous-estimant le caractère transversal des compétences acquises par les étudiants dans le monde des littératies du XXI<sup>e</sup> siècle.

---

exploitation. Certains, vénérant l'art de la calligraphie, se plaignent aussi du fait qu'elle a été complètement évincée des objectifs pédagogiques et ne joue plus de fonction distinctive. Pour les moins expérimentés, la dactylographie serait plus chronophage à cause de leur manque de compétences. Voici quelques citations à l'appui : « écrire sur l'ordinateur conduit à un abus des "copier-coller" » ; « quand quelqu'un écrit à la main, on a l'impression qu'il a fait plus d'effort » ; « l'ordinateur n'est pas une machine à écrire. Il corrige les fautes, ce qui fait qu'on en commet plus ».

15 Groupes de fans qui sont capables de faire pression sur les producteurs des séries télévisées.

## Bibliographie

- Allard, Laurence (2018) “Du géofiltre à l'égofiltre: les territoires de jeu des individus-marques à l'épreuve des applications de messagerie sociale.” [In:] *Questions de communication*. Vol. 34; 95-105.
- Brogère, Gilles, Bézille Hélène (2017) “De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation.” [In:] *Revue française de pédagogie: recherches en éducation*. Vol. 158; 117–160.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2000). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes.
- Collin, Simon, Karsenti Thierry (2011) “Les TIC, remède au ‘mal d'écrire?’” [In:] *Vie pédagogique*. Vol. 158; [https://www.researchgate.net/publication/266732443\\_Les\\_TIC\\_remede\\_au\\_mal\\_d%27ecrire](https://www.researchgate.net/publication/266732443_Les_TIC_remede_au_mal_d%27ecrire) (consulté le 16/05/2020).
- Damasio, Antonio (2018) *The Strange Order of Things*. NYC: Pantheon Books.
- Elissalde, Bernard (s.d.) “Erreur écologique.” [In:] *Encyclopédie Hypergé*, <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article713> (consulté le 16/05/2020).
- Gibbins, Thor, Greenhow Christine (2014) “Students’ Out-of-School Writing Practices in an Educational Facebook Application: The Case of Hot Dish.” [In:] Rebecca S. Anderson, Cliff Mims (eds.) *Handbook of Research on Digital Tools for Writing Instruction in K-12 Settings*. Hershey: IGA Global; 154–171.
- Harari, Yuval N. (2018) *21 Lessons for the 21<sup>st</sup> Century*. NYC: Spiegel & Grau.
- Hulin, Thibault, Péliissier Chrysta (2012) “Appropriation de l'écriture numérique: évaluation et parcours pédagogique. Fondements théoriques, représentations, réalités de l'expression-communication dans les IUT – Bilan et perspectives.” <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00786651/document> (consulté le 16/05/2020).
- Kahneman, Daniel (2011) *Thinking, Fast and Slow*. NYC: Farrar, Straus and Giroux.
- Lacelle, Nathalie, Lebrun Monique (2016) *Recherche documentaire sur la compétence à écrire au XX<sup>e</sup> siècle*. Université du Québec à Montréal, [https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/rapport\\_écriture-numérique\\_2016.pdf](https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/rapport_écriture-numérique_2016.pdf) (consulté le 10/03/2020).
- Lacelle, Nathalie, Lebrun Monique & Butin Jean-François (2015) *Site du Groupe de recherche littéraire médiatique multimodale*, [www.litmedmod.ca](http://www.litmedmod.ca) (consulté le 10/03/2020).
- Larsen-Freeman, Diane, Cameron Lynne (2008) *Complex Systems and Applied Linguistics*. Cambridge: CUP.
- Miller, Suzanne M. (2007) “English Teacher Learning for New Times: Digital Video Composing as a Multimodal Literacy Practice.” [In:] *English Education*. Vol. 40; 61–83.
- National Education Association (NEA) (2012) *Preparing 21<sup>st</sup> Century Students for a Global Society* <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf> (consulté le 10/03/2020).
- O'Brien, David, Euridice B. Bauer (2005) “New Literacies and the Institution of Old Learning.” [In:] *Reading Research Quarterly*. Vol. 40(1); 120–131.
- Palfrey, John, Gasser Urs (2008) *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic.
- Pike, Kenneth L. (1967) *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior*. La Haye: Mouton.
- Poteau, Nicole (2017) “Usage des outils numériques: croyances et connaissances des enseignants.” [In:] Luc Massou, Nathalie Lavielle-Gutnik (eds.) *Enseigner à l'université avec le numérique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck; 23–41.
- Prensky, Marc (2010) *Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning*. London: Sage.

- Prensky, Marc (2001a) "Digital Natives, Digital Immigrants." [In:] *On the Horizon*. Vol. 9, n° 5, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (consulté le 9/06/2020).
- Prensky, Marc (2001b) "Digital Natives, Digital Immigrants. Part II. Do They Really Think Differently?" [In:] *On the Horizon*. Vol. 9, n° 6 <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> (consulté le 9/06/2020).
- Sockett, Geoffrey (2012) "Le web social. La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais." [In:] *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. Vol. 15, n° 2 <https://journals.openedition.org/alsic/2505> (consulté le 8/03/2020).
- Small, Gary, Vorgan Gigi (2008a) *iBrain: Surviving the technological alteration of the modern mind*. NYC: Harper Collins Publishers.
- Small, Gary, Vorgan, Gigi (2008b) "Your iBrain: How Technology Changes the Way we Think." [In:] *Scientific American Mind*. Vol. 5, <https://www.scientificamerican.com/article/your-ibrain> (consulté le 9/06/2020).
- Stenger, Thomas (2015) *Digital Natives – Culture, génération et consommation*. Cormelles-le-Royal: EMS Éd.
- Wilczyńska, Weronika, Mackiewicz Marek & Krajka Jarosław (2019) *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Warszawa: PWN.