

Chapitre 7

Vers une littératie numérique pour une participation et une mobilisation actives des jeunes dans un monde numérique

Nuala Connolly et Claire McGuinness

INTRODUCTION

Tour à tour désignés comme la « génération Google » (Nicholas et Rowlands, 2008), la « génération du Net » (Tapscott, 1998) ou encore les « natifs du numérique » (Prenksy, 2001), les jeunes d'aujourd'hui ont grandi dans un monde dominé par internet, qui offre de nouvelles possibilités en termes de participation et de mobilisation. Le discours dominant dans la recherche en la matière a tendance à perpétuer l'idée selon laquelle les jeunes possèdent naturellement des compétences numériques. Or, certains éléments semblent indiquer un décalage entre la perception qu'ont les jeunes de leurs compétences numériques et leur capacité à évoluer dans cet environnement complexe en toute sécurité et avec efficacité (Christofides *et al.*, 2009). Parce qu'internet obéit dans une large mesure à une approche qui envisage les « utilisateurs » dans leur globalité, autrement dit les adultes, les droits des enfants et des jeunes sont souvent passés sous silence dans la politique (Livingstone *et al.*, 2016). D'aucuns affirment également que, parce qu'il s'intéresse surtout aux natifs du numérique, le discours occulte la nécessité d'aider au renforcement des compétences numériques des jeunes (Fondation ECDL, 2014 ; Livingstone, 2011) ; d'où le risque que des compétences essentielles ne figurent pas dans les priorités en matière d'éducation.

La fracture numérique initiale en matière d'accès physique à internet s'est muée en fracture de compétences (Van Deursen et Van Dijk, 2011). La réduction de cette fracture de compétences permettra de multiplier les possibilités de participation positive des jeunes au monde numérique. Les jeunes doivent acquérir de nouvelles compétences pour répondre à leurs besoins d'information et mieux saisir les règles qui s'appliquent à l'environnement en ligne. La mise en place d'une formation aux technologies est souvent associée aux compétences de type fonctionnel : utilisation de progiciels ; capacités de navigation et de recherche ; capacité à évaluer la qualité de l'information trouvée en ligne. Pour être digne de ce nom, l'éducation à la littératie numérique devrait englober un éventail plus large de compétences représentatives de l'investissement social et culturel des jeunes dans une société interconnectée, de leur expression individuelle, de leur formation identitaire et de leur participation au monde en ligne.

Consacré à la littératie numérique chez les jeunes européens, ce chapitre cherche à savoir de quelle manière les compétences numériques peuvent favoriser l'inclusion, l'engagement et la participation des jeunes dans le monde numérique. Il s'appuie pour cela sur des exemples de mécanismes utilisés pour l'éducation à la littératie numérique, dans un contexte formel ou informel. Le cas de l'Irlande est présenté à titre d'illustration. Il s'agit ici d'envisager le débat sur la participation des jeunes dans un monde numérique sous l'angle de la littératie numérique tout en enrichissant la théorie et les connaissances en la matière, et en proposant des réflexions politiques et des recommandations de bonnes pratiques.

QUE SIGNIFIE LA LITTÉRATIE AU XXI^E SIÈCLE ?

La définition de la littératie numérique, axe central de notre chapitre, est à replacer dans le cadre plus général de la rhétorique sur l'évolution de la littératie et de ses pratiques au XXI^e siècle. Les nouvelles formes de « littératie » du XXI^e siècle supposent de manière implicite de tout d'abord reconnaître le potentiel de transformation des technologies numériques et des réseaux sociaux sur quasiment tous les domaines de la vie (« le numérique »), et ensuite de comprendre que les connaissances, les compétences, les capacités et les aptitudes nécessaires aux individus pour s'adapter à ces changements évoluent en permanence. Il existe moult termes, définitions et cadres, se recoupant parfois, qui tentent de saisir l'essence de la littératie dans un monde où les pratiques en matière d'information et de communication sont en constante mutation (Anstey et Bull, 2006 ; Jones et Hafner, 2012 ; Belshaw, 2012 ; Meyers *et al.* 2013 ; JISC, 2014 ; National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning, 2015b). À l'instar du débat autour de la signification de l'éducation à l'information de la fin du XX^e siècle, il s'est révélé difficile de parvenir à une conceptualisation universelle de *la littératie du XXI^e siècle* et le discours en la matière en témoigne (Meyers *et al.*, 2013). Bon nombre de cadres existants fixent des objectifs à atteindre, réalisables grâce à l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes, et concrétisés par l'exécution de tâches propres à un contexte spécifique à un niveau de compétence prédéfini. Ainsi le Cadre de compétences numériques de l'Union européenne (2013) s'articule autour de cinq grands « domaines de compétence numérique » (information, communication, création de contenu, sécurité,

résolution de problèmes) pour chacun desquels des compétences spécifiques sont définies (par exemple « naviguer, rechercher et filtrer des informations » ou « gérer l'identité numérique »). Ce cadre s'accompagne d'une grille d'autoévaluation qui permet aux utilisateurs d'évaluer ce qu'ils considèrent être leur niveau de maîtrise des différents domaines de compétence. D'autres cadres cherchent à décomposer les éléments constitutifs d'un tout ; ainsi, une carte visuelle du JISC⁴⁰ (2014) a recensé sept éléments clés de la littératie numérique, reflétant des dimensions différentes mais interdépendantes de la connaissance, de la pratique et de la compétence. Ce modèle a été remplacé par un autre, plus précis, qui identifie six éléments de « capacité numérique », à savoir : littératies informationnelle et médiatique ; création, innovation et érudition numériques ; identité et bien-être numériques ; communication, collaboration et participation ; apprentissage numérique et développement personnel ; et maîtrise des technologies d'information et de communication (JISC, 2015).

La littératie numérique est par ailleurs souvent définie à travers les avantages sociaux, éducatifs ou économiques qu'elle procure à ceux qui la possèdent ; par exemple, la définition suivante extraite de la Digital Strategy for Schools (DES, 2015, p. 5) élaborée par l'Irlande considère la littératie numérique comme un outil favorisant l'autonomisation et une participation active à la société dont l'objectif est de :

« réaliser le potentiel des technologies numériques pour améliorer l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation afin que les jeunes Irlandais deviennent des penseurs engagés, des apprenants actifs, des bâtisseurs de savoir et des citoyens du monde pour participer pleinement à la société et à l'économie ».

Depuis quelques années, on s'intéresse de plus en plus aux *contextes sociaux* qui donnent un sens aux pratiques de littératie existantes. Dans leur débat sur les littératies multiples, Anstey et Bull (2006, p. 20) font observer que, parmi les définitions de la littératie, beaucoup « ne tiennent pas dûment compte de ce qu'une personne qui maîtrise la littératie doit savoir et être capable de faire pour évoluer de façon satisfaisante dans les environnements où la littératie est nécessaire [y compris] pour utiliser la littératie dans le cadre professionnel ou des loisirs ; de la citoyenneté active ; de la participation aux activités sociales, culturelles et communautaires ; et du développement personnel ».

De la même manière, Jones et Hafner (2012, p. 12) définissent la littératie numérique à travers l'identité et la pratique construites socialement, affirmant que

« l'utilisation des médias est une entreprise complexe, qui influence non seulement notre manière d'agir mais aussi les relations sociales que nous pouvons entretenir avec d'autres, les identités sociales que nous pouvons revendiquer, voire les pensées que nous pouvons avoir. Lorsque nous évoquons la capacité d'utiliser les médias dans cette acception large, et non pas seulement comme la capacité à faire fonctionner une machine ou à déchiffrer un langage ou un code particulier, mais comme la capacité à s'engager avec créativité dans des pratiques sociales particulières, à revendiquer des *identités sociales* appropriées et à bâtir ou entretenir diverses *relations sociales*, nous utilisons le terme "littératies" ».

40. Initialement intitulé « Joint Information Systems Committee ».

Les travaux approfondis de Belshaw (2012) sur les littératies numériques entrent dans ce cadre contextuel du terme; selon cet auteur, la littératie numérique ne fonctionne pas sur un mode binaire (maîtrise ou non-maîtrise de la littératie) mais plutôt sur celui d'un continuum, et trouve son expression dans « huit éléments clés » qui représentent les différentes façons de penser le terme, selon différents sens, pratique et type d'engagement. Ces huit éléments sont : la culture, la connaissance, la construction, la communication, la confiance en soi, la créativité, l'esprit critique et le civisme. Pour Belshaw, la définition du terme doit répondre à une approche souple : « les littératies numériques sont plurielles, liées au contexte, et devraient être cocrées » (Panke, 2015). Dès lors, parmi les nouvelles définitions, beaucoup ont tendance à mettre l'accent sur le contexte, laissant penser qu'une connaissance globale des compétences, des outils et des pratiques nécessaires dans une situation donnée, ainsi qu'un jugement métacognitif de ses propres informations et des comportements d'apprentissage, sont au cœur de l'acquisition de la littératie numérique. La littératie numérique désigne ainsi

« la capacité à communiquer et à représenter la connaissance dans différents contextes et à différents publics (par exemple en mode visuel, audio ou texte). Cela suppose de trouver et de choisir les informations pertinentes, d'évaluer de manière critique les informations et de replacer celles-ci dans leur contexte en s'appuyant sur la connaissance que l'on a du contexte social et culturel dans lequel cela se produit » (Hague et Payton, 2010, p. 3).

Meyers *et al.* (2013, p. 360) mettent en avant le principe de *participation* qui sous-tend les conceptions de la littératie numérique reposant sur des pratiques socialement construites et situées et qui

« s'expriment à travers les aptitudes générales que les individus possèdent pour vivre, pour apprendre et pour travailler dans une société numérique, et qui reconnaissent la constante évolution de la technologie et des attentes que nous plaçons dans les citoyens numériques ».

Selon ces auteurs, pour pouvoir renforcer la capacité numérique des jeunes, il est par conséquent nécessaire de trouver de « nouvelles voies de participation à la culture numérique » (*ibid.*) qui appuieraient cette forme d'apprentissage. Il est évident que la mise en place d'un cadre qui aiderait les jeunes à devenir des citoyens numériques suppose tout d'abord de comprendre quelle expérience et quelle maîtrise ils ont véritablement des médias numériques et de quelle façon ils envisagent leur rôle actuel et futur dans la société et l'économie numériques. La rhétorique qui entoure ce que l'on appelle « les natifs du numérique », dans la mesure où elle dessine un modèle de participation qui ne se reflète pas dans la réalité, n'a pas permis de donner une image tout à fait fidèle de la jeunesse numérique, et donc d'évaluer la réalité de ses besoins. Ces points sont examinés ci-après.

LE MYTHE DES « NATIFS DU NUMÉRIQUE »

Les jeunes européens vivent et évoluent dans un monde où les technologies numériques occupent une place de plus en plus importante, que l'on désigne parfois par « société en réseaux » (Castells, 2011, p. 11). Cette société, telle que l' imagine Castells, se caractérise par des structures et une organisation sociales qui s'articulent autour

de la technologie et des réseaux d'information. Son impact sur la vie des jeunes est sans précédent et la technologie, de plus en plus mobile, est omniprésente dans leur vie quotidienne. En 2014, 81 % des ménages dans l'ensemble des 28 pays de l'UE disposaient d'un accès à internet et 78 % étaient équipés d'une connexion à haut débit (Commission européenne, 2014b). La technologie mobile est partout, les smartphones étant les appareils que les enfants sont le plus susceptibles de posséder et d'utiliser pour se connecter (Mascheroni *et al.*, 2013). De la même manière, l'âge auquel les jeunes utilisent internet pour la première fois est en baisse de même que celui auquel ils utilisent leur premier smartphone. Les ordinateurs sont par ailleurs de plus en plus prisés en milieu scolaire, la moyenne européenne étant de trois à sept élèves pour un ordinateur (Holloway *et al.*, 2013). L'omniprésence de la technologie est une nouvelle dimension de la vie sociale des jeunes. Les médias numériques offrent aux jeunes de nouvelles possibilités de s'exprimer, de constituer des réseaux, de collaborer et de participer. Les contenus publiés par les utilisateurs et le partage d'informations fleurissent sur internet. Les réseaux sociaux dépendent de ces contenus et se développent grâce à eux. En avril 2016, après Google, YouTube était le deuxième site web le plus visité au monde, suivi de Facebook. Twitter, Wikipédia et LinkedIn se classaient également parmi les 20 sites les plus visités au monde (Alexa, 2016). Les jeunes sont très actifs en matière de partage, d'ajout et de production de contenus. Facebook, par exemple, compte 9,8 millions d'utilisateurs dont l'âge se situe dans la tranche des 13-17 ans et 42 millions dans la tranche des 18-24 ans (Pew Research Center, 2016).

Nous savons également que les jeunes sont exposés à des contenus en ligne non sollicités. Il ressort d'une étude réalisée par Pew Internet que 95 % des personnes interrogées ont été témoins de cruauté en ligne et 41 % ont indiqué que la publication d'informations en ligne avait eu des conséquences négatives (Lenhart et Madden, 2007). Une étude de la Commission européenne a révélé que 22 % des enfants en Irlande avaient été victimes de harcèlement et que pour 13 % des 13-14 ans ces faits s'étaient produits sur les réseaux sociaux (O'Neill et Dinh, 2014). Cette transformation dans la vie des jeunes appelle l'acquisition de nouvelles compétences et une nouvelle articulation des aptitudes, qui passe par la recherche, par le traitement et par l'évaluation de l'information (Buckingham et Willett, 2013). Un symposium organisé récemment dans le cadre du Partenariat pour la jeunesse entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe s'est penché sur la question de la participation des jeunes dans un monde numérisé et a examiné les possibilités offertes aux jeunes ainsi que les risques auxquels ils peuvent être exposés (EU-Council of Europe Youth Partnership, 2015).

Alors que l'on associe souvent l'expression « natifs du numérique » à un niveau supposé de connaissances et de compétences des jeunes permettant à ceux-ci d'évoluer dans le monde numérique, d'aucuns contestent la justesse de cette expression. Les études ont montré que l'intérêt que les jeunes portent à la technologie est variable et n'est pas nécessairement inné, et qu'un déterminisme mal à propos fausse l'image que l'on a des enfants, des jeunes et de la technologie numérique (Selwyn, 2009). La recherche a également mis en évidence le décalage entre la perception qu'ont les jeunes de leurs compétences numériques et leur capacité à évoluer dans l'environnement numérique en toute sécurité (Christofides *et al.*, 2009). La protection de la

vie privée et de la réputation en ligne revêt une importance grandissante à l'heure du contenu créé par l'utilisateur et du partage d'informations. Les jeunes s'exposent également à des risques dès lors qu'ils décident de mettre en ligne des informations personnelles, de faire confiance à leurs contacts en ligne ou lorsqu'ils visitent des sites dont les paramètres sont ambigus ou mal conçus (Livingstone, 2008).

S'agissant des droits des jeunes en ligne, la protection de la vie privée et de la confidentialité des informations s'impose de plus en plus comme une question majeure d'intérêt public. À l'heure de la participation des jeunes au monde numérique, via la création de contenu ou le partage d'informations personnelles et de médias, il devient de plus en plus difficile de protéger les jeunes dans les espaces numériques (Berson I. R. et Berson M. J., 2006). Une ambiguïté latente entoure le concept de vie privée et se traduit par la protection dont elle bénéficie. La notion de vie privée en tant qu'atout social a été introduite au XIX^e siècle, par l'article de Warren et Brandeis (1890) sur « Le droit à la vie privée ». À l'heure actuelle, il existe différents niveaux de protection de la vie privée, assurée par la législation relative aux droits de l'homme, les constitutions et les lois sur la protection des données. Un relatif consensus existe sur la confidentialité de l'information et sur le droit de décider quelle information personnelle peut être mise à la disposition d'autrui (Belotti, 1997, p. 66). Parent (1983, p. 269) appelle cela « la condition de la vie privée » et affirme que la vie privée d'une personne est fonction du degré de connaissances que les autres ont de cette personne. Dans une société de l'information, ce maillage d'informations permet de constituer des « dossiers numériques » qui peuvent avoir des implications majeures, en particulier lorsque des informations en apparence anodines sont utilisées pour établir le profil d'une personne (Solove, 2004). Or ces « profils » ne sont que « partiellement vrais et extrêmement réducteurs » (*ibid.*, p. 46). Du point de vue de la collecte d'information et de la confidentialité des informations à caractère personnel, la question de la confiance imprègne l'interaction entre l'homme et l'ordinateur. La surveillance et la collecte de données sont des pratiques courantes dans notre vie quotidienne et en même temps les jeunes choisissent volontiers de dévoiler des informations à des fins personnelles. En réalité, « la vie privée est une valeur que l'on doit souvent sacrifier au profit d'une autre valeur ou bien commun » (National Research Council, 2007, p. 318). Pour les jeunes utilisateurs, cette démarche s'avère particulièrement complexe.

Nosko *et al.* (2010) ont étudié un échantillon représentatif d'utilisateurs de Facebook et ont observé que les plus jeunes avaient davantage tendance à divulguer des informations en ligne que les utilisateurs plus âgés qui se montraient plus soucieux du respect de leur vie privée. Il apparaît également que plus les personnes avancent en âge, plus le volume d'informations personnelles publiées dans les profils diminue. Christofides *et al.* (2009) ont étudié les variables prédictives de la divulgation d'informations sur les réseaux sociaux et ont observé que les jeunes étaient plus enclins à divulguer des informations. Ils ont également constaté que les adultes avaient plus tendance à contrôler les informations qu'ils mettaient en ligne, ce qui pourrait s'expliquer par leur meilleure maîtrise des paramètres de confidentialité. Hugi (2010) a constaté que les adultes étaient plus attentifs que les jeunes utilisateurs aux atteintes possibles à la vie privée et que les responsables politiques devraient s'inquiéter de voir qu'une proportion importante d'utilisateurs sous-estime les risques auxquels

la confidentialité de leur information est exposée sur les réseaux sociaux. Pour les jeunes comme pour les adultes, la prise de conscience accrue des risques associés au partage de l'information est l'indicateur le plus probant du contrôle de l'information sur Facebook (Christofides *et al.*, 2009). Une enquête téléphonique menée à l'échelle des États-Unis auprès des 18-24 ans (Hoofnagle *et al.*, 2010) a révélé que les jeunes adultes, en dépit de leur tendance à divulguer des informations, partageaient l'avis de leurs aînés quant à la nécessité de protéger la vie privée en ligne.

En réalité, les faits montrent que les utilisateurs attachent de l'importance à la confidentialité dans les environnements en ligne mais aussi qu'ils ont tendance à ne pas utiliser les paramètres de contrôle comme les paramètres de confidentialité s'ils les jugent trop compliqués ou pas assez clairs (Karahasanovic *et al.*, 2009). Il apparaît également que « la génération Google est impatiente et ne supporte pas d'attendre ; elle veut avoir accès sur-le-champ à l'information et au divertissement » (Nicholas et Rowlands, 2008, p. 164). Selon d'autres informations, les jeunes auraient également tendance à surestimer leurs compétences, n'auraient pas toujours conscience que certaines compétences leur font défaut, passeraient plus de temps à utiliser les compétences numériques nécessaires à leur vie personnelle qu'à leur vie professionnelle et n'auraient pas accès à l'éducation à la littératie numérique formelle et structurée (Fondation ECDL, 2014). En cela, ils risquent de sacrifier leur vie privée non pas parce qu'elle n'a aucune valeur pour eux mais plutôt parce qu'ils n'ont pas les connaissances et les compétences nécessaires pour évoluer dans cet environnement. S'agissant des réseaux sociaux plus récents, alors qu'ils veulent suivre le changement, les utilisateurs pourraient juger que les efforts nécessaires pour assurer le respect de leur vie privée ne se justifient pas au regard de ce qui pourrait leur en coûter. Il apparaît également que les jeunes utilisateurs pensent à tort que la loi protège leur vie privée plus qu'elle ne le fait en réalité (Hoofnagle *et al.*, 2010).

L'expression « natifs du numérique », dans son sens premier, diffèrait de l'idée qu'en avait le grand public. Selon Prensky (2001), pour s'adapter aux nouveaux modes d'accès et de traitement de l'information des élèves, il a fallu modifier le cadre d'apprentissage. Les natifs du numérique avaient besoin d'un cadre d'apprentissage riche en médias. Prensky a, depuis, affirmé qu'il fallait désormais s'intéresser non plus à la question de savoir si nous devons utiliser les technologies de notre époque mais comment il convient de les utiliser pour devenir des personnes meilleures, plus « sages ». C'est ce qu'il appelle la « sagesse numérique » (Prensky, 2012), se penchant pour cela sur le rôle de la technologie en classe et sur les nouveaux types d'apprentissage. Ces considérations se reflètent également dans les publications sur le sujet, la recherche mettant en avant la capacité des compétences en littératie médiatique à encourager l'apprentissage et la participation en ligne, et à protéger les jeunes contre les risques auxquels ils s'exposent en ligne (Livingstone, 2008). Des études ont montré que l'élargissement des connaissances pouvait favoriser une utilisation efficace des médias numériques et l'exercice des droits relatifs aux médias numériques (Unicef, 2014). La littérature sur la question a également démontré le fort pouvoir prédictif en matière de contrôle de la vie privée d'une connaissance approfondie de l'utilisateur (Park, 2011). Les mesures visant à améliorer certaines compétences spécifiques peuvent notamment permettre de mieux tirer parti des possibilités en ligne (Livingstone et Helsper, 2009).

Il importe que les jeunes soient mieux formés à la protection de la vie privée et aux questions de participation, de divulgation d'informations, de réputation et de sécurité de l'information. Il est nécessaire qu'une formation soit dispensée au niveau des États membres et que les jeunes soient sensibilisés à la nécessité d'être formés à la protection de la vie privée. Il est par exemple possible de concevoir et d'organiser des formations courtes sur la littératie numérique. Des exemples sont proposés ci-dessous. La maîtrise de la présence en ligne passe par l'éducation ; organisée dès le cycle secondaire, celle-ci aiderait chacun à être attentif à la protection de sa vie privée. Le renforcement des capacités en matière d'éducation à la littératie numérique aidera les jeunes qui maîtrisent les technologies numériques à bien réfléchir à ce à quoi ils participent. À terme, ils seront à même de choisir leur manière de participer au monde en ligne (Hague et Payton, 2010).

L'AGENDA DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

Le besoin de développer des compétences numériques est présent dans beaucoup de politiques en Europe.

Ainsi, l'Agenda numérique pour l'Europe de la Commission européenne met en avant la nécessaire acquisition de compétences numériques pour « une participation pleine et entière à la société » (Commission européenne, 2014d, p. 3). L'agenda s'intéresse à la fracture numérique et a parallèlement mis en place le programme « Safer Internet » (programme pour une utilisation plus sûre d'internet) qui détaille un certain nombre de mesures que doivent prendre la Commission, les États membres et l'industrie. L'agenda affirme la nécessité de reconnaître les compétences numériques dans les systèmes formels d'éducation et de formation. La compétence numérique a été reconnue comme l'une des huit compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie par le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de la Commission européenne, qui la définit comme « l'usage sûr, critique et créatif des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour réaliser les objectifs liés au travail, à l'employabilité, à l'apprentissage, aux loisirs, à l'inclusion et/ou la participation dans la société » ; il s'agit d'une compétence que tous les citoyens devraient acquérir pour favoriser « leur participation active à la vie sociale et économique » (Ferrari, 2013). Par ailleurs, la communication de la Commission européenne « Responsabilité sociale des entreprises : une nouvelle stratégie de l'UE pour la période 2011-2014 » appelle les entreprises à assumer la responsabilité des effets qu'elles exercent sur la société et insiste sur l'importance d'un comportement responsable dans l'intérêt de la société dans son ensemble et des entreprises elles-mêmes. La plateforme en ligne ICT4Society propose un espace permettant l'échange d'idées, d'expériences et de conseils. La littératie numérique est un sujet largement discuté actuellement (Commission européenne, 2016).

Le Cadre européen des compétences numériques pour les citoyens (DigComp), mis en place en 2013 par la Division de la société de l'information du Centre commun de recherche (JRC), a pour objectif d'améliorer la compréhension et le développement des compétences numériques en Europe. Une série d'activités ont été menées en vue de l'établissement d'une feuille de route et de la définition de descripteurs des compétences numériques. La feuille de route recense et détaille toutes les

compétences nécessaires à la maîtrise des environnements numériques et les définit à travers les connaissances, les aptitudes et les attitudes qu'elles requièrent. Comme évoqué plus haut, elle s'accompagne également d'une grille d'autoévaluation portant notamment sur l'information, sur la communication, sur la création de contenu, sur la sécurité et sur la résolution de problèmes (Ferrari, 2013).

Un certain nombre d'exemples nationaux montrent que les compétences numériques figurent de plus en plus au rang des priorités politiques :

- ▶ au Royaume-Uni, la Commission des compétences numériques a souligné la nécessité de faire de la littératie numérique une matière scolaire de base, au même titre que l'anglais et les mathématiques. La Digital Inclusion Strategy (Stratégie d'inclusion numérique) adoptée en 2014 reconnaît l'importance des compétences nécessaires à l'inclusion numérique et la nécessité de renforcer l'éducation aux médias ;
- ▶ en Irlande, le ICT Skills Action Plan (Plan d'action pour la maîtrise des TIC) adopté en 2014) et la National Skills Strategy 2025 (Stratégie nationale des compétences 2025) adoptée en 2016 définissent des priorités ainsi qu'un certain nombre d'actions et de mesures concrètes pour permettre à davantage de citoyens de participer au monde en ligne. Ces initiatives politiques préconisent d'intégrer l'utilisation des médias numériques à l'éducation. Les ateliers « Switch On » mis en place par le Département de l'éducation et des compétences ont donné de bons résultats et ont incité les établissements secondaires à organiser davantage d'activités scolaires faisant appel aux médias numériques ;
- ▶ l'Agenzia per l'Italia Digitale (Agence pour une Italie du numérique) encourage l'acquisition de compétences numériques à laquelle la Stratégie pour la croissance numérique (2015) consacre un volet. La coalition pour les compétences numériques est l'instrument de base sur lequel s'appuie la stratégie pour promouvoir les initiatives en matière de littératie numérique. L'Agenzia per l'Italia Digitale a organisé un concours d'initiatives pour la culture numérique, destiné à promouvoir la littératie et l'inclusion numériques. Dix projets sur les 101 présentés ont été récompensés et portaient sur l'inclusion numérique, les compétences numériques professionnelles et la culture numérique ;
- ▶ le Plan numérique pour l'éducation, lancé en France en 2015, entend généraliser les technologies numériques en milieu scolaire. Afin d'aider à faire évoluer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, et de les adapter aux usages du numérique, quatre grands axes ont été retenus : formation, équipement, ressources et innovation. Les enseignants seront formés à l'informatique, à la gestion de projets numériques, aux applications numériques et à la maîtrise des outils numériques ;
- ▶ en Norvège, le Programme pour la littératie numérique 2004-2008 préconisait l'intégration de la littératie numérique à tous les niveaux d'enseignement. Une réforme générale du programme – réforme pour la promotion des connaissances – a également été lancée en 2006 (Erstad, 2007). Dans le cadre de cette réforme, les cinq compétences de base suivantes ont été intégrées et adaptées à chaque matière du programme : aptitude à l'expression orale,

aptitude à la lecture, aptitude au calcul, aptitude à l'expression écrite, aptitude à l'utilisation des outils numériques ;

- la Turquie a lancé un ambitieux projet de technologie pédagogique intégrant l'utilisation de tableaux blancs et tablettes interactifs, mais il a été signalé que les enseignants n'avaient pas suffisamment été préparés à l'utilisation de ces technologies (Hobbs et Tuzel, 2017). Les collégiens scolarisés en Turquie ont la possibilité de suivre des cours facultatifs sur la maîtrise des TIC et des médias (ibid.).

L'éventail des initiatives menées à l'échelon national est vaste, qu'il s'agisse d'orientations stratégiques et politiques ou de formations et de mises à niveau. Si l'on veut pouvoir suivre l'orientation stratégique de l'agenda des compétences numériques, il est essentiel d'examiner plus en détail la façon d'assurer l'efficacité de sa mise en œuvre. Concrètement, cela suppose de saisir la complexité de la littératie numérique en tant que discipline mais aussi de tenir compte de la diversité qui caractérise la vie des jeunes et leur maniement de la technologie.

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE CHEZ LES JEUNES

Il est essentiel de mettre l'accent sur le contexte social, la participation et la signification des nouvelles dimensions de la littératie (et des termes apparentés) pour mobiliser les enfants et les jeunes car il s'agit de mettre en place des expériences d'apprentissage qui soient immersives, authentiques et pertinentes pour ce qui est de la littératie numérique et de l'utilisation des technologies numériques dans des contextes éducatifs formels. Nous avons évoqué plus haut l'urgence qu'il y avait de mettre en place ces expériences car, contrairement à ce qu'affirme la rhétorique qui entoure le concept de « natifs du numérique », il n'est pas exclu que, malgré leur utilisation intensive des technologies numériques, les jeunes ne maîtrisent en réalité pas les questions liées au respect de la vie privée, aux risques auxquels ils s'exposent et à leur identité. Notons que, selon Hague et Paytonil, existe un décalage entre le maniement des technologies par les jeunes à la maison ou dans le cadre de leurs activités quotidiennes et leur maniement dans le cadre scolaire :

« l'utilisation que [les jeunes] font des technologies dans le cadre scolaire n'a souvent guère de rapport avec leur façon de communiquer et de découvrir l'information en dehors de l'école [...] Les connaissances, idées et valeurs des jeunes ne trouvent pas d'écho dans le système éducatif et les apprentissages scolaires ont peu d'incidence, voire aucune, sur leur vie, leurs préoccupations, leurs centres d'intérêt et leur avenir tels qu'ils le voient ou l'imaginent » (Hague et Payton, 2010, p. 11).

Ce décalage se reflète également dans les résultats de l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2009 selon lesquels « la fréquence de l'utilisation de l'informatique à domicile, en particulier par plaisir, est en corrélation positive avec les compétences de navigation et la performance en compréhension de l'écrit électronique, alors que la fréquence de l'utilisation de l'informatique à l'école ne l'est pas » (OCDE, 2011, p. 21), ce qui laisse à penser que

c'est essentiellement en utilisant l'informatique à domicile plutôt que dans le cadre scolaire que les élèves développent leurs compétences numériques.

Pour une intégration efficace des technologies numériques dans l'apprentissage des enfants et des jeunes, il importe de privilégier une approche souple et constructiviste, faisant écho au vécu des élèves et à des situations réelles, mobilisant les connaissances qu'ils ont acquises, offrant des possibilités de collaboration et de partage entre pairs et favorisant le développement d'un esprit curieux et indépendant. Telle est l'orientation de la Digital Strategy for Schools 2015-2020 mise en place par l'Irlande (DES, 2015) selon laquelle « les activités d'apprentissage dirigées par l'enseignant », toujours utilisées en classe, constituent l'un des obstacles majeurs à une intégration efficace des technologies numériques dans le programme alors même que la majorité des enseignants aspirent à des méthodes d'enseignement constructivistes centrées sur l'élève. On associe souvent l'enseignement relevant du domaine de la technologie à des compétences de type fonctionnel, comme l'utilisation de progiciels, la capacité à naviguer et à rechercher des informations, et la capacité à juger de la qualité de l'information trouvée en ligne. À l'inverse, le JISC (2014) affirme que l'éducation à la littératie numérique ne devrait pas s'arrêter aux compétences fonctionnelles en matière de TIC mais envisager plutôt un ensemble plus élaboré de comportements, de pratiques et d'identités numériques. Cependant, le débat autour de la littératie numérique dans le contexte de l'éducation formelle est souvent focalisé sur la nécessité de doter les jeunes de compétences particulières, en lien avec les exigences du marché de l'emploi et de l'employabilité future, comme le chiffrement, la structure de l'information, etc. En Irlande, les principaux documents de stratégie, comme l'ICT Skills Action Plan (2014) et la National Skills Strategy 2025 (2016) que nous avons évoqués plus haut, mettent en lumière les déficits de savoir-faire dans des domaines comme les TIC, les sciences, la technologie, le génie et la médecine (STGM), faisant observer que « la politique d'entreprise en Irlande est fortement orientée vers des industries exigeant d'importantes connaissances et [que] les personnes possédant des compétences et des qualifications liées aux STEM (*science, technology, engineering and mathematics*) seront de plus en plus recherchées, à tous les niveaux dans différents secteurs de l'économie » (DES, 2015, p. 74). Le Passeport de compétences informatique européen (PCIE) fait toutefois la distinction entre « les compétences en littératie numérique » et les compétences relevant des « sciences informatiques » (dont le chiffrement), et s'inquiète de la priorité que les programmes éducatifs accordent à ces dernières. Il insiste sur la nécessité d'appliquer une approche normalisée de l'enseignement dans tous les pays « tenant compte des deux dimensions majeures des compétences numériques que sont la littératie informatique et la littératie numérique » (Fondation ECDL, 2015, p. 8).

Dans l'idéal, l'éducation à la littératie numérique à l'intention des jeunes devrait englober un large éventail de compétences, représentatives de leur engagement social et culturel dans une société connectée, de leur expression personnelle, de leur formation identitaire et de leur participation au monde en ligne. Les recherches menées sur cette catégorie de population, qualifiée tour à tour d'enfants du millénaire, de génération internet, de génération Google ou encore de natifs du numérique, commencent à nous renseigner sur les préférences, les attentes et les comportements d'apprentissage des jeunes, notamment en ce qui concerne l'utilisation des

technologies numériques et l'apprentissage en ligne, bien que cette utilisation ne soit pas linéaire car évoluant au gré de l'apparition de nouvelles technologies, de pratiques et d'outils. Globalement, bien que l'on observe des différences selon les pays et le milieu socio-économique (OCDE, 2011), l'utilisation des technologies numériques et des réseaux sociaux chez les jeunes est omniprésente au quotidien et ceux-ci attendent beaucoup de ces technologies et de leur façon de s'intégrer dans leur vie et de l'améliorer. La connectivité et l'accès au wifi en continu, la rapidité de l'extraction de l'information, la mobilité et les outils pour toutes les formes d'interaction sociale et de divertissement sont des aspects importants qui définissent la manière dont les jeunes manient les technologies numériques. Quoi qu'il en soit, malgré cette utilisation apparemment intensive des médias numériques et sociaux dans des contextes informels, « beaucoup d'apprenants ne voient pas comment des cours pourraient ou devraient mettre la technologie au service de leur apprentissage » (Knight, 2011). L'un des mythes fréquemment associés à cette génération est qu'elle serait naturellement favorable à l'idée d'un enseignement intégrant la technologie et approuverait sans réserve la numérisation de son espace d'apprentissage ; or, souvent, « les étudiants font la différence entre l'utilisation sociale et l'utilisation formelle de la technologie numérique, et ce n'est pas parce qu'ils l'utilisent dans le cadre de leurs loisirs qu'ils sont forcément en faveur d'un enseignement intégrant la technologie numérique » (National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education, 2015b, p. 7). Meyers *et al.* (2013, p. 359) font observer que, si la littératie numérique est souvent considérée comme une compétence devant avant tout être inculquée dans le contexte de l'éducation formelle, il se trouve que, dans la réalité, elle peut aussi être acquise dans des contextes moins formels et moins organisés comme la maison, les communautés en ligne, les musées, les bibliothèques, les lieux publics, etc. Dès lors, ils affirment que ces espaces informels devraient être exploités pour renforcer la motivation et la participation des jeunes, en proposant « un cadre différent pour l'enseignement des compétences, ce qui réglerait certains problèmes liés à la motivation, souvent en recontextualisant les compétences en fonction des intérêts de l'apprenant ou en encourageant ce dernier d'une autre manière à pratiquer ces compétences et à parvenir à les maîtriser ».

L'influence des médias numériques sur le travail de jeunesse est également reconnue, à la fois comme une façon novatrice de conduire le travail de jeunesse et comme un espace alternatif reconnu pour le développement de la littératie numérique en dehors des structures d'éducation formelle. D'après une métanalyse des études consacrées au travail de jeunesse et à l'utilisation des médias numériques dans différents pays, les technologies numériques font l'objet de diverses utilisations, du simple e-mail ou message texte aux applications de réseaux sociaux, à la photographie numérique, en passant par la réalisation de films et les jeux. Parmi les objectifs de ces technologies, citons la communication, la fourniture de conseils et d'orientations aux jeunes, « l'acquisition de nouvelles compétences ; la formation et l'éducation ; l'animation ; la réalisation de film ; la photographie et l'écriture créative » (National Youth Council of Ireland, 2016, p. 12), ainsi que les activités à caractère civique comme les actions de mobilisation et de sensibilisation, qui trouvent un large écho dans les nouvelles formes de littératie numérique évoquées ci-dessus. En 2016, un rapport du Conseil national irlandais de jeunesse sur l'utilisation des TIC et des médias numériques et sociaux dans le travail de jeunesse soulignait « la

capacité du travail de jeunesse à combler les lacunes qui existent à la maison et à l'école en aidant les jeunes à comprendre la technologie et les risques qui peuvent y être associés» (*ibid.*, 2016, p. 13). Les conclusions des recherches figurant dans l'étude mettent en avant les possibilités qu'offrent les technologies numériques et les médias sociaux en matière de « promotion de la citoyenneté, des compétences de la vie courante et des capacités de réflexion, de participation et de prise de position » dans le contexte du travail de jeunesse, tout en reconnaissant la capacité de ces intermédiaires à établir un lien véritable et authentique avec les jeunes dans la vie desquels la technologie est omniprésente (*ibid.*).

La notion de participation est également reprise dans le programme All abroad Digital Skills in Higher Education actuellement mis en œuvre en Irlande qui s'attache au « renforcement de la capacité numérique en vue d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage » dans l'enseignement supérieur (National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education, 2015a). Le projet repose sur le principe fondamental d'une « participation des élèves en tant que partenaires », qui reconnaît comme essentiel le fait que les élèves puissent donner leur avis au sujet de la mise en place d'un apprentissage intégrant la technologie. Pour devenir des citoyens formés au numérique, il est fondamental que les jeunes prennent conscience du rôle qui est le leur et de leur engagement en tant que participants et créateurs actifs vis-à-vis des technologies et outils numériques ; pour reprendre les termes de Meyers *et al.* (2013, p. 362), « un citoyen formé au maniement des technologies numériques doit être un participant actif et constamment en éveil, évaluant en permanence ces possibilités à l'aune de leurs avantages et de leurs inconvénients ». Les activités d'apprentissage devraient par conséquent donner la possibilité aux élèves de se considérer comme des acteurs actifs et influents de la création d'une société et d'une économie numériques.

La mise en place d'environnements d'apprentissage propices à ces activités appelle toutefois une profonde transformation de la culture pédagogique traditionnelle des établissements d'enseignement ; en Irlande, il existe par exemple un net décalage entre la recherche et la pratique en matière d'éducation à la littératie numérique. Les recherches auprès d'un échantillon d'enseignants irlandais du primaire ont montré que « la littératie numérique dans les écoles irlandaises reste souvent synonyme d'acquisition des compétences techniques nécessaires au maniement des ordinateurs » (McCarthy et Murphy, 2014, p. 23) et que l'approche privilégiée pour l'enseignement en la matière reposait sur des supports imprimés plutôt que sur la multimodalité nécessaire à l'apprentissage du numérique. Une autre ligne d'action essentielle concerne l'infrastructure technique nécessaire à la mise en place d'un apprentissage intégrant la technologie – par exemple, l'accès à internet à haut débit, la connexion Wi-Fi, la mise à disposition d'équipements et d'outils – plutôt que l'évolution de la pédagogie nécessaire à la transformation de l'apprentissage. L'étude de McCarthy et Murphy a montré que le plus grand changement intervenu en classe a été l'introduction de tableaux blancs interactifs dans les écoles primaires ; les auteurs ont toutefois constaté que les enseignants s'en servaient avant tout comme support pour leurs leçons fondées sur un enseignement traditionnel écrit ou pour remplacer les tableaux blancs.

En dépit des obstacles existants, on observe certains progrès et on assiste à l'apparition de nouvelles initiatives révélatrices d'une évolution concrète en matière de littératie numérique. Ainsi, en 2013, un établissement secondaire de la région de Dublin proposait au niveau du *Junior Certificate* (élèves entre 14 et 15 ans) un cours abrégé consacré à la littératie numérique et comportant un module sur le « citoyen numérique », axé notamment sur la promotion d'un comportement en ligne sûr et responsable, et amenant l'élève à réfléchir à son identité dans le monde en ligne. Le programme associait également les élèves à la conception et à la mise en place d'un « espace d'apprentissage du XXI^e siècle » équipé de sièges mobiles et d'outils technologiques destiné à promouvoir un apprentissage collaboratif (Keating, 2015). Un cours abrégé plus général sur l'éducation aux médias numériques est également dispensé au niveau du *Junior Certificate* et apprend « aux élèves le maniement de la technologie numérique, des outils de communication et d'internet pour entreprendre une recherche de manière autonome ». Ce cours encourage les élèves à réfléchir à leurs attitudes, à leurs droits et à leurs responsabilités vis-à-vis du monde en ligne et des médias sociaux, et de se poser la question de savoir s'ils sont en adéquation avec l'environnement numérique (NCCA, 2014). S'agissant de l'enseignement primaire, le programme Digital Schools of Distinction vise à « promouvoir, reconnaître et encourager l'excellence dans l'utilisation de la technologie dans les écoles primaires » (Digital Schools of Distinction, 2016). Pour obtenir cette accréditation, les écoles sont évaluées sur la base des cinq critères suivants : leadership et vision ; intégration des TIC dans le programme ; culture de l'école en matière de TIC ; formation professionnelle continue (pour les enseignants) ; et ressources et infrastructure. À ce jour, le label Digital School of Distinction a été décerné à 283 écoles primaires irlandaises. S'agissant de l'enseignement supérieur, le thème du partenariat et de la responsabilité au moyen de la littératie numérique est porté par le récent projet Student Digital Ambassadors lancé à l'University College de Dublin (UCD) qui répond à un double objectif : premièrement, dispenser une formation aux élèves leur permettant de « développer et d'améliorer leurs compétences numériques dans un certain nombre de domaines pertinents, comme les réseaux sociaux, les technologies éducatives (y compris les applications), l'identité numérique et la recherche en ligne » et, deuxièmement, inviter les élèves à jouer les « ambassadeurs » et à promouvoir les compétences numériques auprès de l'ensemble de la communauté de l'UCD, et à proposer leur aide à leurs camarades en vue de l'acquisition de compétences numériques, en partageant leur savoir-faire et leur expertise (UCD Teaching and Learning, 2016). Cette initiative s'inscrit dans le cadre de la participation de l'UCD au projet All Aboard Digital Skills in Higher Education (National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning, 2015a) et constitue une approche novatrice de l'acquisition des compétences, qui sort du schéma de la classe pour s'introduire dans la vraie vie des élèves, où l'échange entre pairs peut se dérouler selon les conditions qu'eux-mêmes auront fixées. Souhaitons que le projet aboutisse à une culture numérique plus mobilisatrice et plus intégrée au sein de l'ensemble de l'université et qu'il participe à l'objectif général du projet All Aboard Digital Skills in Higher Education qui est de renforcer la capacité numérique dans l'enseignement supérieur à l'échelle nationale.

CONCLUSIONS

Promouvoir efficacement le développement de la littératie numérique auprès des jeunes suppose tout d'abord de comprendre qui sont ces jeunes et quel rapport ils entretiennent avec les médias numériques et sociaux au quotidien, et de reconnaître qu'ils n'ont pas pleinement conscience des risques et des possibilités dont les nouvelles technologies sont porteuses. Le mythe des « natifs du numérique », qui auraient un don inné et naturel pour le maniement des nouvelles technologies, a donné lieu à de vaines présomptions sur la capacité numérique des jeunes et sur la mise en place de cadres d'apprentissage pratiques et axés sur les compétences qui ne tiennent pas compte de préoccupations plus abstraites comme le respect de la vie privée, l'éthique, l'identité numérique et les risques en ligne. Les nouvelles formes de littératie numérique s'intéressent davantage aux aspects contextuels et sociaux du terme, soulignant la nécessité de concevoir des modèles qui soient immersifs, constructifs et en prise avec le vécu des jeunes. L'acquisition de la littératie numérique peut se mesurer à l'aune de la participation à la culture numérique, de la responsabilité sociale, de la conscience éthique et de la citoyenneté numérique ; les possibilités d'apprentissage qui privilégient ces aspects peuvent être sources d'expériences motivantes et authentiques pour les jeunes, venant en complément du schéma classique de la salle de classe.

BIBLIOGRAPHIE

Agenzia per l'Italia Digitale (2015). *Strategia della Coalizione Nazionale per le Competenze Digitali 2015*, http://www.agid.gov.it/sites/default/files/documenti_indirizzo/strategia_coalizione_nazionale_competenze_digitali_finale_marzo_2015.pdf.

Alexa (2016). *The top 500 sites on the web*, www.alexa.com/topsites.

Anstey M., Bull G. (2006). Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies, International Reading Association and the Australian Literacy Educators' Association, Australie.

Belotti V. (1997). « *Design for privacy in multimedia, computing and communications environments* », in Agre P. E., Rotenberg M. (éd.), *Technology and privacy: the new landscape*, The MIT Press, Boston, MA.

Belshaw D. A. J. (2012). *What is digital literacy? A pragmatic investigation*. Durham theses, Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/3446/>.

Berson I. R., Berson M. J. (2006). « *Children and Their Digital Dossiers: Lessons in Privacy Rights in the Digital Age* », *International Journal of Social Education*, vol. 21, n° 1, p. 135-147.

Buckingham D., Willett, R. (2013). *Digital generations: Children, young people, and the new media*, Routledge, Londres.

Castells M. (2011). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture*, John Wiley & Sons, New Jersey.

Christofides E., Muise A., Desmarais S. (2009). « *Information disclosure and control on Facebook: are they two sides of the same coin or two different processes?* », *CyberPsychology and Behavior*, vol. 12, n° 3, p. 341-345.

Commission européenne (2010), *Un Agenda numérique pour l'Europe*, Bruxelles.

Commission européenne (2013), *DIGCOMP: un cadre pour l'élaboration et la compréhension des compétences numériques en Europe*, <http://ec.europa.eu/futurium/en/content/digcomp-framework-developing-and-understanding-digital-competence-europe>.

Commission européenne (2014a). *Digital Literacy: Best practices from the contest organised by the Digital Italy Agency*, <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/digital-literacy-best-practices-contest-organised-digital-italy-agency>.

Commission européenne (2014b). *E-Communications and Telecom Single Market Household Survey*, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_414_en.pdf.

Commission européenne (2014c). Étude sur les communications électroniques et le marché unique des télécommunications auprès des ménages, http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_414_fr.pdf.

Commission européenne (2014d), *The European Union Explained: Digital Agenda for Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Commission européenne (2016). « *For a socially responsible ICT sector* », <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/ict4society-multi-stakeholder-platform>.

Department of Education and Skills (Ireland) (DES) (2015). *Ireland's National Skills Strategy 2025*, Department of Education and Skills, www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/pub_national_skills_strategy_2025.pdf (consulté le 26 février 2018).

Department of Education and Skills (Ireland) (2016). *Ireland's National Skills Strategy 2025*, https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/pub_national_skills_strategy_2025.pdf.

Digital Schools of Distinction (2016). « *Become a digital school of distinction* », www.digitalschools.ie/ (consulté le 26 février 2018).

European Union/Council of Europe Youth Partnership (2015). *Symposium on youth participation in a digitalised world*, 14 to 16 September 2015, Budapest, Hungary, <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/digitalised-world> (consulté le 26 février 2018).

Ferrari A., Punie Y., Brečko B. N. (2013). *DIGCOMP: un cadre pour l'élaboration et la compréhension des compétences numériques en Europe*, Publications Office. <http://ec.europa.eu/futurium/en/content/digcomp-framework-developing-and-understanding-digital-competence-europe>.

Fondation ECDL (2014). *The Fallacy of the Digital Native: A Position Paper*, www.ecdl.org/media/TheFallacyofthe'DigitalNative'PositionPaper1.pdf.

Fondation ECDL (2015). *Computing and Digital Literacy: Call for a Holistic Approach*, <http://www.ecdl.org/media/PositionPaper-ComputingandDigitalLiteracy1.pdf>.

Gouvernement du Royaume-Uni (2014). *Digital Inclusion Strategy*, <https://www.gov.uk/government/publications/government-digital-inclusion-strategy/government-digital-inclusion-strategy>.

Hague C., Payton S. (2010). *Digital literacy across the curriculum : A Futurelab handbook*, <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf>.

Higher Education Authority (2014). *ICT Skills Action Plan*, http://www.hea.ie/sites/default/files/action_plan_ict_2014_4final_spr.pdf.

Hobbs R., Tuzel S. (2017). « *Teacher motivations for digital and media literacy: An examination of Turkish educators* », *British Journal of Educational Technology*, vol. 48, n° 1, p. 7-22.

Holloway D., Green L., Livingstone S. (2013). « *Zero to eight: Young children and their internet use* », http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf.

Hoofnagle et al. (2010). « *How different are young adults from older adults when it comes to information privacy attitudes and policies ?* », SSRN 1589864, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1589864 (consulté le 26 février 2018).

Hugl U. (2010). *Reviewing a Person's Value of Privacy of Online Social Networking*, *Internet Research*, vol. 21, n° 4, p. 2-18.

JISC (2014). *Digital Literacies*, <https://www.jisc.ac.uk/rd/projects/digital-literacies>.

JISC (2015), « *Building digital capabilities: The six elements defined* », http://repository.jisc.ac.uk/6611/1/JFL0066F_DIG_I_GAP_MOD_IND_FRAME.PDF (consulté le 26 février 2018).

Jones R. H., Hafner C. A. (2012). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*, Routledge, Londres.

Karahasanovic A. et al. (2009). *Ensuring Trust, Privacy and Etiquette in Web 2.0 Applications*, *Computer Society*, vol. 42, n° 6, p. 42-49.

Keating S. (2015). *How to hook students with digital bait*, *Irish Times*, www.irishtimes.com/news/education/how-to-hook-students-with-digital-bait-1.2212761.

Knight S. (2011). « *Digital literacy can boost employability and improve student experience* », *The Guardian*, 15 décembre 2011, www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2011/dec/15/digital-literacy-employability-student-experience (consulté le 26 février 2018).

Lenhart A., Madden M. (2007). *Teens, privacy and online social networks: How teens manage their online identities and personal information in the age of MySpace*, Pew Internet and American Life Project. Washington, DC.

Livingstone S. (2008). « *Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression* », *New Media and Society*, vol. 10, n° 3, p. 393-411.

Livingstone S., Byrne J., Carr J. (2016). « *One in Three: Internet Governance and Children's Rights* », Innocenti Discussion Papers, <https://EconPapers.repec.org/RePEc:ucf:indipa:indipa795> (consulté le 26 février 2018).

Livingstone S., Helsper E. (2009). « *Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy* », *New Media and Society*, vol. 12, n° 2, p. 309-329.

McCarthy D., Murphy B. (2014). The challenge of supporting literacy in a digital age: perspectives of Irish primary school teachers, *Irish Teachers' Journal*, vol. 2, n° 1, p.15-30.

Mascheroni G. et al. (2013). « Mobile internet access and use among European children: initial findings of the Net Children Go Mobile project », - Educatt, Milan.

Meyers E. M., Erickson I., Small R. V. (2013). « Digital literacy and informal learning environments: an introduction », *Learning, Media and Technology*, vol. 38, n° 4, p. 355-367.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Le plan numérique pour l'éducation*, <http://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/>.

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2014). « Digital media literacy: Rationale and aim », www.curriculumonline.ie/Junior-cycle/Short-Courses/Digital-Media-Literacy/Rationale-and-Aim (consulté le 26 février 2018).

National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning (2015a). *Teaching and Learning in Irish Higher Education: A Roadmap for Enhancement in a Digital World 2015-2017*, www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2015/03/Digital-Roadmap-web.pdf.

National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning (2015b). *Towards a National Digital Skills Framework for Irish Higher Education: Review and comparison of existing frameworks and models*, <http://allaboardhe.org/DSFramework2015.pdf>.

National Research Council (2007). *Engaging Privacy and Technology in a Digital Age*, National Academy of Sciences, Washington, DC.

National Youth Council of Ireland (2016). « *Using ICT, digital and social media in youth work. A review of research findings from Austria, Denmark, Finland, Northern Ireland and the Republic of Ireland* », www.youth.ie/sites/youth.ie/files/International%20report%20final.pdf.

Nicholas D, Rowlands, I. (2008). *Digital Consumers: Reshaping the Information Profession*, Facet Publishing, Londres.

Nosko A., Wood E., Molema S. (2010). « *All about me: Disclosure in online social networking profiles: The case of Facebook* », *Computers in Human Behavior*, vol. 26, n° 3, p. 406-418.

O'Neill B., Dinh T. (2014). « Net Children Go Mobile: Initial findings from Ireland », http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2011). « PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VJ) », <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en> (consulté le 26 février 2018).

Panke S. (2015). *Digital literacy: An interview with Doug Belshaw* [Web log post], Association for the Advancement of Computing in Education, <http://blog.aace.org/2015/10/28/digital-literacy-an-interview-with-doug-belshaw/>.

Parent W. A. (1983). Privacy, Morality and the Law, *Philosophy and Public Affairs*, vol. 12, n° 4, p. 269-288.

Park Y. J. (2011). « Digital literacy and privacy behavior online », *Communication Research*.

Pew Research Center (2016). « Demographics of key social networking platforms », www.pewinternet.org/2013/12/30/demographics-of-key-social-networking-platforms/.

Prensky M. (2001). « Digital natives, digital immigrants part 1 », *On the horizon*, vol. 9, n° 5, p. 1-6.

Prensky M. R. (2012). From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning, Corwin Press.

Selwyn N. (2009). « The digital native-myth and reality », *Aslib Proceedings*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, p. 364-379.

Solove D. J. (2004). *The Digital Person: Technology and Privacy in an Information Age*, University Press, New York.

Tapscott D. (1998). *Growing up digital: the rise of the Net Generation*, McGraw-Hill, New York.

UCD Teaching and Learning (2016). *Student Digital Ambassadors*, www.ucd.ie/teaching/projects/studentdigitalambassadors/.

Unicef (2014). « Children's rights in the digital age », *Challenges: Newsletter on progress towards the Millennium Development Goals from a child rights perspective*.

Van Deursen A., Van Dijk J. (2011). « Internet skills and the digital divide », *New Media & Society*, vol. 13, n° 6, p. 893-911.

Warren S. D., Brandeis L. D. (1890). « The right to privacy », *Harvard Law Review*, p. 193-220.

