

LA QUESTION DU NUMÉRIQUE. ENJEUX, DÉFIS ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT DES LETTRES ?

Catherine Becchetti-Bizot

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2012/3 n°178 | pages 41 à 51

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200927820

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-41.htm>

Pour citer cet article :

Catherine Becchetti-Bizot, « La question du numérique. Enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des lettres ? », *Le français aujourd'hui* 2012/3 (n°178), p. 41-51.

DOI 10.3917/lfa.178.0041

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

LA QUESTION DU NUMÉRIQUE. ENJEUX, DÉFIS ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT DES LETTRES ?

Catherine BECCHETTI-BIZOT

Inspection générale de l'Éducation nationale

Groupe des Lettres

Oui, nous vivons un période comparable à l'aurore de la *paideia*, après que les Grecs apprirent à écrire et démontrer ; comparable à la Renaissance qui vit naître l'impression et le règne du livre apparaître ; période incomparable pourtant, puisqu'en même temps que ces techniques mutent, le corps se métamorphose, changent la naissance et la mort, la souffrance et la guérison, l'être-au-monde lui-même, les métiers, l'espace et l'habitat. (Michel Serres 2012)

Les professeurs de lettres ont pendant longtemps considéré les technologies numériques comme un domaine étranger à leur champ de compétence – l'informatique étant à l'origine une branche des mathématiques et du calcul. Nombre d'entre eux, convaincus que la littérature ne pouvait s'appréhender qu'à travers un format, un langage et des usages intimement liés au livre, ont d'abord vécu le déploiement de ces « nouvelles technologies » dans l'espace scolaire sur le mode de la méfiance, de la concurrence ou du repliement. C'est la prise de conscience progressive que ces objets techniques étaient devenus des instruments essentiels d'écriture, de lecture et de communication, mais aussi des supports de culture – modifiant notre accès aux savoirs et nos pratiques culturelles, induisant de nouvelles formes de sociabilité et de comportements, interrogeant même les contours de notre identité et de notre vie privée – qui a projeté la question du numérique dans le champ de réflexion des lettres et sciences humaines, en même temps qu'elle bousculait les repères traditionnels de ce champ. Ce basculement s'est produit avec d'autant plus d'intensité que les résistances au numérique demeuraient fortes parmi les défenseurs d'une culture « humaniste » fondée sur le livre, modèle prédominant de notre enseignement depuis des siècles, dont la forme a constitué le parangon de notre relation aux textes et au patrimoine, déterminé l'organisation des connaissances et défini nos pratiques lettrées.

Cette prise de conscience n'a pas eu de répercussion immédiate dans le monde pédagogique. Le système scolaire, s'il est assez fortement ébranlé et se préoccupe aujourd'hui d'intégrer sous diverses formes les technologies numériques aux enseignements, a toujours du mal à formaliser les concepts et à définir les compétences indispensables à la formation des enseignants pour

assurer la mise en œuvre de pratiques éclairées, autonomes et responsables de ces outils par les élèves. Pour le professeur de lettres, le problème se pose de façon particulièrement aigüe : l'objet principal et tangible de l'enseignement littéraire – le texte – qui se présentait jusqu'ici, dans sa forme livresque, comme un objet stable, cohérent et circonscrit¹, « cube de papier » composé de feuillets, selon l'expression de J.L. Borges (1985)², semble remis en cause par les formes hypertextuelles et multidimensionnelles de l'écrit : elles sont perçues, par opposition, comme fragmentées, labiles, discontinues et, par conséquent, vouées à la dispersion. L'écran numérique et les réseaux apparaissent comme concurrents plutôt que complémentaires des supports et des outils avec lesquels les enseignants ont eu l'habitude de travailler (manuels, cahiers, livres, tableau noir). Comment sauvegarder et transmettre notre héritage littéraire et culturel sur la base d'objets instables, en perpétuel mouvement et, de surcroît, difficiles à identifier ? Ce sont bien les repères et les codes de l'enseignement littéraire qui semblent ici trembler sur leurs fondements et l'on comprend que ce phénomène de dissociation entre le texte et les formes « canoniques » de l'écrit, naturalisées en quelque sorte par nos usages sociaux et pédagogiques, ait pu susciter une véritable inquiétude dans l'enseignement du français, qui s'était identifié depuis longtemps à son objet.

La discipline des lettres (à la fois langue et littérature) sera-t-elle contrainte d'évoluer dans sa configuration traditionnelle et de changer de paradigme ? Ou est-elle plutôt en train de tirer profit de ces nouveaux outils en les adaptant à ses besoins ? Les technologies numériques ne peuvent-elles pas, en mettant en question des pratiques pédagogiques qui s'étaient rigidifiées au fil du temps, faire redécouvrir à l'enseignement des lettres des voies et des modalités d'apprentissage (écrites, orales, visuelles...) qui, loin de le faire renoncer à ses fondements, lui permettent au contraire de renouer avec certains caractères constitutifs de notre tradition littéraire, de nos pratiques lettrées, en leur ouvrant de nouvelles perspectives, en leur redonnant toute leur vitalité et leur ampleur.

Cet article s'appuie principalement sur des observations de terrain, menées pour la plupart dans le cadre d'inspections, et sur la synthèse de travaux qui ont été conduits depuis plusieurs années dans le cadre du pilotage national de la discipline : expérimentations, colloques et séminaires de formation,

1. On voit cependant ce que cette unité et cette cohérence peuvent avoir d'imaginaire, si l'on considère que l'enseignement littéraire promeut également le travail d'interprétation, qui consiste à étudier l'œuvre dans des contextes de production et de réception divers, la réactualisant indéfiniment, et à l'arracher à sa clôture originelle (en partie fantasmée) pour la faire signifier au delà de la visée de son auteur.

2. J.L. Borges : « Qu'est-ce qu'un livre si nous ne l'ouvrons pas ? Un simple cube de papier et de cuir avec des feuilles ; mais si nous le lisons, il se passe quelque chose d'étrange, je crois qu'il change à chaque fois » (1985 : 157).

élaboration de ressources d'accompagnement³. Le caractère institutionnel de ces travaux n'empêche pas qu'il ait constamment privilégié une démarche de recherche et d'innovation, centrée sur le repérage et l'analyse d'expériences innovantes dans les académies. La troisième partie de ce numéro du *Français aujourd'hui* donnera un aperçu de projets et de réflexions qui ont été conduits par les enseignants eux-mêmes, convaincus que nous sommes en train de vivre une période de changements extrêmement stimulante et motivante pour notre discipline et qu'il est important pour le professeur de lettres de ne pas passer à côté des enjeux et des responsabilités nouvelles qu'implique l'usage des nouvelles technologies : il s'agit de transmettre non seulement de nouvelles habiletés, mais aussi de nouvelles compétences et connaissances, indispensables à la compréhension et à l'appropriation par les élèves de ces nouveaux instruments de la mémoire et de la pensée.

Les TICE comme outils d'enseignement : de nouvelles possibilités d'appropriation du texte et de l'écrit

L'observation de l'évolution des pratiques pédagogiques vient largement nuancer notre premier constat d'une difficulté des enseignants de français à l'égard des nouveaux outils. On peut même dire qu'en quelques années l'enseignement des lettres s'est révélé un des lieux privilégiés d'expérimentation et de prise de recul à l'égard des supports numériques, une sorte de laboratoire où la rencontre entre TICE et apprentissages fondamentaux s'opère de manière quasi naturelle. De nombreux exemples et témoignages, récemment recueillis et analysés⁴, nous font mesurer tout l'apport d'outils qui ouvrent des possibilités multiples d'accès à la culture et de découverte des œuvres (jusqu'à l'exploration de nouvelles formes de textualité numérique), qui renouvèlent les manières d'approcher l'écrit et mettent en évidence ses façons de signifier, en l'articulant à ensemble plus vaste que lui – sans pour autant être en rupture avec les anciens modes de transmission, mais en conduisant l'élève à prendre conscience des procédures à l'œuvre dans la production, la réception et la diffusion des textes. Il est donc important de prendre en considération ce que les pédagogues, de manière pragmatique, une fois libérés des fantômes du technicisme et de la peur d'un dysfonctionnement de la machine, ont commencé à élaborer dans leurs classes.

3. Pour les séminaires et colloques, voir notamment sur le site Éduscol à la page : [<http://eduscol.education.fr/lettres/actualites/colloques>]. Pour les ressources pédagogiques, voir les brochures 2010 et 2011 « Enseigner les lettres avec le numérique » qui présentent chacune, sous forme de fiches, une dizaine de parcours pédagogiques illustrant l'utilisation des technologies numériques et l'évolution des pratiques en lettres, et proposent un choix de références bibliographiques et sitographiques (les deux brochures sont en ligne sur Éduscol : [<http://eduscol.education.fr/lettres/comm/enseignerlettres>]). Voir aussi les dossiers documentaires : [<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier>], et notamment la partie « Lectures numériques ».

4. *Ibid.*, et à la fin de la troisième partie de ce volume.

Ce qui apparaît en premier lieu, c'est que l'écran, loin d'entrer en contradiction avec l'écrit, en démultiplie les pouvoirs : non seulement il accentue son caractère visible (ce qui ne signifie pas nécessairement qu'il le rende plus lisible, car il est généralement plus pénible de lire à l'écran que sur un support papier), mais l'usage de fonctionnalités toutes simples, comme celles proposées par le traitement de texte ou le diaporama (surlignage, coloriage, mises en page, choix de polices, déplacements, découpages, hiérarchisation, etc.), permet des manipulations et des approches diversifiées de la langue et des textes. Ces fonctionnalités, outre qu'elles facilitent d'emblée la *captatio benevolentiae* – ce qui constitue en soi un apport non négligeable quand on connaît les difficultés de concentration des élèves aujourd'hui – favorisent la participation, la collaboration et la mise en activité de la classe. Il faut ici faire justice d'une fausse représentation : celle d'un recours à l'ordinateur qui aboutirait à isoler chaque élève devant sa machine, chacun occupé à des exercices préfabriqués, mécaniques et silencieux. Ce n'est pas ce que l'on observe dans la pratique des professeurs. On est frappé, en particulier, par la place de l'expression orale et des échanges lors des séances s'appuyant sur ces « machines à écrire et à lire » que sont les ordinateurs :

La proposition de rédaction d'un élève, affichée sur le tableau interactif (TBI) ou diffusée sur tous les écrans à partir du poste maître, donne lieu à des échanges réfléchis ; l'amélioration peut se faire en commun et oralement avant d'être notée sur la page active. La participation se trouve dynamisée par les possibilités techniques qu'offre l'outil. Par ailleurs, le traitement de la faute est plus efficace et moins traumatisant. L'erreur est en quelque sorte dédramatisée puisque chacun peut voir sa page affichée sur tous les écrans ; les élèves considèrent très vite que les fautes ne sont pas exceptionnelles, qu'on peut les corriger – et le traitement de texte permet de le faire proprement, sans rature ni griffonnage honteux. L'écran d'ordinateur est un brouillon, permettant amélioration et progrès. (Raucy et Bechetti-Bizot 2008)⁵.

Cette conception de l'écriture comme *work in progress*, que l'on peut travailler comme un artisan, collectivement ou individuellement, étoiler, démembrer, recomposer ou mettre en scène, ouvre des possibilités fécondes de situations pédagogiques et permet aux élèves de s'approprier l'écrit conçu naguère comme un espace linéaire, clos et inviolable.

Le travail sur ordinateur implique en outre pour l'élève un certain nombre d'opérations manuelles (ouvrir des fenêtres, cliquer sur des liens, déplacer des éléments ou des phrases, faire apparaître ou défiler des pages, zoomer, tracer des axes, mettre en relation des documents, etc.) qui accentuent son sentiment d'activité et sa concentration. Ces gestes sont aussi des opérations sensibles, visuelles et auditives, qui engagent le corps autrement⁶, élargissent

5. Commentaires tirés de visites d'inspections.

6. On pense ici à M. Mauss (1936) où l'auteur nous explique comment, dans une civilisation, la technique modifie la gestuelle, le statut et la position du corps.

le champ cognitif, induisant des postures intellectuelles plus variées : l'élève est à la fois lecteur et auteur de son texte, spectateur, auditeur, créateur, éditeur, critique, explorateur, interprète, etc.

L'écran d'ordinateur permet ainsi de métaphoriser et de rendre tangible toutes les potentialités de ce que J. Goody (2006) appelle une « technologie de l'intellect », en l'occurrence l'écriture – sa visibilité et sa progressivité, en mettant en scène la complexité d'un système en même temps qu'elle le rend accessible. Ici, l'écran ne fait pas écran à proprement parler ; il n'est pas la toile blanche sur laquelle on projette un film. Ce n'est pas non plus l'écran de télévision qui délivre une information unilatérale ; c'est plutôt un lieu d'émergence et d'apparition, un espace en trois dimensions où l'on peut, par sa propre action-intervention, faire affleurer les signes, les assembler, les recomposer, les faire se rencontrer, selon des procédures codifiées et socialisées certes, mais pour leur donner du sens, les éditer et les transmettre.

L'apprentissage de la lecture gagne, lui aussi, en efficacité. Le travail sur écran permet de faire repérer à l'élève les architectures textuelles, la construction des phrases, la disposition et les mouvements d'une pensée, les rythmes, les blancs, les articulations, les réseaux sémantiques et lexicaux, les constantes et variations grammaticales qui font sens... Comme pour l'écriture, déconstruire pour reconstruire, démembrer pour élaborer une cohérence, créer des liens, sont des opérations rendues plus souples et plus légères (que lorsqu'elles étaient faites au tableau noir, au moyen de feutres sur des photocopies, ou avec des ciseaux et de la colle). Cette facilitation des opérations purement techniques décuple les possibilités de lecture, permet des comparaisons, des associations avec d'autres documents, textuels, iconographiques ou musicaux, par le truchement de liens variés. Elle peut faire de l'élève un lecteur à la fois plus rigoureux, plus curieux et plus ouvert, mais surtout l'auteur d'une interprétation dont il comprend qu'elle ne va pas de soi mais qu'elle résulte d'un travail de découverte (et d'écriture) qui dépend largement de son action.

Le caractère intégrateur du média numérique favorise ainsi une pratique décloisonnée de la discipline, en facilitant les connexions entre les différents aspects et entre les diverses sous-disciplines du français.

Il faut cependant veiller, si l'on veut que les possibilités offertes contribuent véritablement à l'amélioration et à la diversification des démarches pédagogiques, à ce que les supports numériques et les logiciels utilisés n'engendrent des modes préformatés et uniformes de productions ou d'activités. Il n'y a pas de formule miracle en matière d'enseignement : c'est la rencontre entre, d'une part, un projet didactique bien construit et, d'autre part, les fonctionnalités d'un outil et la configuration d'un environnement de travail, mis en place par le professeur en fonction du profil de ses élèves, qui détermine le succès d'une pédagogie. Pour ne prendre qu'un exemple, on a vu comment le PowerPoint peut tout aussi bien engendrer une situation frontale et rigide d'enseignement, n'encourageant ni la discussion ni la réflexion critique, plutôt que d'inciter les élèves à une participation active à

la recherche d'informations et à la construction de connaissances et de compétences⁷. C'est bien le projet didactique du professeur qui fait la différence en permettant à l'élève de mieux s'approprier les savoirs et développer ses capacités. D'une manière générale, on peut dire que les médias numériques incitent à concevoir les apprentissages comme des processus et non comme l'assimilation pure et simple de contenus de savoir, à repenser l'approche du texte elle-même en termes de progression : genèse mais aussi construction d'une interprétation, d'un parcours et d'un sens.

Les TICE comme objets d'enseignement : de nouvelles compétences à construire, une responsabilité renforcée du professeur de lettres

La généralisation des supports numériques, mais surtout la consultation sur la toile, impliquent que les élèves soient formés à des compétences spécifiques sans lesquelles le risque serait grand d'une nouvelle forme d'« illettrisme » – se définissant non plus comme l'incapacité à lire ou à écrire, mais comme l'ignorance des règles et des codes qui permettent d'avoir un usage autonome et responsable des outils. On sait désormais que ce que l'on appelle la « fracture numérique » est, en réalité, une « fracture culturelle » ou « intellectuelle » : là où l'écart se creuse entre des élèves dits défavorisés et les autres, c'est au niveau de l'intelligence de l'outil et non des conditions matérielles d'accès à cet outil.

C'est bien une responsabilité nouvelle qui incombe aux enseignants : celle de faire des médias numérisés des supports de connaissance et d'intelligence du monde, en donnant aux élèves les moyens de comprendre et d'organiser la complexité, pour que ces médias ne soient pas des instruments d'aliénation des esprits – manipulés par les constructeurs, programmeurs et promoteurs d'usages –, mais contribuent véritablement à l'enrichissement et à la formation des jeunes, au développement de leur autonomie.

Le professeur de lettres se trouve par conséquent à la croisée de deux impératifs pédagogiques : intégrer de manière constructive l'usage des nouveaux outils à sa pratique, en exploitant au mieux les ressources au service de ses objectifs disciplinaires ; mais également éduquer les élèves à l'usage des nouveaux médias, en leur faisant prendre conscience des limites de leur liberté et des contraintes inhérentes à ces supports – la manière dont ils organisent les formes et délimitent leurs espaces d'initiative, imposent des cadres et des codes dont l'origine reste masquée sous les signes et où peuvent

7. On se souvient aussi d'un article publié dans le *New York Times* intitulé : Nous avons trouvé l'ennemi. Et c'est PowerPoint : <http://www.nytimes.com/2010/04/27/world/27powerpoint.html?hp>, dans lequel la journaliste E. Bumillrer analyse le rôle du logiciel PowerPoint dans le milieu militaire américain, et la manière dont il « crée l'illusion de la compréhension et l'illusion du contrôle » ; ou encore de l'ouvrage de F. Frommer, *La Pensée PowerPoint*, enquête sur ce logiciel qui rend stupide, Paris, La Découverte, 2010.

s'exercer toutes sortes de pouvoirs, ou encore la façon dont ils orientent leurs recherches d'informations, en fonction de critères ne correspondant pas forcément à leur propre projet.

L'inscription significative dans les nouveaux programmes de français pour le collège et le lycée de compétences orientées vers une nouvelle forme de « littératie » (éducation à l'information et usage raisonné des médias numériques) accompagne cette prise de conscience, au point que les professeurs de lettres ne peuvent plus faire l'économie d'évolutions qui frappent de plein fouet leur discipline.

Le caractère hétéroclite, non hiérarchisé de la « littérature » qui prolifère sur la toile, s'ajoutant au fait que, sur un écran d'ordinateur, les textes, quel que soit leur statut ou leur genre, sont donnés à lire sous une forme quasi homogène, ou en tout cas décontextualisée, non différenciée par le format d'un support (comme l'étaient, au contraire, la lettre, le journal, la revue, le tract, l'affiche...) (Chartier, *supra*), tout ceci rend nécessaire un apport de compétences nouvelles qui doit se faire très tôt dans la scolarité.

Pour prendre un exemple, l'enseignement d'exploration « Littérature et société » de la classe de seconde initie les élèves tout à la fois au traitement de l'information et à l'éducation aux médias. Ainsi, le domaine « Médias, information et communication » est défini de la manière suivante :

Dans une société marquée par l'abondance et le foisonnement de l'information, la capacité à hiérarchiser les données, à s'assurer de leur source, de leur nature et de leur fiabilité constitue un enjeu éducatif primordial. L'objectif est de faire réfléchir les élèves à la place et au rôle des médias dans la société. On se donne pour but de leur faire appréhender de manière critique les messages médiatiques sous des formes variées, notamment celles qui se développent aujourd'hui par le canal des technologies numériques. La prise en compte de la profondeur historique des problématiques de la presse et de l'information permet de donner aux élèves une distance propice à la réflexion et de leur proposer les éléments d'une véritable éducation à l'information.

Les programmes de français⁸ inscrivent lisiblement parmi les finalités de l'enseignement au lycée « le développement d'une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation. Parmi les compétences à faire acquérir aux élèves :

- Connaître la nature et le fonctionnement des médias numériques, et les règles qui en régissent l'usage, ce qui veut dire :
- être capable de rechercher, de recueillir et de traiter l'information, d'en apprécier la pertinence, grâce à une pratique réfléchie de ces outils ;
- être capable de les utiliser pour produire soi-même de l'information, pour communiquer et argumenter.

8. Arrêté du 21 juillet 2010, *Bulletin officiel spécial*, n° 9 du 30 septembre 2010.

Par ailleurs, un chapitre spécifique, placé au même niveau que l'histoire des arts, est consacré à « l'éducation aux médias ». Cet enseignement, transversal aux objets d'étude des classes de seconde et de première de lycée, rappelle que les élèves, tout au long de leur scolarité, sont amenés à avoir un usage régulier et raisonné des médias numériques, mais précise que :

Cet usage courant ne signifie pas pour autant qu'ils en comprennent les logiques fondamentales ni qu'ils aient une conscience claire des enjeux et des incidences de ces technologies sur leurs modes de penser et d'agir. Il est donc nécessaire de leur faire acquérir une distance et une réflexion critique suffisantes pour que se mette en place une pratique éclairée de ces différents supports, en leur montrant ce qu'ils impliquent du point de vue de l'accès aux connaissances, de la réception des textes et des discours, de l'utilisation et de l'invention des langages, comme du point de vue des comportements et des modes de relations sociales qu'ils engendrent.

La maîtrise de l'information se double donc ici d'une dimension réflexive qui ne concerne pas spécifiquement les messages médiatiques, mais peut s'appliquer à toute forme de création, littéraire ou artistique, dès lors que l'on prend en compte son support. Le texte est en effet toujours gravé dans un autre texte, une matrice qui le configure, qui – en déterminant son format – oriente sa signification. Le professeur de lettres a un rôle majeur à jouer pour faire acquérir cette compétence aux élèves », c'est-à-dire pour leur faire percevoir (et déjouer) les mécanismes sous-jacents à tout discours médiatisé.

Son objectif est de développer leur autonomie afin de les aider à se servir librement et de manière responsable des médias modernes, comme supports de pratiques citoyennes mais aussi créatives. En français, l'accent sera mis sur les questions d'énonciation (comprendre les procédures à l'œuvre dans différents types de textes, de discours et de dispositifs médiatiques, en lien avec leurs conditions de production et de diffusion) et d'interprétation (comprendre comment se construit et se valide une interprétation).

Ce qui est affirmé ici, c'est qu'en matière d'éducation, il ne peut y avoir d'utilisation vertueuse d'une technologie sans qu'en même temps soit développée une « culture » de cette technologie, c'est-à-dire des compétences, des savoirs, des règles et des valeurs qui en autorisent l'emploi ainsi qu'une réflexion qui en garantit le bon usage.

Les métamorphoses du livre et de la lecture à l'heure du numérique⁹

Il est encore difficile de prévoir comment se comportera l'élève-lecteur du XXI^e siècle, mais il est certain que lorsque les modes de production et de transmission de l'écrit changent, c'est la nature même de ses contenus et de ses fonctions qui s'en trouve modifiée ou déplacée et, par conséquent, le comportement des récepteurs. Les enseignants devront intégrer ces données dans leur pédagogie.

Ce qui paraît important, c'est le caractère combinatoire du texte tel qu'il est redessiné par les nouvelles technologies : ce caractère provient du fait que le support numérisé permet de réunir et de synthétiser plusieurs modes de communication, par une série d'opérations et d'interventions qui font de l'écran un espace dynamique et multidimensionnel (d'apparition et de disparition des informations et des données). Un va-et-vient constant entre texte, son et image est rendu possible, grâce à l'utilisation des diverses fonctionnalités de l'ordinateur (ouverture de fenêtres, iconisation, mise en lien des documents, notamment) mais surtout grâce à celui de l'internet, qui est fondé sur la pratique systématique et presque illimitée du renvoi, au moyen de liens hypertextuels. Le texte s'inscrit ainsi, s'enrichit et se déploie, dans un espace sans limites (de consultation et de production). Ceci rompt avec la séquentialité imposée par le support livresque, mais aussi avec la temporalité de la lecture traditionnelle. Cette caractéristique peut conduire à deux types extrêmes d'exploitation : d'un côté, une grande liberté du point de vue de notre rapport au texte (c'est en grande partie l'usager qui gère et organise l'ordre d'apparition, l'organisation et la mise à disposition des données à l'écran), d'où un sentiment de pouvoir et de liberté ; à l'autre extrémité, en revanche, l'irruption sur l'écran d'éléments hétérogènes, non maîtrisés, mais aussi la présence de stratégies éditoriales, imperceptibles pour un jeune public non averti, qui menacent cette liberté illusoirement acquise.

Au caractère – physiquement – clos et cohérent de l'ouvrage traditionnel on peut donc opposer cette pratique du renvoi qui fait du texte un objet ouvert et évanescent, et qui fait éclater le système éditorial traditionnel. Le pédagogue va trouver dans cette dimension combinatoire une source d'enrichissement incontestable dont il pourra tirer profit, mais son rôle, à lui aussi, au milieu de cette prolifération infinie, va évoluer. On pourra le comparer à celui de l'encyclopédiste dont le projet était de faire la synthèse et de structurer la masse des connaissances contenue dans les ouvrages publiés autour d'une colonne vertébrale que Diderot voyait comme « un arbre généalogique de toutes les sciences et de tous les arts ».

9. Titre du séminaire annuel organisé par la Direction générale de l'enseignement scolaire et l'Inspection générale des lettres. Les actes 2010 et 2011 sont consultables sur le site du « Rendez-vous des lettres » : [<http://pnf-lettres.crdp.ac-versailles.fr/>].

Si le professeur n'est plus la seule source d'information, c'est bien lui qui doit apprendre aux élèves à organiser ce vaste ensemble, qui forme leur jugement critique et esthétique, pour leur permettre de l'apprécier et de s'en servir librement et à bon escient.

Les craintes et les blocages, liés à des représentations technophobes, sont en train de disparaître dans l'univers scolaire pour laisser place à la prise de conscience du fait qu'il n'y a pas contradiction mais complémentarité entre livre, texte imprimé et textualité électronique ; de même que l'invention de l'imprimerie n'a pas fait disparaître l'écriture manuscrite, de même l'écran n'a pas sonné l'heure de la fin du livre. Il en fait simplement évoluer la nature et en déplace les fonctions. Ceci doit faire l'objet de notre plus grande attention, notamment dans le domaine de la pédagogie qui est particulièrement concernée par ces transformations. Les professeurs de lettres se doivent d'être au premier rang de l'innovation dans ce domaine.

Si l'on veut, en effet, que les médias numériques restent des instruments au service de l'enseignement, il est nécessaire de repenser la pédagogie et la didactique du français en tenant compte de ces nouveaux outils d'écriture-lecture, de sorte qu'elles ne se retrouvent pas surdéterminées par eux.

Mais c'est aussi notre discipline que ces outils nous obligent à repenser : bien redéfinir l'objet de notre enseignement et ses enjeux pour les élèves dans la société où ils auront à vivre en tant que citoyens éclairés ; définir les compétences qui leur seront nécessaires, en lien direct avec les objectifs définis par les programmes scolaires.

Il convient d'emprunter notre conclusion à R. Chartier, qui finissait sur ces mots son intervention au séminaire sur *Les Métamorphoses du livre et de la lecture à l'heure du numérique*, il y a deux ans :

La seule compétence des historiens, piètres prophètes de l'avenir, est de rappeler que, dans l'histoire de longue durée de la culture écrite, chaque mutation, l'apparition du codex, l'invention de l'imprimerie, les multiples révolutions de la lecture du Moyen-âge au XIX^e siècle, toutes ces révolutions ont toujours produit une coexistence originale entre des gestes du passé et les nouvelles techniques ou les nouveaux supports ou les nouvelles habitudes. À chaque fois, la culture écrite a conféré des rôles inédits aux objets et aux pratiques anciennes : des rôles inédits du rouleau à l'âge du codex, des rôles inédits de la communication et de la publication manuscrite à l'âge de l'imprimé. C'est à partir de cette perspective que l'on peut penser à la réorganisation de la culture de l'écrit que la révolution numérique impose. Dans le nouvel ordre des discours, tel qu'il se construit, on peut penser que le livre dans les deux sens retenus dans cette conférence, ne va pas mourir brutalement.

Catherine BECCHETTI-BIZOT

Références bibliographiques

- BORGES, J.L. (1985). *Conférences*. Paris : Gallimard, coll. « Folio essais ».
- COLLECTIF (2012). *Guide TICE pour le professeur de français*. Paris : CRDP de Paris & SCÉRÉN-CNDP, col. « Repères pour agir – Disciplines et compétences ».
- GOODY, J. (2006). La technologie de l'intellect. *Pratiques*, 131-132, 7-30.
- MAUSS, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, XXXII, 3-4.
- RAUCY, P. & BECHETTI-BIZOT, C. (2008). TICE, des raisons d'en user. *Dossiers de l'ingénierie éducative*, 61, en ligne : [<http://www2.cndp.fr/DOSSIERSIE/61/som61.asp>].
- SERRES, M. (2011). Petite Poucette (conférence prononcée lors de la séance du 1^{er} mars 2011 sur *Les Nouveaux défis de l'éducation*). Paris : Académie française, en ligne : [<http://www.canalacademie.com/ida7167-Les-nouveaux-defis-de-l-education-discours-de-Michel-Serres-de-l-Academie-francaise.html>].
- SOUCHIER, E., JEANNERET, Y. & LE MAREC, J. (2003). *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : éditions de la BPI.
- VANDENDORPE, C. (1999). *Du Papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du livre et de la lecture*. Paris : La Découverte.