

# RAPPORT A LA CULTURE NUMERIQUE D'ADULTES EN FORMATION LINGUISTIQUE DE BASE

---

*Frédérique BROS,  
ingénieure d'études au Cueep,  
doctorante en sciences de l'éducation, laboratoire Trigone, Lille 1, EA 1038*

## INTRODUCTION

---

■ La "fracture numérique" est un thème à la mode. Au-delà des discours idéologiques prônant l'accès de tous à la société de l'information, l'acculturation aux Technologies de l'Information et de la Communication représente un enjeu éducatif majeur dans le contexte actuel marqué par la généralisation d'échanges médiatisés. Il se pose de manière accrue pour les publics en difficulté face à l'écrit, particulièrement fragilisés en matière d'exclusion numérique.

Dans le champ de la formation linguistique de base des adultes, l'accès à la culture numérique confronte les acteurs à des questions spécifiques et inédites de par la place des pratiques langagières dans ces nouveaux modes de communication : comment des non (ou faibles) lecteurs scripteurs peuvent-ils accéder à ces technologies et quels usages peuvent-ils en faire ? Y a-t-il, et quels sont les pré-requis linguistiques pour communiquer dans la société de l'information ? Les personnes en difficulté vis-à-vis de l'écrit seront-elles nécessairement victimes de la fracture numérique ? Quelles stratégies formatives imaginer et déployer face à cet enjeu ?

La visée de ce texte est d'aborder ce questionnement global à partir d'un repérage partiel du rapport à la culture numérique d'adultes engagés dans des parcours de formation de base. Il se limite à l'étude des modalités d'accès aux communications médiatisées de ces personnes à partir de l'observation de leurs usages des médias informatisés à des fins de communication - dans et hors dispositifs de formation, et du point de vue qu'ils portent sur ces activités.

La première partie de l'article resitue ces observations dans leur contexte. Elle se centre d'abord sur les cadres organisationnel, pédagogique et technique des pratiques de communication médiatisées étudiées ; puis sur les publics accueillis, leurs profils linguistiques et leur rapport à l'écrit.

Le rapport à la culture numérique des personnes est ensuite abordé du triple point de vue de l'accès aux outils et activités de communication médiatisées ; du rapport à ces pratiques ; et d'une spécification des usages développés.

Enfin, certaines compétences induites par ces activités émergent des éléments précédents. Elles permettent d'amorcer une réflexion en lien avec les travaux de définition d'un socle de compétences clés au regard des exigences de la société de l'information.

## CONTEXTE DES PRATIQUES DE COMMUNICATION MEDIATISEES

---

Les données exposées dans cet article se rapportent et sont limitées à une population et un terrain singuliers<sup>1</sup>. Le rapport à la culture numérique est envisagé dans ce cadre restreint : les observations et tendances dégagées ne prétendent pas au statut de généralités mais tentent d'approcher ce rapport et d'ouvrir la réflexion sur ce thème.

### CADRES SOCIOTECHNIQUES ET PEDAGOGIQUES DES USAGES DU NUMERIQUE

Le terrain renvoie à deux dispositifs de formation ayant pour visée centrale l'apprentissage/ré apprentissage des fondamentaux en matière de lecture écrite, et qui expérimentent des pratiques de médiatisation des enseignements (des savoirs et/ou des relations pédagogiques) par le biais de dispositifs technologiques dédiés.

Les deux dispositifs diffèrent sur les plans financier et organisationnel : le premier, intitulé "MSB IP"<sup>2</sup> (Maîtrise des Savoirs de Base et Insertion Professionnelle), se situe dans le champ de l'insertion. Il cible des publics

---

<sup>1</sup> Elles ont été recueillies au cours d'une recherche doctorale et sont issues d'une enquête par entretiens semi directifs thématiques menée auprès des usagers de ces actions : recueil de la "parole" des apprenants vis-à-vis de ces pratiques (vécu, représentations)

<sup>2</sup> Il s'agit d'un dispositif public régional financé par la DRTEFP mis en œuvre au Cueep de Sallaumines de janvier à juin 2006.

privés d'emploi et bénéficie de financements publics. Le second<sup>3</sup>, intitulé "CDRS" (Centre De Ressources Salariés) s'adresse à des salariés et fonctionne essentiellement sur fonds privés.

L'organisation pédagogique du dispositif MSB IP est assez classique. Les durées de parcours sont stéréotypées (300 heures). L'action se déroule sur 6 mois continus à temps partiel de date à date et repose sur un fonctionnement en présentiel collectif intégrant des pratiques de différenciation pédagogique. Ce dispositif réalise une "passerelle" entre les actions MSB et celles de pré qualification. Il conduit à l'obtention du Certificat de Formation Générale sanctionnant la "sortie" de la situation d'illettrisme.

Le CDRS s'inscrit plus nettement dans les modes de formation dits innovants. Il s'agit d'un centre de ressources multi niveaux offrant des parcours individualisés aux salariés ayant des besoins de formation de base. La "souplesse" est une propriété du dispositif : les durées de formation sont variables (parcours de 30 à 100 heures ou plus) avec des rythmes hebdomadaires moyens de 6 heures. Les usagers alternent séances présentiels en formation individualisée collective et séances à distance en autoformation accompagnée.

Les plages de formation consistent en des séances de lecture – écriture au cours desquelles les personnes sont confrontées à des situations créées à des fins d'apprentissage (à dominante collectives d'un côté, individualisées de l'autre). Elles alternent des apports et activités mettant en jeu des apprentissages linguistiques. Dans ce cadre, les pratiques d'écriture se limitent généralement à un entraînement. Il s'agit plus de répondre, de compléter, voire de recopier que de s'exprimer dans des situations réelles de communication. Notons que des activités de production d'écrits divers (réels ou fictifs) et d'expression sont aussi développées.

L'expérimentation des modes de formation intégrant la distance auprès de ces publics est au cœur des deux actions. A cette fin, des environnements numériques sont associés aux dispositifs en tant que supports d'activités d'apprentissage du lire écrire en autoformation et à distance.

Entre deux temps présentiels, des activités de systématisation ou prolongeant la séance sont proposées aux personnes. Les plages d'autoformation accompagnées en centre de ressources sont intégrées à la formation et

---

<sup>3</sup> Il est actuellement mis en œuvre au Cueep de Lille (07/08)

planifiées. Divers supports sont mis à disposition des apprenants dans les espaces virtuels. Ceux-ci les récupèrent, réalisent les travaux, puis les retournent au formateur via la plateforme.

Les supports techniques mobilisés diffèrent d'une action à l'autre<sup>4</sup> mais sont similaires sur le plan des fonctionnalités. Il s'agit de plateformes de téléformation de type serveurs de ressources. Pour l'utilisateur, le dispositif se présente comme un portail qui permet d'accéder à une série d'espaces correspondant à différents aspects de la formation.

## LES PUBLICS

Chaque groupe est composé de 15 personnes. Le dispositif MSB IP accueille des demandeurs d'emploi de moins de 26 ans, le CDRS est fréquenté par des salariés, majoritairement adultes.

Les statuts et les motifs d'engagement en formation des personnes sont différents et induisent des rapports à la formation distincts. Les participants du dispositif MSB IP sont en voie d'exclusion et bénéficient d'un statut dévalorisé. Leur entrée en formation est prescrite et ils établissent le plus souvent un rapport de désengagement, d'indifférence, voire d'hostilité à la formation. Celle-ci est assimilée à un vécu scolaire proche et chargé très négativement. Elle est assez mal perçue par les usagers qui y sont plutôt réfractaires et la vivent sur le mode de la contrainte.

A l'inverse, les salariés du CDRS ont choisi d'entrer en formation, ils perçoivent un sens à s'engager dans un parcours d'apprentissage. Il y a bien une prescription de la part de l'employeur mais elle est mieux vécue car elle s'inscrit dans une perspective de professionnalisation. Dans l'ensemble, ces personnes ont un rapport plus positif à la formation.

Les profils linguistiques des usagers varient d'un dispositif à l'autre. La structuration progressive du champ de la formation de base en région Nord Pas-de-Calais a permis de définir des critères communs aux opérateurs de formation pour repérer le niveau des publics. On distingue trois niveaux de maîtrise de l'écrit :

---

<sup>4</sup> Le dispositif MSB IP s'appuie sur une adaptation de la plateforme "Passeport" (environnement technologique Claroline); le CDRS mobilise le support Emile (Ensemble Multimédia d'Individualisation en Lecture Ecriture) développé spécifiquement pour la formation de base.

Le niveau 1 correspond aux apprenants non lecteurs, non scripteurs. A ce niveau, les personnes ne reconnaissent que quelques lettres, voire quelques mots de la vie courante et se trouvent en difficulté face à la lecture d'un texte de 2 à 3 lignes. En fin de niveau, les personnes peuvent lire une phrase simple mais butent sur de nombreux sons.

Le niveau 2 renvoie aux apprenants capables de lire un texte simple composé d'un vocabulaire usuel mais dont les écrits sont difficilement compréhensibles, voire incompréhensibles. La segmentation est défectueuse, la ponctuation inexistante, les confusions de sons nombreuses et l'orthographe est très problématique : il faut lire les textes à haute voix pour les comprendre.

Au niveau 3, les apprenants maîtrisent la lecture courante de textes plus longs et plus complexes (interprétation correcte et prise de recul sur le contenu de l'écrit). Leurs écrits sont plus longs et compréhensibles malgré de nombreuses fautes d'orthographe. On trouve encore des textes peu structurés (début d'acquisition de la syntaxe).

En référence à cette nomenclature, les usagers du dispositif MSB IP se situent en majorité au niveau 3. Toutefois, les limites entre les niveaux sont assez perméables : certaines personnes sont aussi au niveau 2 et peuvent encore avoir des problèmes en compréhension de l'écrit. Le niveau de ce groupe est globalement homogène contrairement à celui des usagers du CDRS qui, de par les caractéristiques du dispositif – individualisé, relèvent des trois niveaux, voire d'alphabétisation.

Si les niveaux sont hétérogènes, le rapport à l'écrit des apprenants est assez partagé et problématique. Quelque soit le dispositif, les personnes sont conscientes de leurs difficultés sur ce plan. Pour eux, *apprendre à écrire* renvoie à un processus douloureux d'acquisition des fondamentaux visant à éliminer les "fautes" :

*"Je sais pas... mais, je fais beaucoup d'écriture et tout hein... mais je fais beaucoup de fautes, je sais pas euh... il y a... je sais pas, c'est mon point faible ça... ça, je voudrais bien le corriger... mais c'est l'écriture surtout... c'est... je sais pas, j'arrive pas à... à bien faire les verbes et tout"*

L'écriture est difficile, laborieuse et se passe mal le plus souvent. Ecrire rime avec douleur et contrainte. Ce mode de communication leur pose problème, ils n'y arrivent pas :

*"Je reviens toujours à la même question, en fait comme j'ai du mal à écrire, j'ai pas... quand j'étais petite, j'ai pas appris en fait... voilà, maintenant comme j'ai du mal, ben... j'aime bien écrire mais, il y a des choses que toujours euh... j'ai du mal quoi, comme j'ai du mal ben... je me décourage quoi"*

L'écriture renvoie à une image négative de soi. Les personnes n'aiment pas leur écriture, sa forme. Ecrire signifie prendre un risque, s'exposer au regard et au jugement des autres :

*"En fait, ça se fait pas... quand on va prendre une lettre de motivation, il y a plein de fautes dessus euh... ça c'est... j'aime pas... le gars, il fait : oh la la... c'est pas"*

## USAGES DU NUMERIQUE

---

Le rapport à la culture numérique des publics est envisagé à partir de leurs conditions d'accès, leur rapport aux échanges médiatisés et des types d'usages développés.

### EN TERME D'ACCES

Les échanges "dématérialisés" présupposent de disposer d'un équipement informatique et d'une ligne Internet. Sur ce plan, les personnes sont de plus en plus dotées : environ 50 % des usagers possèdent un ordinateur personnel. Ce taux est divisé par deux en ce qui concerne l'accès à Internet et seuls 25 % des usagers disposent d'une connexion à domicile. Pour ces publics, la formation représente un point d'accès privilégié à l'initiation informatique et au réseau. Pour beaucoup, elle reste le lieu exclusif des pratiques et leur a permis d'utiliser un ordinateur et/ou Internet pour la première fois.

L'accès instrumental et technique ne pose pas de problème majeur aux personnes. Il reste moins systématique et exige plus de temps que pour des publics lecteurs. Il faut souvent revenir plusieurs fois sur les procédures. Les codes sont égarés/oubliés d'une page sur l'autre et les personnes de niveau 1 ont besoin de plusieurs séances pour parvenir à "se logger" en autonomie. Dans l'ensemble, les outils sont "intuitivement" accessibles et simples à manipuler quelque soit l'utilisateur. Leur prise en main est assez informelle : les usagers les découvrent et s'approprient progressivement leurs fonctionnalités, par tâtonnements.

L'accès cognitif aux outils et aux activités est plus problématique.

L'assimilation d'opérations simples (manipuler la souris, lancer une application, suivre une procédure pas à pas) est assez aisée. En revanche, les opérations complexes de gestion et d'organisation de l'information soulèvent plus de difficultés. L'utilisation autonome d'une boîte mail nécessite un temps et des activités d'apprentissage conséquents, en lien direct avec le niveau de maîtrise de l'écrit. Le fait de disposer d'un ordinateur à la maison facilite également l'appropriation de la "logique" des outils et de leurs schèmes d'utilisation.

L'accès culturel renvoie aux usages sociaux du numérique. Assez logiquement, l'essor des nouveaux modes de communication touche les usagers : les échanges médiatisés font partie de leurs pratiques de communication courantes. Là encore, l'accès matériel conditionne largement les usages. Les personnes "équipées" déploient alors toute une gamme de pratiques qui vont de la fréquentation de salons de discussion instantanée, aux forums, mais aussi d'écriture de blogs. Les usages sociaux de différents outils numériques se banalisent et concourent au développement d'une certaine "culture du numérique". Les personnes prennent largement appui sur celle-ci et transfèrent les schèmes d'usage acquis lors de leurs pratiques aux usages proposés en formation : utilisation de la navigation, de menus déroulants, des liens...

#### **EN TERME DE RAPPORT AUX PRATIQUES**

En lien avec le développement des usages, on observe que le rapport des personnes à ces pratiques est le plus souvent très positif. L'attrait exercé par les médias est indéniable, aussi bien pour les activités développées en formation que dans le cadre d'usages personnels et sociaux.

La mise en œuvre de modalités distantes et médiatisées de formation exerce une influence positive sur les relations pédagogiques et l'acte d'apprendre affectant ainsi le rapport au savoir et à l'écrit des apprenants.

Ils apprécient cette façon différente d'être en contact avec leur formateur, de lui transmettre facilement et rapidement des données, d'être lus et corrigés par lui à distance. Ils estiment que ce mode de formation leur convient assez bien. Il constitue une alternative au face à face classique et leur laisse plus de latitude pour piloter leurs activités (gestion du temps et modes d'organisation). Par ce biais, il leur est possible d'apprendre autrement :

*"Ben ouais, j'ai appris qu'on pouvait faire aussi du français par rapport aussi à l'ordinateur, pas toujours sur les feuilles ou... les cours on peut les envoyer comme ça, par courrier électronique ou des trucs comme ça quoi"*

Ces pratiques semblent marquer une certaine évolution du rapport à l'écrit et au savoir dans le sens d'une réconciliation : des personnes, parfois en grande difficulté vis-à-vis de l'écrit, y trouvent un moyen d'expression. Certains engagent spontanément des échanges par mail avec le formateur, initiant ainsi des pratiques sociales de l'écrit.

Utiliser l'ordinateur transforme aussi et surtout les activités d'écriture en elles-mêmes. La saisie informatique permet de produire rapidement des documents "propres", lisibles, renvoyant une meilleure image de soi. La structuration et la mise en forme des écrits sont facilitées par les fonctionnalités automatiques. Pour ces personnes, écrire en mode "numérique" est plus simple et structurant :

*"On voit mieux... au moins, on fait pas de fautes dessus... quand on tape, ça corrige... enfin, ça corrige les fautes, c'est mieux... que sur un papier"*

L'intérêt de ces outils et pratiques réside dans l'absence de stigmatisation à leur égard, contrairement à ceux de l'écriture "classique". L'appréhension liée aux activités d'écriture manuscrite semble en partie levée par l'usage des médias informatisés. Il y a donc là un puissant levier d'apprentissage potentiel.

Les espaces virtuels offrent aussi une certaine "invisibilité" aux utilisateurs. Pour certains, leur utilisation peut faciliter des pratiques de communication qui n'étaient pas évidentes à mettre en œuvre pour eux selon les modalités classiques. Dans ce cas, les outils constituent une protection relative par rapport au contact direct avec l'autre :

*"Je suis plus à l'aise, on va dire devant mon ordinateur qu'en face d'une personne, c'est parce que... ben, déjà la personne je l'ai pas en face, je la vois pas, elle me voit pas... je peux parler franchement de tout ce que je veux quoi... c'est plus difficile oui, de parler de face à face que... on va me mettre MSN, là maintenant, je vais plus parler avec un copain comme ça maintenant, que quand je vais aller chez lui."*

Il existe tout de même quelques ombres au tableau. Les plateformes ont aussi la propriété d'être des univers visuels, où l'on voit et où l'on est vu. L'écrit, situé dans un espace public, est éminemment visible. Cet aspect peut parfois contribuer à limiter les échanges et renforcer un rapport problématique à

l'écrit. A ce propos, un apprenant soulignait la gêne occasionnée par la visibilité d'écrits considérés comme personnels :

*"Ben non, mais j'aime pas quand on va voir mon travail, voilà... Ben, je sais pas, j'aime pas, c'est tout, c'est comme ça... j'aime pas, je ne sais pas... Comment je pourrais dire ça... euh... en fait, dans ma tête, c'est... moi, je le fais mais... moi, je vais pas voir les autres, eux, ils viennent pas voir mon travail en fait, c'est comme ça que ça marche"*

Les personnes déploient une variété d'usages sociaux des médias informatisés à des fins de communication. Dans ce cadre, ils développent de nouvelles formes et pratiques d'écriture. Les "nouvelles" formes d'écriture sont remarquables en ce qu'elles se distinguent nettement des formes traditionnelles. Le langage "texto" (phonétique) opère une transformation très visible de ces dernières. Les usagers font référence à ces formes "hybrides" d'écriture qu'ils trouvent plus simples à mettre en œuvre, plus accessibles. Ils apprécient surtout que les règles usuelles de l'ancien genre – qui leur posent tant de problèmes – soient suspendues :

*"Par exemple, si j'ai ma copine devant l'ordinateur, si j'ai envie d'écrire : je t'aime, j'écris JTM, pis hop... c'est : je t'aime... mort de rire, c'est : MDR... LOL, c'est : je rigole... voilà"*

Les usagers, familiers de ces pratiques, apprécient les évolutions dans le rapport à la règle permises par la mobilisation d'un langage écrit intermédiaire. Dans ce cadre, le sens du message et la rapidité des échanges priment sur la forme :

*"Parce que nous, on écrit... c'est, on va dire... en langage MSN... ça va être par exemple, pour marquer message, ça va être marqué MSG ou tous des trucs comme ça, ça sera... au plus court pour écrire plus vite, des choses comme ça... ou les fautes euh... je sais plus, sur les trucs y'avait des fautes énormes mais, on s'en fout du temps qu'on comprend, c'est le principal c'est qu'on comprend"*

Le cadre social de la formation se prête mal à ces pratiques d'écriture peu académiques, plutôt familières, qui s'apparentent aux échanges oraux. Elles sont pourtant parfois un moyen d'expression privilégié des usagers et plus particulièrement chez les faibles lecteurs /scripteurs.

Certains usagers ont développé ces pratiques en centre de ressources. Elles auraient pu constituer un ressort pédagogique intéressant pour établir des liens avec le monde de l'écrit. Malheureusement, elles dépassaient largement le cadre de la formation et ont dû être interdites. La fréquentation de salons de discussion sur temps de formation, tout comme la consultation de certains

sites "thématiques" devenaient problématiques et ingérables.

Notons enfin que le langage "texto" tend bien à simplifier et favoriser les échanges médiatisés mais ne se confond pas avec l'écriture (avec un grand "E"). Même s'ils trouvent des intérêts à ces modes d'échanges, l'écriture "classique" reste légitime et c'est elle qui a de la valeur à leurs yeux :

*"Comme l'ordinateur, il reprend mes fautes et tout, donc ça sert à rien aussi d'écrire un texto pis qu'il reprend mes fautes... je préfère écrire"*

#### DU POINT DE VUE DES PRATIQUES MISES EN ŒUVRE

Au-delà du regard porté par les usagers, on peut repérer quelques caractéristiques de leurs usages et réfléchir à leurs incidences possibles sur le processus formatif.

Les usages du numérique concourent à l'augmentation quantitative et qualitative des activités d'écriture de tous les acteurs concernés par la multiplication des situations de communication écrite qu'ils impliquent. Par ces usages, plusieurs types d'activités d'écriture sont développés :

- L'écriture pour apprendre (mobilisation de compétences linguistiques dans un cadre pédagogique)
- L'écriture autour de l'apprentissage pour réaliser les activités et à leur propos (mobilisation d'un méta langage pour communiquer sur les situations formatives)
- L'écriture sociale et fonctionnelle : messages à dimension relationnelle (mobilisation de compétences linguistiques pour communiquer en réel)

Ils participent aussi à une multiplication et à un élargissement des activités de lecture. Les transformations de l'acte de lecture touchent notablement les opérations de repérage spatial (consultation, navigation dans les différents espaces textuels de l'écran...).

La médiatisation des situations de formation participe donc d'une ouverture et d'un enrichissement du cadre pédagogique par la diversification et la (re)contextualisation de l'acte de lecture - écriture qu'elle génère. Il est difficile d'apprécier avec précision les effets de ces changements sur les apprentissages réalisés. On peut toutefois supposer que la confrontation à une variété plus importante de situations d'écrit se répercute positivement sur le processus de formation.

Ces pratiques mettent en jeu des activités de lecture - écriture qui n'apparaissent pas directement comme telles aux yeux des personnes. Les dimensions pragmatique et communicationnelle de l'écrit priment sur les aspects linguistiques et tendent à les masquer. Lire et écrire en mode numérique revient plutôt à voir et à échanger. L'effacement relatif des dimensions linguistiques peut ainsi contribuer à faciliter l'accès des personnes à l'écrit de manière détournée.

Notons enfin que ces usages s'inscrivent dans un contexte de marchandisation culturelle sur lequel on ne peut faire l'impasse. Face à la masse et la diversité d'informations transitant sur le réseau, les compétences et la culture textuelle des utilisateurs sont cruciales pour opérer des choix, apprécier la qualité des informations, etc. Elles seules peuvent prémunir les usagers des pièges de la "déferlante communicationnelle" et commerciale à l'œuvre dans ces espaces.

A ce titre, la maîtrise partielle des outils et la faible distance critique vis-à-vis des pratiques développées par ces publics pose question et apparaît comme une sérieuse limite des usages observés. L'enjeu consiste à parvenir à dépasser le stade d'une formation "minimale" afin que les socialisations en réseau et les pratiques de lecture - écriture numérique ne se réduisent pas à une consommation exclusive de communications pilotée par des stratégies publicitaires et marchandes.

Cette caractéristique des usages du numérique souligne avec force la nécessité d'une réflexion de fond quant aux compétences lectorales qu'ils présupposent.

## **USAGES DU NUMERIQUE ET COMPETENCES CLES**

---

L'accès à la culture numérique pour ces personnes passe par le développement conjoint de compétences langagières et instrumentales. Les éléments précédents montrent que les usages du numérique constituent des actes de lecture écriture transformés en ce qu'ils mobilisent des outils et supports aux propriétés différentes des précédents. En ce sens, la généralisation des communications médiatisées réinterroge les savoirs et compétences visés par les actions à dominante linguistique et leur articulation aux savoirs liés à la maîtrise des médias informatisés.

Huit "compétences clés" ont été mises en évidence dans le cadre de travaux de

la Commission Européenne<sup>5</sup> :

- Communication dans la langue maternelle
- Communication en langue étrangère
- Culture mathématique, compétences de base en sciences et technologies
- Culture numérique
- Apprendre à apprendre
- Compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales
- Esprit d'entreprise
- Expression culturelle

La traduction opérationnelle de ce référentiel en terme d'organisation pédagogique des dispositifs est un point critique. La déclinaison thématique des compétences incline à les penser séparément. La complexité technique, organisationnelle et pédagogique mais aussi le coût que représente leur mise en œuvre globale et articulée dans des cadres administratifs rigides renforce d'autant plus la tentation de les envisager indépendamment les unes des autres.

Or, si l'on considère les usages du numérique en tant qu'opérations de lecture écrite, il apparaît nécessaire de penser les compétences clés de manière intégrée au sein même des dispositifs. Dans cette perspective, la première compétence : *communication dans la langue maternelle* englobe les compétences *culture numérique, technologique et expression culturelle*.

L'articulation des compétences clés dans les actions de formation de base passe par des moyens pour réorganiser l'offre qui font défaut dans le contexte actuel marqué par la rationalisation des moyens dédiés à la formation. La baisse des crédits alloués aux actions conduit globalement à une réduction des durées de formation ainsi qu'à une diminution, voire une suppression des temps d'ingénierie pédagogique et de formation. Ce volet est pourtant décisif pour élaborer des réponses formation intégrées et structurées tenant compte de la complexité des activités de communication médiatisées brièvement soulevée dans ce texte.

Pour l'heure, les organismes procèdent aux ajustements de manière assez informelle et sans moyens supplémentaires. Or, la prise en charge de cette réorganisation pédagogique est indispensable afin d'éviter de réduire la formation de base à une socialisation de base à la consommation de communications médiatisées.

---

<sup>5</sup> *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Cadre Européen de référence, Commission Européenne, 2004.*

## CONCLUSION

---

Cet article proposait de procéder à un cadrage du rapport à la culture numérique d'adultes engagés dans des dispositifs de formation de base "médiatisés".

Les éléments abordés, limités à un terrain singulier, sont à relativiser et mériteraient d'être étoffés. Cette étude partielle met en évidence quelques points de repères susceptibles d'alimenter la réflexion éducative concernant l'accès à la culture numérique des publics faibles (ou non) lecteurs scripteurs.

L'étude des conditions d'accès aux pratiques de communication médiatisées des personnes montre que les premiers niveaux d'accès ne posent pas de problème majeur. Les publics les plus en difficulté face à l'écrit peuvent facilement "faire fonctionner la machine", utiliser les fonctions de base. Toutefois, même dans des usages rudimentaires, cette autonomie reste très relative et fortement liée à la maîtrise des processus de communication dans ses différentes dimensions (scripturales, sociales, culturelles) et non à la seule maîtrise instrumentale et technique.

L'enquête menée auprès des personnes révèle un rapport très positif à la culture numérique. Ce constat vaut quelque soit le type de dispositif fréquenté et se vérifie aussi quelque soit le rapport au savoir, à la formation et à l'écrit des personnes. Le recours au numérique en formation représente ainsi un puissant vecteur de stimulation des apprentissages en ce qu'il semble concourir à la transformation positive du rapport à l'écrit de ces publics.

Les outils et les pratiques de communication médiatisées sont prisés des personnes qui les abordent sans appréhension, avec plaisir. En ce sens, le numérique représente pour les pédagogues une opportunité à saisir pour favoriser l'accès de ces publics à des modalités alternatives d'interaction et d'expression.

Cependant, il convient de dépasser le simple stade de la séduction exercée par ces médias si l'on souhaite éviter que les avancées entrevues ne se retournent en leur contraire.

L'essor des communications médiatisées somme les acteurs de la formation de base à un examen des présupposés de la "culture numérique" et à une étude approfondie des réquisits techniques, mentaux et linguistiques des pratiques de communication médiatisées en vue de repenser leur offre. Une vigilance particulière est à exercer quant aux évolutions des référentiels et aux modalités

de leur mise en œuvre car l'accès plein et entier à la culture numérique passe par un renforcement des compétences langagières articulées aux compétences instrumentales. Cet élément semble décisif face aux menaces qui se dessinent et tendent à délayer ou morceler les actions à dominante linguistique dans un souci d'économie de moyens. L'enjeu étant de faire valoir l'idée qu'une intelligence constructive et critique des médias exige un renforcement global des compétences de communication.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Alava, S., 2000, *Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?*, Bruxelles, De Boeck.

Charlot, B., 1997, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Economica.

Delache, D., D'Halluin, C., Leclercq, G., Varga, R., 2006, Associer un dispositif de formation et un environnement numérique, *Education permanente*, n°169, Pédagogie et numérique, p. 121-132

Fastrez, P., 2002, Hypertextualité et modification du rapport au savoir, *Education Permanente*, n°152.

Jeanneret, Y., 2001, Ecriture et multimédia, in Christin, A.M., (dir.), *Histoire de l'écriture, de l'idéogramme au multimédia*, Paris, Flammarion, p. 387-394

Johannot, Y., 1994, *Illettrisme et rapport à l'écrit*, Grenoble, Pug.

Lahire, B., 2005, *L'invention de "l'illettrisme"*, Paris, La Découverte-Poche.

Leclercq, V., 1999, *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF.

Lenoir, H., 2002, *Adultes en situation d'illettrisme et formateurs, rapports aux nouvelles technologies (représentations, discours, usages)*; rapport de recherche, CEP-CRIEP, Paris 10.

Quéré, L., 2006, L'environnement comme partenaire, in Barbier, J.M., et Durand, M., (dir.), 2006, *Sujets, activités, environnements*, Paris, Puf, p. 7-29.

## Documents électroniques

Anis, J., 2003, Communication électronique scripturale et formes langagières, Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques, Poitiers, 31 mai et 1<sup>er</sup> juin 2002, Documents, Actes et Rapports pour l'Education, CNDP, p. 57-70, en ligne, consulté le 29/01/2007 : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document547.php>

Colloque virtuel : Ecrans et réseaux, vers une transformation du rapport à l'écrit ?, site "Text-e", en ligne, consulté le 15/12/2006 : <http://www.text-e.org/>

Souchier, E., 2003, Lorsque les écrits de réseaux cristallisent la mémoire des outils, des médias et des pratiques, en ligne, consulté en janvier 2007 : <http://www.interdisciplines.org/defispublicationweb/papers/18>