

Devenir *e-lettré* : quels leviers et voies d'accès à l'écrit à l'heure de la littératie numérique ?

Frédérique Bros¹

Résumé : Cet article ambitionne de contribuer à la connaissance des modes d'accès à l'écrit dans le contexte actuel, marqué par la généralisation des usages des TIC. L'exploration conceptuelle de la notion de « littératie numérique », qui fait écho aux transformations de l'écrit en cours, vise à comprendre ce qui se joue dans le renouvellement scriptural et les pratiques de communication instrumentées émergentes. Elle s'inscrit plus spécifiquement dans l'étude des processus d'appropriation de l'écrit chez les adultes. Aussi nous proposons-nous de mettre en relation apports théoriques et données issues d'une veille permanente concernant les pratiques mises en œuvre sur le terrain de la formation de base des adultes en vue de mettre au jour les freins et leviers à l'*e-lettrisme*.

Mots clés : Littératie numérique, *e-lettrisme*, formation de base des adultes, raison graphique, pratiques d'écriture instrumentées, accès à l'écrit et aux savoirs.

Becoming *e-literate* – What can be done to provide access to the written word in the digital era?

Abstract: This article aims to contribute to our knowledge of how individuals confronted with the problem of illiteracy gain access to the written word in a contemporary context characterized by the widespread use of ICT. To explore the concept of “digital literacy”, which reflects current transformations of the writing process, is to seek a better understanding of scriptural renewal and emerging practices of instrumented communication. More specifically, this work focuses on the process by which adults develop writing skills. We bring together theoretical perspectives and data gathered from an ongoing monitoring of instructional practices implemented in basic adult vocational training in order to identify mechanisms that support or hinder the development of *e-literacy*.

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Lille 1 et membre de l'équipe Trigone du laboratoire CIREL. Ses champs de recherche s'organisent autour des évolutions des modes de formation et d'apprentissage liées aux usages du numérique en formation et de la connaissance des publics adultes faiblement qualifiés/scolarisés.

Keywords: Digital literacy, *e-literacy*, adult vocational training, graphic reason, instrumented writing practices, access to knowledge and the written word.

E-alfabetizarse ¿Cuáles son los incentivos y caminos de acceso al escrito a la hora del alfabetización numérico?

Resumen : Este artículo ambiciona contribuir al conocimiento de los modos de acceso al escrito en el contexto actual caracterizado por el uso generalizado de las TIC. La exploración conceptual del concepto de “alfabetización numérica”, que resuena con la transformación de la escritura en progreso, busca entender lo que está en juego en la renovación de las prácticas de escritura y de comunicación instrumentadas emergentes. Se valora más específicamente en el estudio de Del mecanismo de apropiación del escrito de los adultos. Proponemos relacionar teoría y los datos emergidos del monitoreo permanente de las prácticas implementadas en el campo de la educación básica de los adultos con el fin de actualizar los frenos y incentivos a la e-alfabetización.

Palabras claves : Alfabetización digital, e-letrismo, formación básica para adultos, razón gráfico, prácticas de escritura instrumentadas, acceso a la escritura y el conocimiento.

Introduction

La « révolution numérique » est en marche : l'entrée en force des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans toutes les sphères de la société et le rythme effréné de leur expansion/renouvellement rendent malaisée l'appréhension des manifestations et des conséquences de la « médiamorphose »² à l'œuvre. S'y ajoutent les discours d'accompagnement et l'arrière-plan idéologique appelant des approches scientifiquement fondées de ce phénomène.

L'inscription de nos travaux de recherche dans le champ des sciences de l'éducation, et plus spécifiquement l'intérêt de connaissance que nous portons aux pratiques d'écriture et d'enseignement/apprentissage instrumentées mises en œuvre en formation d'adultes (Bros, 2007, 2008, 2009), nous incline à étudier l'influence des usages du numérique sur l'accès à l'écrit et aux savoirs d'adultes en difficulté vis-à-vis de l'écrit.

2 Le terme en revient au philosophe Alain Finkielkraut.

Notre propos s'inscrit dans le projet de produire des connaissances relatives aux modes d'accès à l'écrit dans le contexte actuel, marqué par le déploiement massif des usages des TIC. La notion de « littératie numérique » renvoie aux transformations en cours mais reste, elle aussi, peu stabilisée. Aussi nous proposons-nous d'explorer ce que recouvre cette expression en mobilisant les éclairages complémentaires de l'anthropologie, des sciences de l'information et de la communication, de la didactique de l'écrit et des sciences du langage afin de l'approcher dans une perspective élargie.

Ce tour d'horizon conceptuel vise à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : comment situer la littératie numérique vis-à-vis de *la raison graphique* (Goody, 1979, 1985) ? Quelles relations entretiennent-elles ? Quelles sont les formes, caractéristiques saillantes et manifestations scripturales de la littératie numérique ? Quels savoirs et compétences mettent-elles en jeu ?

Il sera également question de mettre en relation ces apports avec les caractéristiques des pratiques d'écriture et d'enseignement/apprentissage émergentes observées sur le terrain de la formation de base des adultes en vue d'explorer des pistes d'investigation complémentaires. Précisons que les données empiriques abordées dans le cadre de cet article ne constituent pas à proprement dire un corpus, mais sont issues de retours d'expériences de praticiens exposés et recueillis à l'occasion d'un séminaire d'études organisé par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI).

L'ensemble permettra de dégager les dimensions paradoxales qui traversent cette notion et dont cherche à rendre compte le jeu de langage employé pour souligner ce qui se joue dans l'accès à l'*e-lettrisme*.

1. À la recherche d'une définition...

L'exploration conceptuelle de la notion de littératie numérique est complexe en ce qu'elle requiert la mobilisation croisée d'éclairages théoriques multiples. L'expression « composée » laisse, dès l'abord, entrevoir la nécessité d'une approche pluridisciplinaire, voire transdisciplinaire, pour parvenir à saisir ses dimensions scripturales, technologiques et éducatives, ainsi que la dynamique de leurs interactions.

Les élaborations théoriques qui traitent de littératie numérique sont principalement développées dans les champs de la didactique de l'écrit (et de l'éducation aux médias), des sciences du langage et des sciences de l'information et de la communication (SIC).

À un premier niveau, on est tout d'abord frappé par l'abondance terminologique qui s'y rapporte : les expressions de « littératie médiatique multimodale » (Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F.), « littératie informationnelle » (OCDE), « translittératie » (Serres, A., Delamotte, E.), « multi-littératies » (Cope & Kalantzis), « pluri-littératie » (Penloup M.-C., Rispaïl M.) ou encore de « méta-littératie » (Russell D.-M.), employées pour la désigner, en font une expression plurielle. Doit-on parler de « littératies numériques » (Duplaà E.), voire de « littératies du numérique » ?

La variété d'expressions utilisées peut être déroutante et laisser une impression de confusion et d'éparpillement. Toutefois, la pluralisation des littératies présente aussi un intérêt heuristique certain et permet d'envisager la notion de manière ouverte, en évitant de s'en tenir à « un concept unique, autosuffisant, indifférent aux variations contextuelles » (Chiss, 2012, p. 141). En ce sens, le foisonnement lexical renvoie à la diversité et à la richesse des formes sociales d'usage de l'écrit.

En second lieu, la revue des principales définitions qui en sont données fait apparaître une centration sur l'idée de compétence. À titre d'exemple, citons l'OCDE qui définit la littératie numérique comme « l'aptitude à comprendre et utiliser le numérique dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et capacités » (2000), ou encore le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias³ pour qui la littératie médiatique renvoie à « l'ensemble des compétences informationnelles, techniques, sociales et psychosociales exercées par un utilisateur, lorsqu'il consomme, produit, explore et organise des médias » (2011).

Dans ces définitions, l'entrée est essentiellement fonctionnelle. On peut en retenir que la littératie numérique est plus précisément définie comme une combinaison de compétences, qui sont à la fois conditions et moyens des pratiques de communication, et plus globalement d'engagement et de réalisation d'activités sociales, professionnelles et/ou d'apprentissage.

Le périmètre des compétences relevant de la/des littératie(s) numérique(s) est aussi variable : sont évoquées les compétences instrumentales (manipulation

3 Le Conseil Supérieur d'Éducation aux Médias, créé en 2008, a pour missions de promouvoir l'éducation aux médias et de favoriser l'échange d'informations et la coopération entre tous les acteurs et organismes concernés par l'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment les secteurs des différents médias, l'enseignement obligatoire et l'éducation permanente. Il favorise et aide à l'intégration de l'éducation aux médias, de l'exploitation pédagogique des médias et des technologies de l'information et de la communication dans les programmes d'éducation et de formation.

des équipements et interfaces), créatives et productives (concevoir, réaliser, modifier...), d'environnement (trouver et comprendre des informations, analyser une situation ou un processus), réflexives et critiques (compréhension de la société de l'information).

Il existe différentes typologies (Gerbault, 2012 ; Fastrez et De Smedt, 2012), variant selon l'importance qu'elles accordent aux dimensions informationnelles, techniques, sociales, critiques et/ou cognitives des compétences identifiées. Au final, ces approches à dominante fonctionnelle orientent leurs résultats vers le cadrage des prérequis et compétences posés par la complexification et l'élargissement des répertoires de communication induits par les usages des TIC.

Un détour anthropologique permet d'ouvrir la réflexion relative à la notion de littératie numérique en la rapprochant de *la raison graphique*, définie par J. Goody comme une civilisation fondée sur la « lettre », qu'il nomme aussi « logique de l'écriture » (Goody, 1986) et qui constitue un cadre de référence global, graphique, distinct de l'ordre oral. Pour Goody, les conséquences de la technologie de l'intellect qu'est l'écriture ne sont pas seulement scripturales et cognitives. L'écriture a orienté en profondeur la pensée humaine, en donnant lieu à une culture *littératiennne* qui traverse et se répercute sur toutes les sphères de la société.

Cet apport permet de penser la littératie numérique en tant que reconfiguration, renouvellement du paradigme que représente *la raison graphique*. Le modèle de *la raison graphique* offre alors un point d'appui pour approcher les caractéristiques de la littératie numérique en nous procurant une grille de lecture de ses manifestations. Pour Goody, *la raison graphique* se développe sur différents plans interactifs tels que :

- les capacités de stockage et de mémorisation des connaissances (intergénérationnelles) ;
- la communication à l'intérieur d'une génération (relations sociales) ;
- les modes de raisonnement et de pensée ;
- les modes d'accès aux savoirs ;
- les formes et pratiques d'écriture.

Dans ces différents domaines, les formes emblématiques d'expression de *la raison graphique* sont respectivement :

- **Sur le plan culturel et de la mémoire intergénérationnelle** : l'histoire, la science et la culture « livresque » constituant les modes dominants de mémorisation des connaissances (dans une perspective cumulative).

- **Sur le plan social** : les relations sociales sont marquées par une différenciation culturelle entre « instruits » et « ignorants » et par une verticalité des rapports sociaux.
- **Sur le plan des modes de pensée** : les modes de raisonnement dominants sont de type déductif et formel (le syllogisme est une forme logique emblématique associée à la raison graphique) ; la vision du monde s'enracine dans une réalité perçue à travers les catégories matérielles d'espace-temps (conception linéaire/progressive d'un temps orienté et mobilité/déplacements dans l'espace matériel).
- **Sur le plan éducatif** : le modèle « traditionnel » et la forme scolaire constituent des normes incontournables de l'apprendre et de l'enseigner et affectent les rapports aux savoirs et à l'apprendre (résistance ou adhésion) ; les processus d'apprentissage et d'enseignement sont pensés comme bilatéraux et hiérarchisés (asymétrie des relations maître/élève) ; l'accès aux savoirs est essentiellement hétéronome (repose sur le maître et les savoirs) ; les modèles pédagogiques empruntent largement aux approches « transmissives » (conceptions magistrales/frontales de l'enseignement et de l'apprentissage).
- **Sur le plan scriptural** : les pratiques d'écriture sont manuscrites et latéralisées, la linéarité et la tabularité constituent des formes usuelles d'organisation de l'information, les opérations de lecture et d'écriture sont prises en charge par le scripteur, les pratiques scripturales sont travaillées par des tensions (sociales et symboliques) qui conditionnent le rapport à l'écrit et les conduites rédactionnelles des personnes.

La transposition des caractéristiques des pratiques de communication instrumentées identifiées dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication au cadre procuré par J. Goody permet d'esquisser un modèle de la littératie numérique aux formes emblématiques d'expression suivantes :

- **Sur le plan culturel et de la mémoire intergénérationnelle** : la cyberculture ou culture en réseaux constitue un nouveau mode de mémorisation des connaissances s'appuyant sur les processus d'intelligence collective et de démocratie cognitive (Levy, 1996 ; Proulx et Latzko-Thot, 2000).
- **Sur le plan social** : les relations sociales sont paradoxalement marquées par une mise à distance/séparation corporelle des individus et certaines formes de destruction du lien social classique (« socialitude ») ainsi qu'une multiplication des contacts/interactions par médias interposés :

cyber-socialisation et communautés virtuelles (Breton, 1998 ; Wolton, 1999 ; Virole, 2005) ; développement de l'horizontalité des rapports sociaux (communications de pair à pair).

– **Sur le plan des modes de pensée** : développement de modes de raisonnement de type inductif et abductif : heuristiques, mises en relation, analogies (De Rosnay et Virilio, 1995) et/ou de modes de pensée binaires à l'image du fonctionnement formel de l'ordinateur (Pouts-Lajus, 1998) ; l'irruption de la catégorie de virtualité renouvelle la vision du monde et les conceptions de l'espace-temps : hyperréalité, territoires et temporalités virtuels (Jeanneret, 2007 ; Proulx et Latzko-Toth, 2000).

– **Sur le plan éducatif** : les modèles de la médiation et la « culture de l'apprenance » deviennent des normes de l'apprentissage/enseignement et affectent les rapports aux savoirs et à l'apprendre (Carré, 2005) ; les processus d'apprentissage et d'enseignement sont pensés comme situés, distribués et participatifs (Albero, 1998, 2003 ; D'Halluin, 2006) ; l'autonomie de l'apprenant dans l'accès aux savoirs est valorisée : rôle actif et accompagnement (Alava, 1996, 2000 ; Henri, 1996) ; les modèles pédagogiques empruntent largement aux approches dialogiques et complexes : conceptions allostériques de l'enseignement/apprentissage tenant compte des dimensions ontologiques et écologiques de l'apprendre (Giordan, 2003).

– **Sur le plan scriptural** : les pratiques d'écriture sont « ordiscrites » et ambidextres (travail sur simulacres et par simulation), l'hypertextualité constitue une nouvelle forme d'organisation de l'information, les opérations de lecture et d'écriture sont distribuées entre la machine et le scripteur, de nouvelles pratiques scripturales (en mode numérique) sont mises en œuvre : écrits d'écran, conversationnels et hypertextuels (Anis, 1998 ; Christin, 2001 ; Jeanneret, 2001 ; Lebrave, 2006 ; Souchier, 2003).

Ces quelques caractéristiques saillantes, présentées schématiquement et à titre heuristique, sont bien évidemment à décliner plus finement pour finaliser le modèle ébauché ci-dessus. Dans le cadre limité de cet article, elles ont vocation à illustrer l'épaisseur conceptuelle que revêt potentiellement la notion de littératie numérique et à souligner l'intérêt de poursuivre le travail de conceptualisation amorcé ici. Elles visent aussi à mettre en évidence les limites du point de vue fonctionnel selon lequel elle est le plus souvent envisagée, la réduisant à un ensemble de compétences. Enfin, ce premier travail de modélisation permet de dégager un certain nombre de dimensions paradoxales qui traversent l'expression et élargissent le répertoire des questions

à soulever à son propos, dans l'optique de mieux connaître les processus et voies d'accès à l'écrit.

Les formes d'expression de la littératie numérique précédemment mentionnées sont marquées par un brouillage des repères temporels, spatiaux, relationnels et communicationnels classiques : les frontières habituelles entre la présence et l'absence, le proche et le lointain, le public et le privé, le formel et l'informel, l'écrit et l'oral, l'éphémère et le durable tendent à s'estomper dans le cadre de la littératie numérique que nous avons posée.

À notre sens, le flou et les zones d'incertitudes générés par les paradoxes qui traversent les pratiques de communication médiatisées mériteraient d'être analysés sous l'angle des opportunités et des ressources qu'ils représentent dans la mise en intelligibilité des processus d'accès à l'écrit. En effet, nos précédentes études (Bros, 2008, 2009) ont montré l'influence décisive des dimensions sociales et symboliques dans les processus d'appropriation de l'écrit chez des adultes stigmatisés par l'échec et différentes formes d'exclusion liées à la non-maîtrise de l'écrit. La prégnance des normes que représente l'écrit pour ces personnes, associée à des représentations de soi comme « illettré », conditionnent un rapport problématique, voire conflictuel à l'écrit. Le rapport à la « lettre » des adultes (Leclercq, 2005, p. 25) est ainsi à la fois un obstacle et une clé déterminants de leurs (ré)apprentissages en matière d'écrit.

L'observation des évolutions des composantes socio-affectives et socio-culturelles reliées aux dimensions paradoxales de la littératie numérique dans les pratiques d'écriture et d'enseignement/apprentissage émergentes observées sur le terrain de la formation de base des adultes s'inscrit donc pleinement dans notre programme d'études visant à délimiter les contours de *l'e-littrisme*. À cette fin, nous avons cherché à mettre en relation les apports précédents avec des données issues d'une veille permanente sur les pratiques, et plus particulièrement avec celles recueillies au cours des journées organisées par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) sur le thème des usages du numérique auprès de ces populations (Lyon, 9 et 10 février 2012)⁴.

2. La littératie numérique en pratique

L'approche retenue pour dégager des pistes complémentaires d'étude des processus d'accès à l'écrit en contexte numérique a consisté à observer

⁴ Le recueil des expériences a été facilité par notre participation à ces journées au titre d'observatrice des journées à la demande de l'ANLCI.

en quoi et comment les expériences exposées lors de cette manifestation entraient en résonance avec le modèle de la littératie numérique que nous avons élaboré. Il s'est agi de repérer, dans les pratiques exposées, celles qui marquaient des formes de rupture avec le modèle de *la raison graphique* tout en vérifiant si elles présentaient certaines des dimensions paradoxales que nous avons évoquées. Cette démarche a permis de mettre en avant un certain nombre de considérations relatives aux rapports entre usages des TIC et évolutions en matière de démarches éducatives, de pratiques scripturales et de rapport à l'écrit. Avant de revenir sur cette analyse, il convient de préciser ce que recouvrent les usages du numérique considérés.

2.1. Les usages des TIC en question

Les usages des TIC constituent un objet d'études des Sciences de l'Homme et de la Société. Les travaux conduits en sociologie des usages mettent l'accent sur la complexité des logiques sociales et culturelles d'appropriation des objets techniques (De Certeau, 1980 ; Chambat, 1994 ; Jouët, 2000). L'expression met en relief la double dimension sociale et technique du numérique ainsi que la nécessité d'une approche anthropocentrée des phénomènes techniques (Rabardel, 1995).

Les études d'usages renvoient aussi aux enjeux politiques et commerciaux liés à la connaissance des modes de diffusion des TIC au sein de la société, reliés aux modes et conditions d'accès des personnes (espaces, zones de développement, intensité, fréquence et modes d'utilisation...).

Dans le cadre de cet article, les usages des TIC sont envisagés de manière empirique sous l'angle des utilisations concrètes de différents outils ou supports mobilisant le numérique par des acteurs de l'éducation, de la culture, du travail social, de la formation professionnelle et de l'emploi, dans leurs interventions auprès de personnes ne maîtrisant pas ou peu l'écrit (environ 140 professionnels confrontés à divers titres à la question des usages du numérique avec les publics qu'ils accompagnent ont participé à cette manifestation).

La visée des journées du numérique organisées par l'ANLCI était de permettre à cet ensemble d'acteurs de présenter et d'échanger autour d'initiatives, de pratiques et d'outils expérimentés sur leurs terrains respectifs. Afin de réaliser un état de l'art le plus représentatif et exhaustif possible, les expériences étaient exposées et discutées au sein d'ateliers thématiques couvrant quatre domaines : l'utilisation du numérique dans l'environnement professionnel, dans l'environnement citoyen, dans les Centres de Formation des Apprentis et dans les projets de développement des territoires.

Le consultant F. Haeuw, présent en tant qu'observateur de ces journées, a proposé une typologie des pratiques exposées dans ce cadre en trois catégories⁵ :

- les ressources pour apprendre à lire et écrire : expériences portant sur l'utilisation de tableaux blancs interactifs, de tablettes, de *serious game*, de logiciels éducatifs divers ou de ressources en ligne comme autant de supports d'enrichissement et de diversification des situations d'enseignement/apprentissage du lire-écrire ;
- l'apprentissage des TIC par les usages sociaux des TIC : expériences revenant sur l'utilisation d'outils de communication instrumentée tels que les blogs, forums, wikis, e-portfolio, réseaux sociaux pour initier diverses pratiques de coopération, d'échanges ;
- le développement d'organisations apprenantes : renvoyant à la transformation organisationnelle, économique, pédagogique et technique des cadres d'intervention au sein de dispositifs de formation.

2.2. Du paradoxe de « faire face » à l'illettrisme en prenant des « biais »

Une expérience relevant de la thématique « environnement citoyen » et portant sur « l'apprentissage des TIC par les usages sociaux des TIC » a particulièrement retenu notre attention.

Il s'agit de l'initiative portée par le restaurant social Pierre Landais de Nantes (rattaché au Centre Communal d'Action Sociale) ayant mis à profit son statut de lieu de passage « obligé » pour les personnes en situation de grande précarité qui fréquentent le restaurant social (environ 800 personnes accueillies), pour faire fonctionner un système de (re)création de liens sociaux médiatisés en partant de la demande exprimée par les usagers vis-à-vis de l'utilisation d'Internet.

Les travailleurs sociaux de cette structure sont partis de l'exclusion des publics accueillis aux modes de communication numériques pour associer progressivement à la prestation « repas » un certain nombre d'activités pour répondre à leurs attentes en la matière : création d'adresses électroniques pour des personnes Sans Domicile Fixe, diffusion d'une lettre d'information interactive sur les « bons plans » (la diffusion des contenus étant assurée par

5 Un article de synthèse : « Numérique et illettrisme : premier bilan des rencontres de l'ANLCI » est disponible sur son blog à l'adresse suivante : <http://www.haeuw.com/article-numerique-et-illettrisme-premier-bilan-des-rencontres-de-l-anlci-99081068.html>.

les usagers, pour les usagers), création d'un blog sur les activités culturelles locales (cinéma, poésie, slam, etc.).

La mise en place d'ateliers informatiques dans le prolongement des temps de repas s'inscrit dans un projet et une logique d'innovation sociale et éducative : chaque jour, le restaurant social ouvre de midi à 17 heures et les personnes peuvent participer aux ateliers après s'être physiquement restaurés. La démarche s'est fondée sur les préoccupations concrètes des personnes et identifiées par un recensement de leurs centres d'intérêt et priorités, ayant mis au jour une demande récurrente en matière d'utilisation d'Internet. Cette initiative inscrit « la lutte contre l'illettrisme » dans une perspective élargie, pluridisciplinaire, dynamique. Le fonctionnement de ces ateliers a en effet favorisé la rencontre et la mise en synergie d'intervenants issus de différents champs (acteurs du travail social, de la formation, milieux associatifs...) et participe ainsi au décloisonnement des interventions par la mise en œuvre d'une approche globale et ouverte de la problématique de l'accès à l'écrit.

Ce type d'expérience, qui n'est pas développé dans un cadre formatif institué, relève de la formation non formelle, mais n'en présente pas moins un intérêt pédagogique certain en termes d'appropriation de l'écrit. Celui-ci réside précisément dans l'exploitation faite du paradoxe rendu possible par l'usage des TIC et consistant à faire face à l'illettrisme en lui tournant en quelque sorte le dos, ou plus précisément en l'envisageant de manière oblique. En effet, cette expérience n'aborde pas de manière frontale la question des apprentissages linguistiques fondamentaux, mais repose au contraire sur une stratégie « détournée » et pragmatique d'accès à la culture et/ou à l'écrit. Elle procède ainsi à un détour salutaire car les TIC et leurs usages font ainsi office de « cheval de Troie » et permettent, de fait, aux personnes de mobiliser des savoirs linguistiques au sein d'activités réelles de communication, en prise avec la vie et le monde dans lesquels elles évoluent.

En ce sens, l'exploitation pédagogique de l'attrait exercé par Internet et les médias sur ces publics pour établir des passerelles vers le monde de l'écrit et de l'apprentissage constitue une approche stratégique alternative de « lutte contre l'illettrisme », ou plus précisément d'accès à l'écrit.

À travers leur participation aux ateliers informatiques proposés par le restaurant social, et dans leur souhait d'utiliser Internet et l'ordinateur, les personnes en grande précarité mettent en œuvre et s'approprient diverses opérations de lecture et d'écriture : consultation de leur courrier électronique, réalisation de démarches administratives diverses : actualisation en ligne à Pôle Emploi ou à la CAF, recherche de logement, contribution au blog « actualité culturelle »... De fait, les personnes apprennent et développent des

compétences linguistiques sans avoir l'impression d'être en situation d'apprentissage (situation qu'elles auraient tendance à éviter).

Ces pratiques font écho au modèle de la littératie numérique que nous avons posé dans la mesure où elles témoignent d'une disjonction avec les modes d'accès aux savoirs traditionnels caractéristiques de *la raison graphique*. L'évolution réside ici dans les dimensions pragmatiques et informelles des modes d'apprentissage liées au syncrétisme des pratiques de communication. Les apprentissages se réalisent dans la pratique et par la pratique et se distinguent des activités « scolaires » et académiques d'appropriation relevant de la culture de l'écrit (séparation stricte entre théorie et pratique).

Dans son témoignage, la formatrice qui anime ces ateliers précise que son rôle se situe d'ailleurs plus du côté de la médiation et de l'accompagnement que de la formation à proprement parler. Dans ce cadre, les situations d'apprentissage ne sont pas « créées » intentionnellement, mais s'articulent « naturellement » aux activités des personnes (rédiger un message, mettre à jour sa situation personnelle sur le site d'une administration...). La nouveauté des changements est paradoxale car elle procède en partie d'un « retour de l'ancien » en réintroduisant « l'apprendre » (activités constructives) au cœur du « faire » (activités productives).

Les incidences positives potentielles sur les processus d'élaboration des savoirs sont liées à la fonctionnalité de ces activités, ainsi qu'à la sollicitation permanente des compétences langagières et instrumentales induites par les situations de communication instrumentée. Les personnes apprennent avec et par les technologies, car le recours aux supports numériques implique une mobilisation systématique des savoirs scripturaux et instrumentaux dans leurs usages des TIC.

L'étude approfondie de pratiques de communication médiatisées en dehors d'un cadre éducatif institué et formel apparaît donc comme un axe de recherche à privilégier pour observer plus précisément leurs effets sur les apprentissages en matière d'écrit et sur les pratiques de communication effectivement mises en œuvre par les personnes. Il s'agirait alors d'éprouver la voie d'accès à *l'e-littrisme* que représentent les démarches et projets culturels, sociaux, citoyens... sans vocation formative première, intégrant des activités de communication médiatisées diverses.

3. Du paradoxe d'une écriture « augmentée » par son effacement

Sur le plan des pratiques scripturales mises en œuvre, cette expérience présente, selon les acteurs qui l'ont portée, un autre intérêt en termes d'accès

à l'écrit. Les usages des TIC, développés au sein des ateliers informatiques du restaurant social, procèdent en effet au renforcement et à la transformation des activités de lecture et d'écriture, opérant une rupture sur le plan des conceptions *graphiques* de l'acte de lire et d'écrire chez les personnes.

Dans sa présentation, l'animatrice de l'atelier souligne que l'outil informatique permet aux participants de lire et écrire « sans s'en rendre compte ». Ses observations de terrain montrent que, bien souvent, le recours aux TIC à des fins de lecture ou d'écriture n'est pas assimilé à des pratiques scripturales par les usagers : activer un lien hypertexte, compléter un champ de formulaire, cliquer, cocher, copier ou coller ne sont pas apparentés à de « l'écrit ». Elle constate que l'utilisation de l'ordinateur permet de lever l'effort que suscitait le passage à l'écrit « papier-crayon » chez eux. De plus, l'absence d'appréhension dans l'utilisation de l'ordinateur ou d'une borne Internet pour écrire estompe leur évitement, et au-delà, leur sentiment d'insécurité vis-à-vis de l'écrit.

L'effacement et l'invisibilité de ces activités aux yeux mêmes des pratiquants constituent une tendance qui se dégage relativement à ces pratiques d'écriture (elles sont en quelque sorte des pratiques qui s'ignorent). Des activités telles que la consultation d'un site Internet ou la rédaction d'un message électronique mettent en jeu des opérations de lecture-écriture qui n'apparaissent pas directement comme telles aux yeux des personnes et ne sont pas marquées, comme les pratiques précédentes – relevant de *la raison graphique* –, par un rapport problématique à l'écrit.

Le gommage relatif des activités de lecture-écriture dans les usages des TIC n'en concourt pas moins à l'élargissement des pratiques scripturales des personnes. La fréquentation de l'atelier informatique leur donne l'occasion de développer plusieurs types d'activités de lecture-écriture qu'elles ne mettaient pas nécessairement en œuvre dans les modalités d'écriture et d'apprentissage traditionnelles et *graphiques*.

L'évolution des activités scripturales des personnes repérée ici n'est donc pas simplement quantitative (« plus du même ») mais bien qualitative. Les personnes sont effectivement amenées à lire et à écrire plus, mais elles sont confrontées à des activités – correspondant à des opérations de lecture-écriture renouvelées – qui ne sont pas investies des représentations et des affects précédents. Ce changement présente un caractère paradoxal puisqu'il renvoie à la fois à une prolifération de l'écrit, à une transformation et à un certain « masquage » des actes scripturaux.

On peut supposer que la confrontation à une variété plus importante de situations d'écrit se répercute positivement sur les processus d'apprentissage. Bien qu'elle n'ait pas réalisé d'évaluation formelle, la formatrice repère que les participants de l'atelier lisent et écrivent plus, et font des progrès (surtout sur le plan de la lecture, notamment dans la prise d'information).

L'effacement relatif des dimensions linguistiques dans les pratiques scripturales en mode numérique semble ainsi contribuer à faciliter l'accès des personnes à l'écrit de manière détournée et constituer un levier indirect de transformation de leur rapport à l'écrit. Cet effet se trouvant renforcé par le fait que le passage à l'écrit est appréhendé plus positivement par les personnes (contrairement au passage à l'écrit en mode graphique).

Il conviendrait en tout état de cause de parvenir à apprécier avec précision l'influence de ces changements sur les apprentissages, en vérifiant plus avant les incidences du développement des pratiques scripturales instrumentées sur les processus d'élaboration des savoirs.

Il apparaît également que le « masquage » des activités scripturales n'est pas seulement opéré par l'outil d'écriture employé (clavier, souris, écran *vs* papier-crayon), mais par le renforcement de la dimension communicationnelle de l'écrit dans les usages des TIC considérés.

En effet, les pratiques d'écriture mises en œuvre dans le cadre de l'atelier sont marquées par leur fonctionnalité et font directement sens pour les personnes : celles-ci ont moins l'impression d'écrire que de se renseigner, de rechercher une information, d'échanger... Les dimensions pragmatique et communicationnelle de l'écrit priment sur les aspects strictement linguistiques et tendent aussi à les masquer.

Selon la formatrice, le caractère interactif et situé des pratiques de communication mises en œuvre confère un sens à l'acte de lire-écrire et aux apprentissages. Les personnes ont une conscience plus claire du but et leurs connaissances sont directement reliées à l'action : envoyer un message, poser une question, trouver une information... Contrairement aux situations de communication artificielles et complexes (comme les exercices structuraux ou les rédactions) développées dans les activités « classiques » et *graphiques* d'appropriation de l'écrit, les pratiques d'écriture mises en œuvre ici sont fonctionnelles et contextualisées en ce qu'elles partent des demandes et des besoins exprimés par les participants. Dans ce cadre, les personnes se trouvent en situation d'expression authentique nécessitant un travail sur le sens (réflexion sur le destinataire, prise de distance réflexive vis-à-vis de l'expression). La mise en œuvre de telles pratiques n'est pas propre au numérique. Toutefois,

le recours aux TIC place *de facto* les personnes en situation d'expérimenter l'écriture comme instrument de pensée et d'expression.

À ce niveau, les pratiques scripturales instrumentées semblent donc aussi concourir à la transformation du rapport à l'écrit des personnes par la diversification et la (re)contextualisation des actes de lecture-écriture qu'elles génèrent.

La prégnance de la dimension communicationnelle dans les activités scripturales instrumentées apparaît ainsi également en rupture avec les logiques d'écriture caractéristiques de *la raison graphique* et fait écho au modèle de la littératie numérique que nous avons élaboré. Cette considération gagnerait à être investiguée de manière approfondie en interrogeant notamment les conceptions de l'acte de lecture-écriture instrumenté des scripteurs, ainsi que les relations entre pratiques d'écriture et de communication dans les usages des TIC.

Conclusion

Les analyses et pratiques dont on vient de faire état visaient à apporter un éclairage sur le renouvellement des modes d'accès à l'écrit d'adultes en difficulté vis-à-vis de l'écrit dans le contexte actuel, marqué par la généralisation des usages des TIC.

L'étude exploratoire de la notion de littératie numérique, amorcée dans le cadre de cet article, nous a permis d'envisager les transformations qui affectent l'écrit sous l'angle des compétences sous-tendues par l'élargissement des répertoires de communication induit par le numérique et ses usages ; mais aussi, en tant que changement plus profond, les répercussions culturelles, sociales, symboliques, cognitives, éducatives et scripturales décisives (en référence au modèle de *la raison graphique* proposé par J. Goody). Dans cette perspective, l'expression marque le changement de paradigme à l'œuvre et traduit le passage d'un ordre du monde *graphique* à un ordre *numérique*.

L'examen des pratiques et démarches expérimentées sur le terrain de la formation de base des adultes, qui n'avait pas ici vocation à mettre formellement à l'épreuve le modèle théorique ébauché, a permis, à titre exploratoire, de dégager des pistes complémentaires d'investigation en vue de progresser dans la connaissance des contours et voies d'accès à *l'e-littrisme*.

La mise en regard des expériences présentées au cours des journées de numérique organisées par l'ANLICI, et plus particulièrement de l'initiative portée par le restaurant social Pierre Landais de Nantes, vis-à-vis du modèle

de la littératie numérique proposé, laisse entrevoir trois pistes d'enquête complémentaires à envisager de manière interactive.

La première porte sur l'étude de projets mis en œuvre en marge des actions de formation formelles dédiées à l'apprentissage/réapprentissage de la lecture-écriture. Les initiatives à vocation culturelle, sociale ou citoyenne sont apparues comme des leviers indirects, mais effectifs, d'accès au monde de l'écrit. L'engagement dans des activités diverses, mobilisant les usages des TIC, qui ne s'apparentent pas à de la formation « académique », permettent aux personnes d'expérimenter des pratiques scripturales, voire de développer des compétences de lecture et d'écriture. L'étude des modalités d'engagement dans ce type d'activités et de leur influence sur les rapports à l'écrit et aux savoirs des personnes en situation d'illettrisme représente donc un axe d'investigation complémentaire que nous retenons à l'issue de cette première exploration.

La deuxième se rapporte spécifiquement à l'étude des pratiques scripturales instrumentées : l'appétence des personnes pour la manipulation des TIC et l'absence de stigmatisation vis-à-vis des activités d'écriture instrumentées se sont en effet révélées être un vecteur de transformation positive du rapport à l'écrit des publics, lui-même condition des apprentissages. Il conviendrait alors d'éprouver de manière comparative ce qui se joue dans le passage à l'écrit en modes graphique et numérique.

Enfin, la troisième piste d'étude des voies d'accès à l'écrit en contexte numérique porte sur les modalités d'exploitation pédagogique du potentiel communicationnel des technologies. La mobilisation stratégique de la puissance communicationnelle des TIC est apparue comme un levier de choix pour amorcer une réconciliation des publics avec le monde de l'écrit. L'attrait exercé par les technologies, associé aux pratiques scripturales ancrées dans le réel et répondant aux besoins d'expression/communication des personnes sont ainsi apparus comme des leviers d'accès à l'écrit. L'examen des pratiques de communication mises en œuvre au travers des usages des TIC et de leurs effets sur les processus d'apprentissage constitue donc le troisième axe d'investigation retenu.

Les considérations relatives à l'*e-littrisme* avancées ici constituent une amorce et s'inscrivent dans un vaste chantier de recherche relatif à la connaissance des nouvelles formes et pratiques d'écriture et de la pédagogie du numérique visant leur appropriation ; ce chantier débouchera à terme, espère-t-on, sur des applications et des usages des TIC contribuant d'autant plus à l'accès à l'écrit et aux savoirs au sein de la société cognitive.

Références bibliographiques

- Alava, S. (2000). *Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Beaudouin, V. (2002). De la publication à la conversation, lecture et écriture électroniques, *Réseaux*, n° 116/6, pp. 199-225.
- Bouchardon, S. et al. (2011). Explorer les possibles de l'écriture multimédia. *Les enjeux de l'information et de la communication* (2-13), dossier 2011. [En ligne, consulté le 1^{er} janvier 2013 sur Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2011--page-2.htm>]
- Breton, P. (1998). *L'utopie de la communication, le mythe du village planétaire*. Paris : La Découverte.
- Bros, F. (2007). De la raison graphique à la raison numérique ? Évolutions du rapport à l'écrit d'adultes en formation linguistique de base dans les espaces virtuels, Huy, Belgique. *Revue Caractères*, n° 26, de l'Association Belge pour la Lecture (section Francophone) sur le thème « Littératie adulte alpha », pp. 39-47.
- Bros, F. (2008). Rapport à la culture numérique d'adultes en formation linguistique de base, *Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés*, revue *TransFormations* n° 1, juin, Lille : USTL – CUEEP – Trigone, pp. 175-189.
- Bros, F. (2009). *Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique : évolutions de la raison graphique dans des dispositifs de formation d'adultes « médiatisés »*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Lille : Université de Lille 1.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Chiss, J.-L. (2012). « De la littératie aux littératies, conceptions et frontières », *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures. Les Cahiers de l'ACELDE*, vol. 9, n° 2, pp. 141-144.
- Compagnon, A. (2012). Lire numérique, *Le Débat*, 2012/3, n° 170, pp. 103-106, Gallimard. [En ligne, consulté le 1^{er} janvier 2013 sur Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-le-debat-2012-3-page-103.htm>]
- Fastrez, P., De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique, in M. Lebrun, N. Lacelle, J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale, de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : PUQ, pp. 45-60.
- Gerbault, J. (2012). Littératie numérique, les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^e siècle, *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures. Les Cahiers de l'ACELDE*, pp. 109-128.
- Goody, J. (1985). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Goody, J. (1986) *La logique de l'écriture, aux origines des sociétés humaines*. Paris : Colin.

- Granjon, F. (2012). *Reconnaissance et usages d'Internet, une sociologie critique des pratiques de l'informatique connectée*. Paris : Presse des Mines, coll. « Sciences sociales ».
- Guichard, E. (dir.) (2011). *Regards croisés sur l'Internet*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.
- Herrenschmidt, C. (2007). *Les trois écritures, langue, nombre, code*. Paris : Gallimard.
- Jeanneret, Y. (2001). Écriture et multimédia, in A.-M. Christin, *Histoire de l'écriture, de l'idéogramme au multimédia* (pp. 387-394). Paris : Flammarion.
- Johannot, Y. (1994). *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble : PUG.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F. (dir.) (2012). *La littératie médiatique multimodale, de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : PUQ.
- Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF.
- Leclercq, V. (2005). Pratiques d'écriture des « illettrés », la transition vers un autre monde, *Le Sociographe*, n° 18, pp. 13-25.
- Penloup, M.-C. (2012). Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ?, *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures. Les Cahiers de l'ACELDE*, vol. 9, n° 2, pp. 129-140.
- Proulx, S., Latzko-Toth, G. (2000). La virtualité comme catégorie pour penser le social : l'usage de la notion de communauté virtuelle, *Sociologie et sociétés*, vol. 32 (2). Montréal : PUM, pp. 99-122.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments*. Paris : Armand Colin.
- Souchier, E. (2003). Lorsque les écrits de réseaux cristallisent la mémoire des outils, des médias et des pratiques. [En ligne, consulté en janvier 2007, disponible sur : <http://www.interdisciplines.org/defispublicationweb/papers/18>]
- Wolton, D. (1999). *Internet, et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*. Paris : Flammarion.