



HAL
open science

Le numérique : un allié pour développer des compétences littéraciques : d'une double lacune à un double apprentissage

Sabrina Zaid

► To cite this version:

Sabrina Zaid. Le numérique : un allié pour développer des compétences littéraciques : d'une double lacune à un double apprentissage. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03798837

HAL Id: dumas-03798837

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03798837v1>

Submitted on 5 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le numérique : un allié pour développer des compétences littéraciques

D'une double lacune à un double apprentissage

**Sabrina
ZAID**

Sous la direction de Françoise Boch

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention didactique des langues- 15 crédits
Parcours : Formateur en Français et en Littéracie

Année universitaire 2021-2022

Le numérique : un allié pour développer des compétences littéraciques

D'une double lacune à un double apprentissage

**Sabrina
ZAID**

Sous la direction de Françoise Boch

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention didactique des langues- 15 crédits

Parcours : Formateur en Français et en Littératie

Année universitaire 2021-2022

Remerciement

Ce mémoire résulte de concours riches, précieux et avantageux. Aussi, je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette étude.

Un grand merci à:

Françoise Boch, ma directrice de mémoire, pour m'avoir attentivement relue et soigneusement corrigée et orientée dans mes recherches;

Julie Baume Gualino, Coordinatrice pédagogique des ateliers sociolinguistiques, pour m'avoir constamment soutenue et conseillée pendant toute ma période de stage;

L'équipe de la maison des jeunes et de la culture Abbaye de Grenoble qui m'a chaleureusement accueillie;

Carole Burget, Formatrice consultante indépendante, pour m'avoir ouvert les portes de sa réflexion et pour sa visite à la MJC Abbaye;

Les enseignants du Master 2 didactique des langues, pour leur enseignement de haute qualité et leur bonne humeur;

A toute ma famille et mes ami(e)s pour leur soutien permanent et encouragements en présentiel et à distance.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRÉNOM : Sabrina ZAID

NOM : ZAID

DATE : 02/09/2022

Sommaire

Remerciement.....	2
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT.....	3
Introduction.....	5
Partie 1 - Ébauches et questionnement.....	8
1.1. L'organisme d'accueil.....	9
1.2. La double difficulté des migrants.....	13
1.3. Projet de stage.....	15
Partie 2 - État de l'art.....	17
2.1. Représentations sur la migration.....	18
2.2. La formation linguistique pour les adultes alpha.....	20
2.3. Émergence d'une société connectée.....	24
2.4. Acquisition de deux compétences de base: l'écrit et le numérique.....	28
2.5. Évaluation des apprentissages.....	32
Partie 3 - Démarches et méthodologies.....	38
3.1.Ébauche du dispositif.....	39
3.2.Se former aux pratiques de la ville de Grenoble.....	41
Partie 4 - Observations et interventions en ASL.....	47
4.1. Observation et animation des ateliers sociolinguistiques.....	48
4.2. Le numérique et la pédagogie Freinet.....	50
4.3. La méthode naturelle de lecture-écriture.....	51
Partie 5 - En quête des besoins numériques.....	56
5.1. Usages numériques des apprenants en ASL.....	58
5.2. Expression des besoins.....	59
5.3. Fiches d'orientation et programme de formation.....	61
Partie 6 - Émergence du dispositif.....	63
6.1. Stratégie d'accompagnement.....	64
6.2. Positionnement des apprenants.....	65
Partie 7 - Mise en place du dispositif.....	67
7.1. Échanges en ligne.....	68
7.2. Acquisition d'une culture numérique.....	69
7.3. De l'écriture manuscrite à l'écriture d'écran.....	70
7.4. Indicateurs d'engagement en formation.....	73
7.5. Bilans.....	81
Conclusion.....	85
Bibliographie.....	87
Sitographie.....	91
Table des illustrations.....	92
Annexes : Document séparé.....	92
Table des matières.....	93

Introduction

Notre mémoire s'inscrit dans le prolongement du travail de C. Burget dans le cadre de son mémoire de master 2 Didactique des Langues (2020), intitulé « Rapprocher du numérique, rapprocher de l'écrit : médiation numérique, l'opportunité d'une double appropriation ». Nous tenons aussi à souligner que nous empruntons à cette autrice les deux termes suivants : « double médiation » et « alphanumérique ».

Dans leur aventure, les migrants continuent à cultiver un tissu relationnel solide avec leurs familles et leurs amis grâce aux concours des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Mais, qu'en est-il des personnes qui se déclarent analphabètes ? Vivent-ils dans l' "ère du migrant déraciné", ou bien arrivent-ils à garder ce lien à distance malgré leur éloignement de l'écrit?

Pour construire une nouvelle appartenance sociale et se débrouiller dans les administrations françaises, ces publics adultes n'ont pas d'autre échappatoire que de s'ouvrir à un système scriptural nouveau. Ils sont non scolarisés antérieurement ou vraiment très peu. En substance, ils peuvent être désarmés de stratégies d'apprentissage formel et exclus de la culture écrite. Nous sommes allée à leur rencontre dans les ateliers sociolinguistiques de la MJC Abbaye de Grenoble afin d'en apprendre un peu plus sur leurs pratiques et leur quotidien.

Nos interventions ont commencé par dresser un constat révélateur. En cours d'alphabétisation, les apprenants avaient une propension à consulter leurs téléphones chaque quinze minutes. La plupart en possèdent un et ces outils sont toujours placés à leur portée, c'est-à-dire sur les tables et jamais dans les sacs.

En nous intégrant dans le groupe et en tentant de dégager une image positive qui inspire confiance, nous sommes arrivée à tisser quelques liens avec les apprenants, notamment Ourida qui n'a manqué aucune inscription en cours d'alphabétisation depuis plusieurs années. Cette sexagénaire nous confie qu'elle ne sait ni lire ni écrire, ne serait-ce qu'une simple phrase. Pourtant, sur son smartphone elle échange parfois avec sa fille, qui habite en France, ses proches et sa famille, qui sont au Maroc, en français sans avoir recours aux messages vo-

caux. Elle parvient aussi à noter le numéro de téléphone d'une assistante sociale que sa fille lui a envoyé sur Messenger et à consulter des vidéos sur Youtube. Elle nous explique à quel point son téléphone est primordial dans tout ce qu'elle entreprend au quotidien. Ce qu'elle aime par-dessus tout, c'est les discussions avec sa famille et les vidéos de " Oum Walid ", une célèbre cuisinière d'origine algérienne. Elle nous annonce que cette femme est suivie par 10 millions d'abonnés, puis nous montre sa page.

Cette rencontre a organisé notre réflexion et nous a amenée à nous poser la question suivante : " comment une personne qui communique parfois sur les réseaux sociaux et qui consulte des contenus numériques peut coexister avec son incapacité absolue à lire et à écrire " ?

Notre expérience vécue avec Ourida et quelques autres apprenants utilisant les téléphones portables nous a poussée à émettre trois hypothèses, en grande partie tirées de la lecture du mémoire de C. Burget (2020), qui s'est trouvée dans un contexte de recherche-action analogue au nôtre :

- l'apprentissage du numérique permettrait de déconstruire les fortes représentations de l'écrit.
- L'apprentissage du numérique permettrait d'apprendre à lire et à écrire sans en prendre conscience.
- L'apprentissage par le numérique mènerait vers une meilleure autonomie sociale.

Outre le besoin d'entretenir un lien affectif avec leur vie d'avant, les migrants doivent trouver un moyen d'assurer leurs relations avec les administrations. Difficile de le faire quand les guichets sont désormais remplacés par le web : la déshumanisation de la société se fait de plus en plus sentir. La dématérialisation des services publics peut jeter à bas les personnes exclues du numérique telles que beaucoup de migrants analphabètes, qui peuvent vite perdre leurs droits et se retrouver en situation d'irrégularité.

Notre ambition était alors de prendre en compte la nouvelle donne numérique dans l'acquisition des compétences littéraciques. Comme C. Burget, à qui ce mémoire doit beaucoup, nous nous inscrivons dans un double apprentissage visant une double inclusion.

De ce double challenge est née notre problématique : « comment créer un rapport plus confiant à l'écrit en mettant en œuvre un système d'acculturation au numérique » ?

Partie 1

-

Ébauches et questionnement

1.1. L'organisme d'accueil

Dans cette partie, nous présenterons notre terrain de stage et nous nous attarderons sur les ateliers sociolinguistiques. Ensuite, nous dresserons nos premiers constats (difficultés des apprenants vis-à-vis de l'écrit et du numérique) et nous détaillerons l'origine et la formulation de notre commande de stage.

1.1.1. Maison des Jeunes et de la Culture (MJC) Abbaye

Implantée sur le secteur 5 de la ville de Grenoble, la MJC Abbaye est une association d'Éducation Populaire socioculturelle. On y retrouve des personnes et des cultures du monde entier. Ce brassage culturel suscite, chez les habitants, une envie de participation aux différents programmes et une organisation des événements festifs. La MJC Abbaye est composée d'une grande équipe de " 9 " salariés et de " 45 " bénévoles qui œuvrent pour l'épanouissement de chaque individu. Porteuse d'un projet de développement social, cette MJC accueille tout type de publics, sans distinction d'âge, avec bienveillance et cordialité.

Il s'agit d'un espace où les gens peuvent s'y rencontrer, s'inscrire à des ateliers divers (théâtre, dessin, écriture, danse, etc.) et effectuer des démarches administratives.

1.1.2. Projet associatif de la MJC Abbaye

La MJC partage son terrain avec la MDH Abbaye et travaille en étroite collaboration avec la pirogue (restaurant et café commun) et le LEFOP LEFOP (association de lutte contre l'illettrisme). Ensemble, ils forment un tissu partenarial développé et accueillent une large population de tout âge. Le territoire de l'Abbaye est classé parmi les dix quartiers prioritaires de la politique de la ville de Grenoble. Ces derniers s'insèrent dans « une politique de cohésion urbaine et de solidarité envers les quartiers les plus défavorisés qui vise à restaurer l'égalité républicaine et à améliorer les conditions de vie des habitants en mobilisant toutes les politiques publiques »¹.

Parmi les champs d'actions prioritaires du projet associatif de la MJC abbaye 2020-2024, nous trouvons les items suivants :

¹Loi n° 2014-173 de programmation pour la ville et de la cohésion urbaine

- lutter contre le communautarisme et l'exclusion des migrants ;
- élaborer un nouveau site internet et inciter à l'utilisation des TIC ;
- creuser et renforcer le lien avec les associations et les structures du quartier et de l'agglomération ;
- rénover les pratiques enseignantes dans les ateliers sociolinguistiques.

Nous avons choisi de mentionner ces items car elles s'inscrivent dans notre projet de recherche. Nous les avons pris en compte dans nos objectifs d'apprentissage et nous les avons appliqués dans notre dispositif et dans les ateliers sociolinguistiques.

1.1.3. Les ateliers sociolinguistiques

1.1.3.1. Spécificités des ASL

Les ateliers sociolinguistiques sont perçus comme des espaces idoines qui ont pour mission principale l'acquisition de la langue française. Pour ce faire, ils s'appuient sur des méthodes andragogiques pouvant renforcer l'aptitude des apprenants à comprendre les informations orales et écrites du quotidien. Parmi celles exploitées, nous pouvons citer la méthode naturelle de lecture et d'écriture de Célestin Freinet. Dans son mémoire réalisé dans le cadre de son master FLES à l'Université Grenoble Alpes (2021), K. Petitjean Vernay rend compte l'expérimentation qu'elle a mis en place avec la méthode naturelle auprès d'adultes post-alpha.

En sus de l'intégration linguistique, les ateliers de la MJC Abbaye œuvrent autour des codes d'accès à la société française. À cette fin, des méthodes de français et d'alphabétisation, des jeux instructifs et des fiches pédagogiques sont mis à disposition des bénévoles dans le coin ressource de la structure afin de les aider dans leurs préparations. Une base de données pédagogique² est également mise à disposition des intervenants. Elle comporte plus de 3000 supports pédagogiques, accessibles à distance. Toutes les ressources ont pour objectif de faciliter l'accès au droit et aux services, de soutenir le pouvoir d'agir des apprenants et de les aider à s'insérer professionnellement. Tout au long de l'année, les animateurs sont tenus d'aborder des thématiques sociolinguistiques bien spécifiques. Nous y trouvons l'identité, le repérage dans le temps et l'espace, l'école, la santé, la vie administrative, l'emploi et la vie citoyenne.

²Disponible sur <http://les-asl-abbaye.ovh/ASL-Abbaye/View/accueil.view/main%27.php>

Les intervenants doivent alors faire face à des sujets différents dans des ateliers sociolinguistiques caractérisés par une forte hétérogénéité, qu'elle soit linguistique ou autre. Si nous nous focalisons sur leur niveau de français, nous constatons vite qu'une organisation des ateliers nécessite d'être établie afin d'assurer une meilleure progression. Ainsi, en phase de découverte, les formateurs travaillent avec des personnes non scolarisées dans leur pays d'origine. En phase d'exploration, ils sont face à des personnes en situation de post-alphabétisation et/ou scolarisées en premier niveau dans le pays d'origine. En phase d'approfondissement, les personnes sont scolarisées dans le pays d'origine et souhaitent perfectionner leur niveau de français. Celles et ceux qui ne peuvent se libérer en journée compte tenu de leurs horaires de travail peuvent rejoindre un groupe ASL du soir.

Le dernier point concerne les modules mis en œuvre au sein de ces ASL. Il en existe 3. Le premier s'intitule "café français informatique" où on propose des exercices d'apprentissage du français via internet. Ce module permet de s'initier à la prise en main de l'outil informatique. Ce cours n'a pas eu lieu cette année (2021/2022). Sa fermeture est regrettable dans le cadre de notre stage, car sa thématique rejoignait nos préoccupations de recherche. Le deuxième prépare les apprenants au TCF (test de connaissance du français). Il est parfois exigé dans quelques démarches administratives et pour avoir accès à la nationalité française. Le dernier est un module conversation pour débutants et intermédiaires.

1.1.3.2. Les intervenants en contexte ASL

Les ateliers sociolinguistiques sont assurés en grande partie par l'intervention des bénévoles, sans qui le déroulement de ces ateliers n'est pas possible. Sensibles aux difficultés rencontrées des migrants sur le plan linguistique, socioculturel et migratoire, ils s'engagent à leur prêter main forte et à apporter un soutien à la coordinatrice pédagogique, J. Baume Gualino, salariée de la structure. Elle a pour mission d'élaborer des projets pédagogiques, accueillir et encadrer l'équipe bénévole, inscrire et évaluer les apprenants et assurer une veille quant aux nouvelles méthodes pédagogiques.

1.1.3.3. Des animateurs peu formés

La coordinatrice pédagogique des ASL nous a fait part de son inquiétude par rapport au manque de formation de certains animateurs bénévoles, malgré tout ce qui est déployé par

le centre de ressource illettrisme IRIS. En effet, pour la plupart, les formateurs ne sont pas formés à la didactique du FLE ni aux méthodes andragogiques. Nombre d'intervenants sont des retraités qui décident de consacrer leur temps libre au développement social de la ville. Certains viennent avec une expérience riche dans le domaine de l'enseignement mais utilisent une méthodologie traditionnelle qui est censée avoir disparu des pratiques pédagogiques. Afin de pallier cette difficulté, des solutions et stratégies ont été mises en place.

Dans cette structure, un bénévole qui débute en ASL doit observer dans un premier temps quelques séances. Celles-ci sont animées par la coordinatrice pédagogique ou bien par un autre animateur expérimenté. À l'issue de cette période d'observation, un entretien est organisé entre le bénévole et la coordinatrice pédagogique. C'est à ce moment-là qu'il peut faire part de ses impressions et de sa volonté d'engagement ou non dans l'action. Il n'en reste pas moins que le bénévole a besoin d'une formation solide afin de mettre en acte et d'opérationnaliser de nouveaux savoirs.

Le Centre de Ressources Illettrisme de l'Isère (IRIS) propose des journées de formations gratuites à tous les bénévoles du bassin grenoblois. L'équipe présente et aborde de nombreuses problématiques liées au contexte ASL: comment accompagner l'entrée dans l'écrit des adultes en alphabétisation ? Quels outils numériques pour l'enseignement du FLE ? Comment construire une progression adaptée à l'hétérogénéité des groupes ?

Pour construire notre propre expérience, nous avons procédé à un entretien informel avec une bénévole et ancienne professeure documentaliste dans l'Éducation Nationale, afin de discuter de ses pratiques enseignantes en ASL. Cette animatrice nous a fait part de ses difficultés à cibler les réels besoins des apprenants. Nous avons également appris que du fait qu'elle soit confrontée à un fort taux d'absentéisme, elle évite toute préparation préalable et mène son cours en fonction des demandes des apprenants présents.

Dans son discours, nous sentons une forte envie d'améliorer ses démarches et d'aider ses apprenants, avec lesquels elle a construit une relation affective, dans leur insertion sociale et professionnelle. Pour ce faire, elle participe à des conférences proposées par le sommet virtuel du FLE, que nous avons nous même suivi. Les thèmes abordés sont riches et variés et visent des compétences utiles à tout formateur : comprendre pourquoi les apprenant-es ont peur de parler, mettre en place un mode de communication favorisant les échanges. Cette formatrice

s'intéresse aussi à des questions relatives à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'âge adulte et participe à des webinaires organisés par le réseau des centres ressources illettrisme et alphabétisation.

L'entrée dans l'écrit est un thème qui nous anime également et le centre ressources illettrisme de l'Isère (IRIS) a été d'un appui considérable pour nous préparer à nos animations auprès des publics non ou peu lecteurs/scripteurs. La formation que nous avons suivie s'intitule : « accompagner les adultes analphabètes en formation ». Elle nous a permis de mieux apprendre à analyser les besoins en communication écrite et orale et d'acquérir des démarches d'apprentissages, à l'instar de la valorisation de l'oral dans l'apprentissage de la lecture écrite ainsi que de découvrir l'application « J'apprends »³.

Nous nous sommes réjoui de connaître cette application car au-delà du lire/écrire nous sommes intéressée à tout ce qui pouvait nous aider à inclure nos futurs apprenants dans un processus de médiation numérique.

1.2. La double difficulté des migrants

Avant découvrir nos recherches théoriques, nous vous proposons quelques constats relatifs à la double difficulté des apprenants en période d'alphabétisation.

1.2.1. Des migrants en difficultés extrême à l'écrit

« Ça fait 12 ans que je viens apprendre le français à la MJC Abbaye », nous déclare Ourida, une participante inscrite en cours d'alphabétisation, qui n'est pas la seule à avoir mené ce parcours du combattant. En passant en revue les carnets de route des apprenants (cf. annexe 3), remplis par la coordinatrice pédagogique, nous avons identifié une progression notable dans les différentes compétences langagières, mais qui touche peu l'écriture et la lecture. Ils avancent manifestement lentement et leurs difficultés à l'écrit demeurent pérennes. Ce constat est également à l'origine de notre volonté de nous inscrire dans la problématique littéracique de la formation à l'écrit de ces publics. Ces difficultés à l'écrit s'accroissent chez certains migrants qui n'ont jamais fréquenté les bancs de l'école. Ils ne sont pas familiarisés avec le système scolaire et n'ont acquis aucune stratégie d'apprentissage pouvant leur permettre d'articuler les différents savoir-faire. S'ajoutent à cela les représentations qu'il se font de

³ Nous y reviendrons dans la dernière partie du mémoire

l'écrit, dont nous avons eu un aperçu suite à quelques échanges avec les apprenants. Classiquement, ils expriment le fait que l'écrit n'est pas fait pour eux mais pour ceux qui ont fait des études.

Au quotidien, ces mêmes apprenants disent solliciter constamment leurs proches afin de les aider dans leurs démarches administratives ou autres. D'autres viennent voir l'écrivaine publique, Samia Boudjbiha. À l'extérieur de la structure, certaines personnes utilisent des stratégies de contournement comme le fait de dire que l'on ne peut écrire car on a oublié ses lunettes. Selon la coordinatrice des ASL, l'incapacité d'écrire est réellement l'une des plus grandes entraves à l'accès aux responsabilités. C'est de là qu'émane notre volonté de provoquer chez l'apprenant un changement de comportement à travers une pédagogie accompagnée et impliquante.

Pour y parvenir, nous allons nous focaliser, dans la partie théorique, sur les apports de la littéracie concernant les démarches pédagogiques à priori adaptées à ce type de publics. Mais avant cela, intéressons-nous aux compétences numériques des apprenants en cours d'alphabétisation.

1.2.2. Des migrants frappés par la fracture numérique

“ Si je pouvais comprendre ce qui est écrit sur mon ordinateur, je l'utiliserais pour apprendre le français ” ; “ je ne me sers pas de mon smartphone car je ne sais pas lire ”; “ je ne vais jamais sur internet parce que c'est compliqué ”. Voilà ce que l'on peut entendre des apprenants que nous avons fréquentés au sein de la structure. Pourtant, la grande majorité possède un smartphone. Nous constatons vite que ce dernier est incroyablement et extrêmement important pour eux. Ces personnes ont de plus en plus recours aux réseaux sociaux pour communiquer avec leurs proches et leurs amis qui sont loin d'eux. La plupart utilisent des messages vocaux et ceux qui le peuvent écrivent dans leur langue première. Il est incontestable que ceux qui sont arrivés en France depuis plusieurs années ont acquis des connaissances et construit des compétences en littéracie. En outre, leur répertoire langagier plurilingue pourrait être un véritable atout pour leur progression dans leur apprentissage. Ceux qui sont en immersion depuis quelques temps en France ont nécessairement acquis des compétences de pré-lec-

teurs et de familiarisation avec l'outil numérique à travers l'usage de leur téléphone dont ils n'ont pas toujours conscience.

Ainsi, à ces constats et aux besoins forts à la fois dans l'écrit et le numérique, une « double médiation » trouve toute sa pertinence.

Après la présentation de notre commande de stage, nous tenterons, dans le cadrage théorique, de développer la notion de littéracie numérique à travers certaines théories utiles à notre projet.

1.3. Projet de stage

La commande de notre stage s'est construite progressivement suite à notre immersion dans le milieu de stage et à nos échanges avec la coordinatrice pédagogique, J. Baume Gualino.

1.3.1. L'origine de la commande

Avant de commencer notre stage, nous nous sommes lancée dans le bénévolat au sein de la MJC Abbaye en décembre 2021. Nous avons observé et animé quelques ateliers socio-linguistiques auprès des publics ayant des niveaux hétérogènes. Ne souhaitant pas nous arrêter en si bon chemin - et en plein questionnement sur les démarches pouvant faciliter l'acquisition du lire/écrire-, nous avons décidé de faire notre stage dans cette structure. Un entretien a donc été programmé avec la coordinatrice pédagogique afin de confronter nos attentes avec celles de la MJC Abbaye.

Notre projet d'articuler numérique et écriture/lecture avec des personnes en période d'alphabétisation et de post alphabétisation était en adéquation avec ses attentes. Notre projet venait à point nommé car au-delà du lire/écrire, ce public exprimait des besoins dans le numérique, dont on sait qu'il occupe désormais une place prépondérante dans notre société.

1.3.2. Evolution de la commande

Depuis la crise sanitaire nommée « COVID-19 », La MJC Abbaye relève les failles de son enseignement en ASL et s'interroge constamment sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans les ateliers. L'objectif est de rendre plus autonomes les participants en dehors de la structure et de leur donner la possibilité de compléter leur apprentissage à domicile. Durant les confinements successifs et n'ayant pas la possibilité de se dé-

placer pour assister aux cours de français, les apprenants se sont en effet retrouvés enfermés dans un carcan. Aucun cours à distance n'a eu lieu.

Par ailleurs, et en dehors même des situations de confinement, les personnes en difficulté avec le numérique se sentent très démunies lorsqu'elles sont obligées d'envoyer un document par mail ou quand il faut tout simplement envoyer un message depuis leurs smartphones.

En effet, l'informatisation croissante des services publics et d'intérêt général ont transformé notre quotidien. Or, les migrants et les personnes qui ne maîtrisent pas les technologies numériques sont souvent laissés pour compte. Afin qu'ils puissent tirer parti des outils numériques, cette structure a installé des ordinateurs à l'accueil. Tous les habitants sont alors invités à s'en servir. Une fois installés sur les ordinateurs, ces personnes privées de compétences numériques manifestent une insécurité scripturale. Nous comprenons alors que la culture de l'écrit et la culture numérique sont extrêmement intriquées. Les habitants sont suivis et aidés par les hôtesse⁴s d'accueil qui ont fini par prendre de la distance par rapport à cette modalité de travail, jugeant qu'il est impossible de répondre à toutes leurs demandes (création d'un compte, accès à un moteur de recherche, accès au wifi, vérification du mot de passe incorrect etc.).

1.3.3. Formalisation de la commande

La commande qui m'a donc été faite en tant que stagiaire était de mettre en place un dispositif visant à réconcilier le public migrant avec le français écrit grâce au numérique en liant ces deux apprentissages. Le recours au clavier est-il une aubaine pour la formation à l'écrit ? Substituer au support écrit le support numérique transforme-t-il les représentations inhibantes de l'écrit ? La création de groupes d'échange en ligne favorise-t-elle une meilleure appropriation concomitante de l'écriture et du smartphone ?

Ce sont des questions qui nourrissent la réflexion construite à travers ce mémoire. Afin de les éclairer, nous établirons tout d'abord un état des lieux des travaux de recherche dans plusieurs domaines, détaillés dans la partie suivante.

⁴ Nous détaillerons ce point dans la troisième partie du mémoire

Partie 2

-

État de l'art

Cette partie expose quelques éléments théoriques permettant de fournir des bases solides à notre problématique. Ainsi, après avoir défini la notion de migrant, nous apporterons des précisions sur le concept de ‘ *littéracie* ’ se substituant à celui d’alphabétisation. Ensuite, nous nous interrogerons sur la littéracie numérique et nous nous intéresserons aux spécificités de l’écriture numérique et à son impact sur l’acquisition de l’écrit en formation de base. Puis, nous nous pencherons sur l’inclusion et la médiation numérique favorisant l’inclusion sociale. Enfin, nous nous arrêterons sur l’évaluation des apprentissage et l’importance de l’engagement en formation d’adultes.

2.1. Représentations sur la migration

2.1.1. Le public migrant, un terme généraliste

Migrants, réfugiés ou encore immigrés sont des termes qui ont longtemps été au cœur des débats sémantiques en Europe. Le choix de ces mots ne s’est donc pas fait d’une manière aléatoire bien qu’ils nous fassent tous penser aux personnes qui résident en France mais qui sont nées dans un autre pays ou s’inscrivant dans la catégorie des apatrides. R.Al Ahmad (2022:27) souligne dans sa thèse que la généralisation du mot migrant génère une profonde confusion entre les personnes nouvellement arrivées suite à des crises politiques ou sociales, et les personnes migrantes qui se sont installées en France depuis longtemps, et qui peuvent être engagées dans une vie sociale, économique et politique active. Ce même auteur précise aussi que ces dernières subissent indûment une forme de discrimination apparente fondée sur leurs origines et/ou leurs apparences physiques. Ils peuvent donc souvent être considérés comme sources de préoccupations de danger pour le développement et la sécurité du pays. (Ibid.)

Au-delà de sa première acception qui renvoie à une personne en phase de migration d’un pays à un autre, le terme migrant est chargée de connotations négatives et péjoratives en désignant les personnes en provenance des pays pauvres vers les pays riches. D’après les estimations de H. Thiolet (2016:13), en 2015, 38% des migrants en provenance de pays pauvres vivaient dans d’autres pays pauvres, contre 34% qui vivaient dans un pays développé. Ce chercheur nous informe également que 28% des migrants viennent d’un pays développé. Il précise qu’en Europe, plus de la moitié des migrants sont des européens. Ses travaux nous apprennent que les africains et les asiatiques ont des destinations de migrations moins diversifiées que les européens. Analysant les discours médiatiques, Thiolet (ibid.) constate que l’ac-

cent est mis sur le fait que les pratiques des migrants sont éloignées de celles du pays d'accueil, ce qui empêcherait selon ces discours leur intégration.

Ce même auteur (2016:78) discute des relations que les migrants entretiennent avec leur pays d'accueil (envoi d'argent, activités commerciales avec le pays d'origine, engagements associatifs) et qui sont pointés du doigt par les médias et mettent en exergue l'échec de l'intégration des immigrants. De surcroît, il s'inscrit en faux contre les discours politiques qui mettent en évidence le fait que les migrants représenteraient une menace vive à la démocratie du pays d'accueil :

Les arrivées de migrants migrants- économiques, réfugiés politiques et réfugiés de guerre- sont vécues par certains comme une menace, à la fois politique, sociale et identitaire, car elle dénatureraient notre système politique et menacerait l'homogénéité- prétendue- de notre société.(2016:81)

2.1.2. Quelques définitions

Selon l'UNESCO⁵, un migrant est défini comme « toute personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel il n'est pas né et qui a acquis d'importants liens sociaux avec ce pays ». A cette définition, nous percevons que les différentes situations qui amènent les personnes à quitter leur pays ne sont pas réellement étayées. En effet, il existe différents motifs d'immigration. Selon la Cimade, nous retenons le regroupement familial, la recherche d'un emploi, les persécutions sociales et politiques, l'envie de découvrir le monde et les problèmes environnementaux.

Tout réfugié est un migrant mais le contraire ne fonctionne pas. Cette asymétrie montre que ces deux termes ne sont pas des synonymes. Pour être plus claire dans ces propos, nous faisons appel à C. Rodier qui distingue ainsi migrant de réfugié :

Migrant n'est pas une catégorie juridique ; le terme désigne simplement les personnes qui, par choix, par nécessité ou par contrainte, quittent leur pays pour aller s'installer dans un autre. Au contraire, «réfugié» est un statut encadré par la convention de Genève en 1951, qui définit en outre les obligations légales des États qui l'ont ratifiée. (Rodier, 2018:13)

Un réfugié désigne donc le statut officiel résultant d'une demande d'asile accordée. L'office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA)⁶ stipule à ce propos que :

⁵ www.unesco.org/shs/migration/glossary

⁶ <https://ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-differents-types-de-protection/le-statut-de-refugie>

le terme réfugié s'applique à toute personne qui, craignant avec raison d'être persécuté du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut, ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays.

C. Wihtol de Wenden nous rappelle qu'« aujourd'hui, la distinction entre la migration forcée et volontaire devient parfois assez floue » (2021:16). Pour cette raison, il s'avère nécessaire de s'attarder également sur le mot immigré. À propos de ce terme, H. Adami le définit comme « toute personne née à l'étranger venue s'installer en France, même si elle obtient la nationalité française » (2020: 21).

Maintenant que les termes migrant, réfugié, immigré sont explicités, il convient de nous intéresser à la formation linguistiques des adultes alpha.

2.2. La formation linguistique pour les adultes alpha

La situation de scolarisation des migrants est l'un des éléments cruciaux pris en compte dans la formation des adultes, car il s'agit de gérer l'hétérogénéité linguistique des apprenants et de cibler des besoins prioritaires ; comme le souligne H. Adami, « pour mesurer l'hétérogénéité, c'est invariablement la notion de niveau qui revient ». (2020:60)

Dans les ateliers sociolinguistiques, se trouvent des personnes qui n'ont jamais été scolarisées. Elles sont donc considérées comme non lecteurs/non scripteurs à priori dépourvues de compétences scripturales et de stratégies pouvant participer au processus de la lecture et d'écriture. Mais comme on l'a déjà évoqué, des différences subsistent entre ces personnes, dont le parcours n'est pas identique, quand bien même toutes n'ont jamais fréquenté l'école. Ces publics sont tous réunis dans des ateliers d'alphabétisation qui s'apparente parfois à un apprentissage scolaire et décontextualisé basé sur le lire/écrire. Le terme d'alphabétisation est originellement associé à l'apprentissage de l'alphabet ; il s'agit de retranscrire à l'écrit le message oral. Dans ce type de représentation, l'alphabétisation est centré sur le décodage des informations écrites et n'implique pas la compréhension du texte déchiffré, ainsi que soulignent L.Limage et J.P. Jeantheau (2010:11). Cette pratique a donc été critiquée par de nombreux chercheurs (Brissaud, Barré-De-Miniac etc.) car elle exclut les besoins d'intégration linguistique des apprenants. Or, chaque activité et chaque exercice, chaque moment de la formation doit avoir « un sens social. » (Adami, 2020:11)

2.2.2. Littéracie vs alphabétisation

Le terme « littéracie » a été introduit par les Anglo-Saxons pour décrire le monde de l'écrit dans un champ plus large que celui de l'alphabétisation. Inspiré des travaux de S. Scribner & M. Cole (1981), J. David (2015:11) nous rappelle que

la « *literacy* » ne correspond pas uniquement à l'alphabétisation ou à la manière de lire et d'écrire dans un système d'écriture particulier, mais doit se comprendre dans un éventail élargi de pratiques mobilisant l'écrit, possédant des finalités propres et des contextes spécifiques.

Ce même auteur revient sur cette acception et la désigne comme étant « l'ensemble des activités humaines qui recourent à l'écriture en général, mais aussi aux effets en retour de cet usage sur les modes de penser, et probablement sur l'architecture cognitive et son développement. » (Ibid.)

J. David insiste par ailleurs sur le fait que les écrits sont au cœur de notre vie quotidienne, et ce à travers une multiplication pléthorique de supports de lecture. Ce faisant, nous nous rendons compte qu'il est important de connaître les attentes et les acquis des apprenants en période d'alphabétisation pour mieux cibler l'intervention pédagogique et contextualiser les apprentissages. C'est dans ce même esprit que M. Cormier (2017:1) présente la littératie comme « un phénomène social, contextualisé et fonctionnel qui cherche à se distancier de l'enseignement neutre et autonome des habiletés mécaniques et des processus cognitifs associés aux usages de l'écrit et enseignés suivant des stratégies et des étapes spécifiques ».

Les propos de M. Cormier nous ont fait prendre conscience que les pratiques littéraciées réunissent tous les ingrédients de l'entrée dans l'écrit s'inscrivant dans les pratiques sociales des individus. Selon cette vision, la littératie considère l'écrit dans toute sa diversité en prenant en compte les contextes dans lesquels baignent les apprenants.

L'écrit étant le jalon de notre recherche, nous sommes allée à la découverte des méthodes d'apprentissage pouvant faciliter l'appropriation des compétences littéraciées.

2.2.3. Méthode d'apprentissage en cours d'alphabétisation

Afin d'atténuer l'obligation des personnes à avoir recours aux « médiateurs de l'écrit », les chercheurs ont multiplié leurs travaux relatifs aux méthodes d'apprentissage pouvant amener les apprenants vers l'autonomie (Silent Way, ECLER, Borel Maisonnay etc.). Nous citons

R. Bélisle qui explique que ces médiateurs de l'écrit « constituent une importante ressource pour les personnes devant lire des textes rédigés dans une langue qu'ils connaissent peu ou mal (2012: 25) ». Mais, s'arrêter à cette stratégie n'est pas possible dans une vie sociale profondément submergée de pratiques de lecture et de l'écrit. Dans cette optique, cette autrice parle de «socialisation à l'écrit», notion dont elle définit les caractéristiques :

Cette notion permet de souligner que l'apprentissage de l'écrit n'est pas limité à l'acquisition de compétences, mais qu'il s'agit aussi d'incorporer des dispositions, des savoir-faire et des habitudes lors d'interactions répétées dans des contextes sociaux qui varient d'une société à une autre. (Bélisle, 2012:48)

Nous retenons alors que les pratiques d'écriture émanent des expériences sociales. Les méthodes d'apprentissage pour les adultes ayant été peu ou pas scolarisés doivent alors s'inscrire dans le concret et la vie sociale.

2.2.4. Pédagogie Freinet

Célestin Freinet (1896-1966) est le fondateur de l'Institut Coopératif de l'école Moderne . Au début du 20^e siècle, il a appelé à penser différemment les fondamentaux et les pratiques d'enseignement ainsi qu'à sortir du carcan de la pédagogie traditionnelle. Pour ce faire, il a mis en place trente « invariants pédagogiques » (cf. annexe 9) invitant tous les éducateurs adeptes

à reconsidérer un certain nombre de notions et de pratiques psychologiques, pédagogiques, techniques et sociales qu'on tient communément comme admises dans les milieux scolaires et que la tradition interdit de mettre en doute parce qu'elles sont les fondements même de tout édifice scolastique (M. Freinet, 1994: 385).

Nous retenons que les enseignants Freinet doivent incontestablement décliner toutes pratiques pouvant induire à une école isolée de la vie et des habitudes inexistantes dans l'environnement sociale. H. Peyronie (1999:102) souligne trois principes fondateurs qui sont au cœur de la théorie psycho-pédagogique des apprentissages chez Freinet : « le tâtonnement expérimental, la libre expression et la méthode naturelle ». Sur le site ICEM⁷, nous apprenons que le tâtonnement expérimental part d'un constat que l'enfant apprend dans un environnement naturel et évolue par essais-erreurs et lorsqu'une hypothèse est émise, elle est directement testée par l'enfant lui-même. Ses prises de paroles lui permettent de « s'exprimer le moi social et le moi affectif, dans un dispositif d'écoute servi par les techniques du texte libre ».

⁷<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/le-tatonnement-experimental>

Par ce biais, nous pénétrons dans la méthode naturelle visant l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Elle donne la prééminence au sens et va du tout aux parties comme le souligne D. De Keyzer (1999, p.24). Pour cet auteur, la méthode naturelle « s'appuie sur le texte pour faire émerger le groupe de sens, puis le mot, la partie de mot, la syllabe et enfin la lettre ou le graphème ».

D'après C. Freinet, cette méthode correspond à la manière dont l'enfant apprend et la décrit comme étant « une méthode de vie ». H. Peyronie rappelle que « c'est l'apprentissage de la marche chez l'enfant, et plus encore celui de la parole, qui servent de référent pour penser l'apprentissage de la langue écrite dans la classe Freinet [...] ». » (1999: 104)

La méthode naturelle est alors le résultat « des activités d'expression libre, collectives ou individuelles (comme la rédaction de journaux scolaires, correspondances, enquêtes...etc.) » (K. Lepetitjean Vernay, (2021:57). Elle ajoute que « l'apprenant est placé en position d'acteur et de détective face à l'objet de son apprentissage : l'écrit. Il construit son propre savoir grâce à l'observation, la comparaison, la justification, la critique etc. » (Lepetitjean, 2021: 57).

Pour faire exister ces principes pédagogiques, des techniques doivent être prises en considération. Nous les trouvons sur le site ICEM et nous retenons les points qui sont importants pour la réalisation de notre partie analyse du mémoire.

La vie coopérative : l'environnement scolaire est basé sur la coopération et l'enseignant s'installe au même niveau des enfants. Cette pratique organise le travail et permet de réguler les relations inter-personnelles au sein de la classe. Cette coopération en classe est très positive pour le groupe car elle alimente une « rencontre d'effectuation de puissance ⁸ », c'est à dire, qu'aucun effet de pouvoir n'est visé dans ce type de classes si ce n'est que partager des histoires de vie ensemble.

La personnalisation des apprentissages : les personnes ont à leur disposition des outils de fonctionnement collectifs et personnels, lui permettant d'avancer à leurs rythmes.

Le matérialisme pédagogique : ce sont les techniques et les outils matériels introduits dans la classe. Il convient de noter que C. Freinet fut le premier à mettre en place la correspondance scolaire en 1924 et à introduire l'imprimerie dans sa classe en 1926. Cet outil a permis aux journaux scolaires de voir le jour, permettant de « faire vivre les écrits des enfants ». Par ailleurs, le premier livre pédagogique de C. Freinet s'intitule « l'imprimerie à l'école » (1927).

Nous constatons que Freinet accorde une importance particulière aux nouveaux outils matériels pouvant faciliter l'apprentissage et à la modernisation de ses pratiques actives s'inscrivant dans l'air du temps. Face à l'évolution des technologies, le mouvement pédagogique de

⁸Expression utilisée par N. GO, chargé du laboratoire de recherche au sein de l'ICEM

Freinet, l'ICEM, n'a cessé de les intégrer dans les environnements scolaires à des fins pédagogiques. Nous mettons l'accent sur :

l'appropriation du cinéma et de la radio en 1927; puis le recours au télécopieur et à la télématique (avec minitel) pour acheminer la correspondance scolaire, dans les années 1980 ; c'est actuellement l'ouverture de « sites web » sur le réseau Internet par des écoles Freinet. (Peyronie ,1999: 106)

Nous déduisons que les enseignants Freinet considèrent l'arrivée de l'informatique et d'internet comme une véritable panacée. Ce constat est mis en évidence par F. Pasquier et J-. Régnier en soulignant que :

la production de *journaux scolaires* comme outil d'expression et de communication peut largement profiter des avancées technologiques apportées par l'informatique et Internet, rassemblées au sein du domaine des TICe – Technologies de l'Information et de la Communication pour l'enseignement– de même que la *correspondance scolaire* peut bénéficier des fonctionnalités des courriels. (Pasquier et Régnier 2021:5)

Le terme de correspondance, de textes libres et de coopération sont des notions qui nous intéressent tout particulièrement et que nous allons mettre en pratique lors de nos expérimentations dans la partie analyse de ce mémoire. Avant cela, nous continuerons notre chemin vers la multiplicité des pratiques d'écriture dans un monde marqué par le numérique.

2.3. Émergence d'une société connectée

2.3.1. La littéracie numérique: Les nouvelles pratiques d'écriture

L'entrée dans l'écrit correspond à un « pôle du développement citoyen et social » (Adami, 2009:26). Les adultes migrants doivent impérativement construire un nouveau rapport à l'écrit. S-G. Chartrand et C. Blazer (Cité par Tabbal Amella, 2014:89) définissent cette notion comme « l'ensemble des actions et des significations construites par un sujet à propos d'écrit, de son apprentissage et de ses usages ». Ce rapport à l'écrit doit être parcouru en tenant compte de l'évolution de l'écriture qui devient progressivement numérisée et qui provoque comme nous le rappelle D. Bucheton (2014:5) « un véritable rez-de-marrée». E. Castello décrypte qu'«aujourd'hui, le développement des compétences numériques est en France un enjeu sociétal particulièrement important » (2020:1).

Face aux évolutions technologiques et à la généralisation de la communication électronique tant sur le plan personnel que professionnel, la maîtrise de l'écrit et la prise en main de l'outil numérique sont alors plus que jamais primordiales. D. Bucheton annonce que « l'explosion du numérique prépare la démocratisation des pouvoirs de l'écriture, encore récemment très réservés à une minorité (2014:6) ». La littératie numérique est ainsi ancrée dans toutes les pratiques et tous les domaines de la société. Selon la définition de S. Collin (cité par E. Castello:2020:3), Ce concept regroupe « l'ensemble des compétences de base techniques, cognitives, sociales et culturelles nécessaires à l'utilisation des TIC au sein d'une société donnée » (2012).

L'extension de la notion de littéracie a introduit de nouvelles formes d'écriture qui s'appuient de plus en plus sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (Gerbault, 2012). Ce faisant, certains auteurs proposent d'adjoindre l'informatique aux compétences de bases, Lire- Écrire-Calculer (Cutts, Esper et Simon, 2011). Des changements sociaux sont nés à partir des nouvelles formes de socialisation constituant une «révolution graphique»⁹ et engendrant des mutations culturelles, techniques, cognitives et sociales.

A rebours des systèmes graphiques classiques, l'écriture numérique est devenue réticulaire¹⁰ (écriture des réseaux), hypertextuelle et fragmentée. Dans la même optique, F. Bros (2009:94) démontre « les mutations du lire/écrire » dans les environnements numériques et décrit l'écrit comme étant « volatil, modifiable, démultiplié, moins différencié de l'oral et de plus en plus visuel ». Quant aux outils d'inscription, l'écriture latéralisée laisse place à l'écriture ambidextre (Ibid). Ces caractéristiques permettent de cerner deux différentes contraintes visuo-spatiales. Lorsque nous avons recours à l'écriture manuscrite, nous écrivons de gauche à droite avec une seule main tout en observant le mouvement de notre main, contrairement à l'écriture en mode numérique qui se fait à l'intérieur de l'espace du clavier. En outre, nous utilisons nos deux mains et nous pouvons regarder l'écran en même temps que nous tapons sur nos machines.

Un autre impact de l'écriture numérique réside dans la « dépersonnalisation du rapport à l'écrit » et dans l'absence de la singularité scripturale : « Le scripteur n'a plus "sa propre" écriture, il a le choix dans 50 ou 100 variantes proposées par les logiciels de traitement de texte». (Ibid.)

Après avoir montré les spécificités de l'écriture numérique, il faut maintenant préciser avec C. Burget (2020) que nous ne sommes plus face à une lecture linéaire lorsque nous utilisons nos smartphones ou ordinateurs mais à une lecture dite vertigineuse. C. Burget souligne que « la

⁹ « La révolution graphique du 20ème siècle connaît deux mouvements: le premier qui permet de calculer-écrire grâce à un ordinateur avec les éléments de la matière, le second, celui de la téléinformatique, qui inclut dans le processus d'écriture le transfert de l'écrit.» (Herrenschmidt. C, 2007: 391)

¹⁰ Terme introduit par Clarisse Herrenschmidt (2007)

littérature traditionnelle ne nous suffit plus dans cet univers-là » (2020:25). En effet, nous sommes confrontés à de multiples formats sur internet issus de sources diverses et variées. Il est également intéressant de mentionner les fenêtres publicitaires qui apparaissent inopinément et qui peuvent entraver notre concentration.

Pour être à même de manipuler et de réagir face aux recherches que nous effectuons en ligne, une capsule vidéo publiée par le Centre Ressource Illettrisme de l'Isère identifie trois grandes capacités. La première est la «capacité à utiliser» comme le fait de faire fonctionner une télécommande ou de taper sur un clavier numérique. La deuxième consiste en la «capacité à comprendre» les contenus textuels et visuels. La dernière concerne la « capacité à créer du contenu » comme dans le cas de rédaction de messages sur les réseaux sociaux. Cette opération fait appel à de nombreux paramètres, à savoir une interaction rapide, une prise en compte des messages précédents, une compréhension de la manière dont les réponses s'entremêlent et la production de texte. (IRIS, Manufacture andragogique, 2020)

Nous rappelons que l'objectif de ce mémoire est de répondre à notre problématique : comment créer un rapport plus confiant à l'écrit en mettant en œuvre un système d'acculturation au numérique ? Cette capsule vidéo est utile à notre projet car elle nous permet d'organiser notre formation et de prendre en compte les différentes capacités permettant aux apprenants de naviguer sur internet ainsi que de créer du contenu via le clavier numérique. Il convient donc de s'arrêter sur l'écriture numérique afin de comprendre davantage ses caractéristiques.

2.3.2. L'écriture numérique

C. Harrenschmidt (2007) analyse le traitement informatique de l'écriture, le système de codage numérique et le traitement de l'information au moyen de nombres.

L'ordinateur est d'abord est une machine à traduire, puis à calculer et à écrire [...] Il ramène les données de l'utilisateur à de l'information, que son cœur traite par des calculs dont il restitue les résultats [...] Tout devient nombre [...] Tout organe d'entrée d'un ordinateur transforme les données en bits, de l'anglais Binary digiTs, «chiffres binaires» : le bit constitue la plus petite unité que traite un ordinateur, son signal de base. Groupés par huit, ils forment un octet, espace nécessaire pour noter un caractère préalablement défini et unité supérieure au bit de l'écriture informatique. (2007: 393-395)

Dans cette même optique, elle met en évidence le code binaire (langage binaire), qui n'utilise que les chiffres 0 et 1, utile pour transformer un signe à de l'information.

Cette transformation ne se fait pas au hasard, mais le plus souvent conformément au code binaire ASCII_American Standard Code for Information Interchange, « code américain standard d'échange d'information» [...] Ce code n'est pas une langue naturelle, mais un produit conscient, élaboré dans un but précis dépourvu d'ambiguïté; il est transformable comme un chiffre secret. (2007:395)

l'angle d'approche retenu par cette auteure indique que tout usager qui souhaite écrire informatiquement est conditionné à l'encodage de son contenu qui devient nombres. Selon C. Harrenschmidt, écrire, dans un tel environnement signifie « confier son texte à des penseurs d'activité, producteurs de littérature logicielle. » (2007:418)

Ces prises de conscience nous permettent d'assister à une rupture abyssale entre le systèmes informatique et les systèmes graphiques précédents. L'écriture du code démontre une face invisible¹¹ à l'utilisateur où ses données deviennent de l'information.

2.3.3. Le numérique: Un potentiel pour stimuler le contact avec l'écrit

L'irruption des environnements numériques bouleverse les pratiques du lire/écrire et introduit de nouveaux gestes liés à l'écrit, selon F. Bross (2009)

La prise en main des outils passe par des manipulations que les usagers mettent en œuvre de manière autonome et informelle. Ils ont découvert et se sont progressivement appropriés les environnements numériques en 'fouillant' et en essayant les diverses fonctionnalités (Bross, 2009:233)

Dans le cadre pédagogique, l'autonomie et l'autoformation des apprenants sont privilégiées. Dans son article, J. Gerbault articule la littératie numérique à la littératie extrascolaire et souligne qu'« en Europe et ailleurs, celle-ci s'appuie aujourd'hui largement sur le développement des usages hors école recourant à la technologie numérique » (2012). D'après cette auteure, les environnements numériques multiplient non seulement les occasions de lire et écrire mais aussi les motivations (Ibid). L'outil numérique devient la clé de voûte de notre communication : SMS, réseaux sociaux, mails, forums de discussions, services de téléconférences. Cette nouvelle façon de communiquer touche chacun, quel que soit son niveau de scolarisation, certes dans des proportions variables. J. Gerbault en tire des conclusions au plan didactique :

Des barrières cognitives vis-à-vis de l'écrit se lèvent, ce qui permet, sur le plan de l'acquisition, d'ouvrir à de nouveaux groupes sociaux le goût du contact avec l'écrit, avec ces nouveaux formats et espaces d'écriture qui favorisent une autre façon de lire et d'écrire. (Ibid.)

¹¹Expression empruntée à F. Bros (2009)

Outre l'autonomisation des apprentissages, la littératie numérique a ouvert de nouvelles avenues dans la manière d'apprendre. J. Gerbault (2012) introduit deux éléments saillants : la communication et la collaboration. Elle précise qu'avec le numérique, il y a « un potentiel de passage de la passivité à l'activité - dont on sait qu'elle favorise l'apprentissage -, de collaboration -l'étayage -, de personnalisation des parcours d'apprentissage ». De fait, la littératie numérique implique les apprenants en contexte informel et fait en sorte qu'ils agissent en tant qu'acteurs sociaux sur internet. V. Bigot et al (2021:11) soutiennent ce constat et indiquent qu'en dehors de tout cadre formel d'apprentissage, les usagers peuvent « développer des compétences en langue à travers leur participation à des échanges en ligne, qu'ils s'investissent dans des tâches de réception, de production et d'interaction, qu'ils construisent et fassent évoluer à travers ces activités langagières leur rapport au monde, à soi et aux autres [...] ».

Dans la même approche, les apprenants doivent alors participer à leurs propres apprentissages en étant actifs et en quête permanente de solutions et de nouvelles informations. Nous pouvons déduire que le formateur n'est plus qu'un simple transmetteur d'information et essaye à tout prix d'inclure les apprenants dans l'acquisition des deux compétences de base : l'écrit et le numérique.

2.4. Acquisition de deux compétences de base: l'écrit et le numérique

2.4.1 Inclusion numérique

D'innombrables guichets, permettant jusqu'à il y a peu de temps une interaction humaine sont de plus en plus remplacés par des machines. Une manipulation qui fait appel à des compétences scripturales et lectorales nouvelles comme le démontre E. Castello (2017:93) en s'appuyant sur l'analyse de Gérard Vigner (2012) sur les écrits d'interaction. Cette révolution numérique est « souvent perçue comme un facteur d'exclusion des minorités, des personnes âgées et des populations les moins aisées » (Muracciole et Massé, 2018). En effet, pour la majorité des usagers, la dématérialisation des services publics permet l'accès facile aux données, mais pour certains, elle constitue une source de difficultés au quotidien, créant ainsi des inégalités aux droits et à la vie professionnelle ainsi qu'à l'inclusion sociale et numérique.

Le Conseil National Numérique définit l'e-inclusion comme « l'inclusion sociale et économique où le numérique joue un rôle essentiel » (Cnum, 2003: 15). Cette considération met en relief l'enjeu du numérique comme levier d'insertion et de participation à la société. Il n'est plus question d'accompagner les usagers à uniquement utiliser les outils numériques, mais de les amener à devenir des citoyens actifs et autonomes. Dans cet angle d'approche, l'e-

inclusion tente de réduire l'exclusion sociale en faisant appel au numérique. Le numérique est ainsi exploité pour

reconquérir l'estime de soi, sortir de l'exclusion, retrouver des sociabilités, stimuler des comportements créatifs, inventer des actions solidaires et des reconfigurations démocratiques, outiller des projets personnels ou collectifs, recréer de la proximité et du lien humain sur les territoires (CNNnum, 2003: 16).

Un rapport du Sénat de septembre 2020 indique que 14 millions de français ne maîtrisent pas le numérique et que près d'un français sur deux n'est pas à l'aise avec le numérique. Ce nombre méduse les organismes qui tentent par tous les moyens de lutter contre ce « fossé numérique ». Le rapporteur M.Raymond Vall souligne que « les personnes détenues, les patients hospitalisés sans leur consentement et les étrangers sont davantage encore des exclus du numérique, tout comme les personnes illettrées, au nombre de 2,5 millions, car le numérique est textuel » (2020). L'accompagnement au numérique doit donc s'adapter à la multiplicité des difficultés d'usage et tenir compte de la capacité à lire et à écrire de chaque apprenant.

Dans un rapport intitulé « Dématérialisation et inégalités d'accès aux services publics (2019) », le défenseur des droits pointe du doigt la dématérialisation de l'accès aux préfectures pouvant être source de discriminations à l'égard des étrangers. Il souligne que

Les conséquences du non accès au service préfectoral qui sont d'une extrême gravité pour ce public par essence vulnérable : la quasi totalité des droits à la vie privée, familiale et professionnelle sont en effet soumis à la condition de régularité de séjour et, partant, du dépôt du dossier de demande ou renouvellement de titre. (2019: 35)

Ainsi, avant de s'initier aux démarches administratives en ligne, les usagers doivent avoir un minimum de connaissances des outils informatiques et savoir comment se connecter à internet.

Pour être autonome dans la conduite des procédures dématérialisée, l'utilisateur doit maîtriser l'usage d'internet dans sa globalité. Il doit en effet appréhender plusieurs autres procédures en amont même de sa démarche dématérialisée : la création d'une adresse mail, se souvenir des mots de passe, la création d'un espace personnel, etc. (Défenseur des droits, 2019: 36)

Pour aller sur les sites administratifs, un compte personnel en ligne est constamment sollicité. Cette articulation entre adresse mail et service public est inévitable et peut s'avérer compli-

quée pour une personne ne maîtrisant pas le numérique. La médiation numérique est donc plus que jamais indispensable pour lutter contre cette fracture numérique et prêter main forte à tous ceux qui sont éloignés des deux compétences de bases du XXI^e siècle: l'écrit et le numérique.

2.4.2. *La médiation numérique*

En septembre 2018, le secrétaire d'État chargé du numérique a lancé le Plan national pour un numérique inclusif¹². Ce plan a pour objectif de venir à la rescousse des 13 millions de français en état «d'illectronisme». Cette stratégie nationale se propose de relever le défi de l'inclusion numérique en agissant sur quatre démarches principales: repérer les publics en difficulté avec le numérique ; outiller et former ceux qui le veulent grâce au « Pass numérique» ; soutenir les initiatives des collectivités des territoires en faveur des usagers (Ministère de la cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales) ; former les médiateurs qui accompagnent ceux qui ne peuvent pas devenir autonomes et apporter des réponses aux urgences numériques (déclarer ses revenus à la CAF, inscrire son enfant à la cantine, etc.) D'après le site de la coopérative, la MedNum¹³, la médiation numérique désigne :

Les ingénieries, c'est à dire les techniques , permettant la mise en capacité de comprendre et de maîtriser le numérique, ses enjeux et ses usages, c'est à dire développer la culture numérique de tous, pour pouvoir agir, et développer son pouvoir d'agir, dans la société numérique

C. Burget (2020:28) met en évidence 3 types d'accompagnement au numérique développés par Emmaüs Connect, une association qui agit depuis 2003 contre l'exclusion numérique et sociale:

- *Le faire à la place de*, ou assistance, pour les exclus du numérique par les aidants numériques,
- *Le faire avec*, ou médiation, pour les éloignés du numériques par les médiateurs numériques, ou encore
- *Le faire-faire*, ou le coup de pouce réassurant, pour les proches du numérique.

La médiation numérique ne permet donc pas uniquement de répondre aux demandes des usagers mais elle s'efforce de développer leurs compétences et leur émancipation de manière à augmenter leur «pouvoir d'agir». Comme le souligne C. Burget (2020), les publics ont un be-

¹²<https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/plan-national-pour-la-formation-des-mediateurs-et-aidants-numeriques-444>

¹³<https://lamednum.coop/notre-cooperative/>

soin vital de se débrouiller dans la vie quotidienne sans l'intervention permanente d'un tiers. C'est pourquoi la médiation numérique s'inscrit dans une démarche pédagogique du « *faire avec* ».

Nous assistons à une autre distinction des pratiques de médiation numérique. Comme dans toutes les situations d'apprentissage, les modalités de travail peuvent être individuelles, collectives, en petits groupes ou en binôme. L'Agence Régionale du Numérique et de l'intelligence artificielle a expérimenté avec un œil aguerri le métier de médiateur numérique et précise que la situation de médiation oscille entre le travail individuel et collectif.

L'intérêt de la médiation individuelle est celui de « sur mesure » qui permet de s'adapter exactement au niveau et aux besoins de la personne, tandis que l'intérêt de la médiation numérique en situation collective tient à la dynamique collective d'apprentissage qui lui est propre et tend à renforcer la motivation des apprenants. (ARNia 2022:19)

La question de la motivation est bien sûr importante pour ces publics : elle leur permet de s'accrocher à leur formation. En outre, L'ARNia souligne dans son livre blanc que des médiateurs travaillent « avec des publics qui ne savent pas allumer un ordinateur [...] tandis que d'autres travaillent avec des publics qui possèdent déjà une bonne partie du socle de connaissances numériques » (2022:20). Toutefois le mode collectif reste la situation de médiation privilégiée dans ce genre de formation car il est vecteur de lien social¹⁴. En effet, nombre d'entre eux viennent en atelier pour alimenter leur socialisation et retrouver des personnes avec qui ils ont tissé des liens.

Parmi les actions qui s'engagent à faire du « tout numérique » une chance pour tous, nous retrouvons Emmaüs connect¹⁵, qui agit sur trois leviers de l'inclusion numérique: l'accès à des moyens de connexion à prix solidaire, à du matériel reconditionné et à l'apprentissage gratuit. WetechCare¹⁶ est une autre association qui développe des plateformes webs d'apprentissage gratuites (CLICNJOB.fr et les Bons Clics) pour des publics exclus du numérique.

Néanmoins, toutes ces associations tiennent compte d'un référentiel de compétences afin de mener à bien leurs formations. Comme nous l'avons mentionné préalablement, les niveaux des apprenants ne peuvent être homogènes. Une harmonisation des apprentissages nécessite donc d'être prise en compte en tenant compte de leurs besoins et de leurs niveaux.

¹⁴Livre blanc réalisé par Chistian BATAL et Jean-Christophe HENRARD, à partir d'une étude avec les médiateurs numériques de la région Bourgogne-France-Comté, pilotée par MedNum BFC. (2022).

¹⁵www.emmaus-connect.org

¹⁶www.wetechcare.org

2.5. Évaluation des apprentissage

2.5.1. Référentiels de compétences numériques

Toute situation d'apprentissage demande une planification préalable, avec des objectifs précis et réellement atteignables. Cette démarche repose sur un système de référence permettant de mettre sur pied une formation réussie et un travail fertilisant. Ce sont donc « les référentiels de compétences » qui orientent la conception de programme établie par le formateur ou le médiateur comme le précise l'Agence Régionale du Numérique et de l'intelligence artificielle (AGNia, 2022:32).

Dans leur article, Platteaux, H et al (2022:31) notent que « les référentiels de littéracie numérique qui proviennent d'un ministère ou de la littérature servent, le plus souvent, d'outils de médiation stratégique pour guider et orienter, par exemple, la définition des programmes de cours et de formations. »

Il existe de nombreux référentiels de compétences numériques pour faire face aux besoins de la formation et aux différents profils d'apprenants. La commission européenne a mis en place un référentiel européen des compétences numériques, connu sous le nom de DigComp¹⁷ qui désigne les compétences à développer dans un monde où le numérique est omniprésent. Ce cadre est décrit par S. Ann Hart (2018) comme étant « rigoureux, exhaustif et convivial ». Le DigComp identifie 21 compétences regroupées en cinq champs de compétences (cf. annexe 8).

Ces compétences sont fondamentales pour être « numériquement compétent ». Comme le souligne C. Burget : « Y sont représentés huit paliers de compétences que l'on franchit en fonction du degré d'accompagnement nécessaire, de la complexité de la tâche ou du problème à résoudre » (2020:32). » La version (DigComp 2.1) comprend les huit niveaux du cadre européen des certifications.

17 <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>

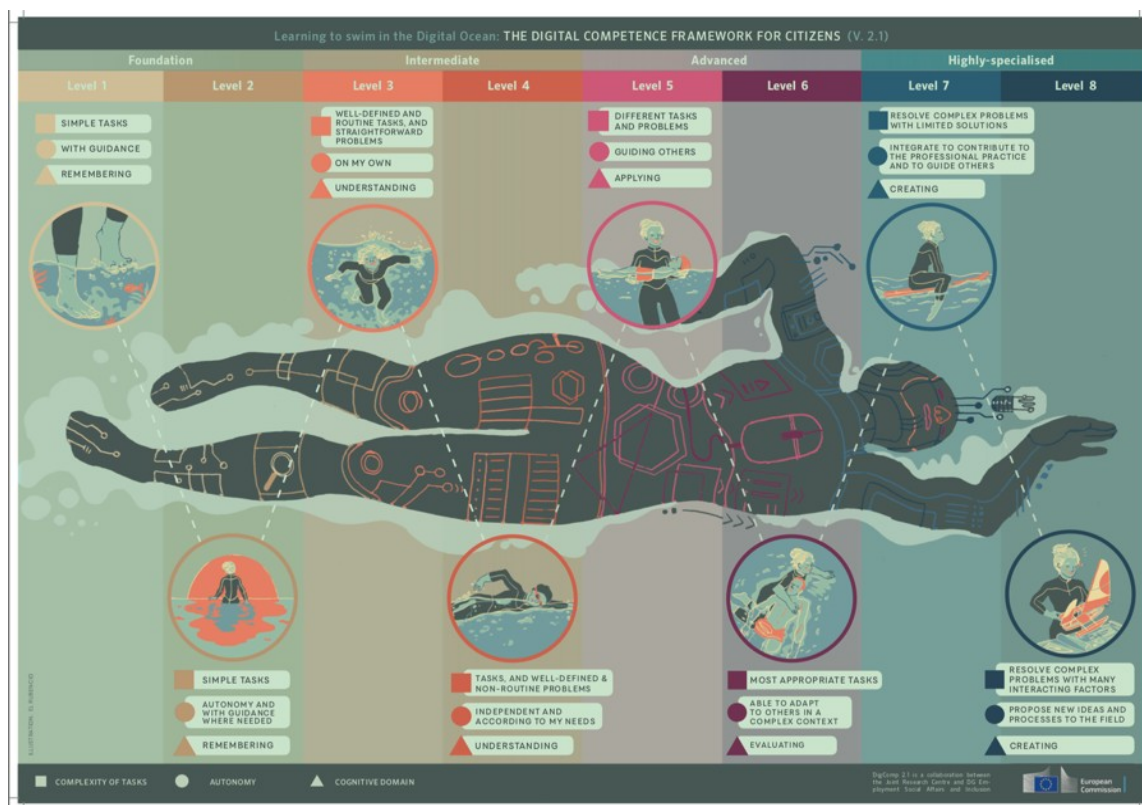


Figure 1: How to Swim in the Digital Ocean (Digcomp)

Source: <https://oce.uqam.ca/wp-content/uploads/2019/03/Infographie-DigComp.png>

Cette image illustre d'une manière harmonieuse, à nos yeux, les différents niveaux de compétences à acquérir. Chaque niveau est franchi en fonction du degré d'accompagnement, de la complexité des tâches et de l'autonomie de l'apprenant.

C'est à partir de ce référentiel que sont développées, en France, les compétences du Pix¹⁸ en s'appuyant sur les cinq champs cités dans DigComp et en y associant à chacun des thématiques. Les ministères chargés de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation se sont également inspirés de DigComp pour établir le cadre de références des compétences numériques (CRCN)¹⁹. Celui-ci s'organise aussi en cinq domaines et propose huit niveaux de maîtrise progressive de compétences numérique destinés à des élèves de l'enseignement scolaire, à des étudiants et à un contexte de formation d'adultes.

Pour les formations d'adultes en insertion professionnelle, certains font le choix de travailler avec le référentiel CLÉA numérique²⁰. Toutefois, il peut être applicable à tous les publics car il permet l'acquisition d'un socle de compétences commun à tous et dans tous les secteurs

¹⁸<https://pix.fr/competences/>

¹⁹<https://eduscol.education.fr/721/evaluer-et-certifier-les-competences-numeriques>

²⁰<https://www.certificat-clea.fr/referentiel-clea-numerique/>

d'activités. La particularité de ce référentiel, si on le compare à ceux préalablement cités, c'est qu'il se base sur 4 compétences au lieu de 5 :

- Identifier son environnement et utiliser les outils associés ;
- Acquérir et exploiter de l'information dans un environnement professionnel numérisé ;
- Interagir en mode collaboratif ;
- Appliquer les règles et bonnes pratiques de la sécurité numérique

Nous ajouterons à cela le référentiel APTIC²¹ des services de médiation numérique, bâti par Médias- Cité, qui va répondre à des besoins élémentaires des usagers à des habiletés primordiales. Il comprend trois niveaux : découvrir les enjeux du numérique, maîtriser le numérique et augmenter son pouvoir d'agir grâce au numérique. Celui-ci n'étant pas encore achevé, il ne prétend pas à l'exhaustivité des services existants.

On trouve aussi le cadre européen de référence pour les langues (CECRL) qui apporte une réflexion sur la médiation et sort de l'interaction écrite pour accorder de l'importance à la nouvelle catégorie d'«interaction en ligne» (2018: 94). Ce volume complémentaire du CECRL met l'accent sur l'écriture numérique et ses spécificités en expliquant le caractère multimodal des conversations en ligne. En outre, dans l'écriture interactive en ligne entre deux ou plusieurs utilisateurs, la langue utilisée s'approche de l'oral et les erreurs sont souvent tolérées. La production de textes académiques ou extrêmement soignés n'est donc pas la priorité des usagers qui ne mettent plus de barrière entre l'écrit et l'oral (2018:96).

Quant aux compétences numériques, nous nous sommes basée sur deux auteurs, P. Brotcorne et G. Valenduc, conseillés par C. Burget. Ces derniers décrivent ces compétences comme « la capacité à utiliser les TIC de manière efficace et autonome (2009:52-53) ». Dans leurs travaux de recherches, ils se réfèrent à une typologie de compétences pensée par des chercheurs hollandais, Jan Steyaert et Jos De Haan (2001), puis reprise et complétée par d'autres auteurs (Vendramin et Vlenduc, 2003 et 2006 ; Van Dijk, 2003 et 2005). Ces deux auteurs distinguent trois niveaux de compétences numériques :

- « **Les compétences instrumentales** » : manipuler le matériel et faire face aux bogues, aux virus et autres aléas techniques quotidiens que ce soit dans l'environnement domestique ou professionnel.
- « **Les compétences structurelles ou informationnelles** » : utiliser les procédures de navigation, les hypertextes, les moteurs de recherche, les forums de discussion, les services interactifs ou coopératifs du web 2.0.

²¹<https://www.aptic.coop/>

- « *Les compétences stratégiques* » : soutenir des comportements orientés vers un but et l'aptitude à utiliser l'information de manière proactive, à lui donner du sens dans son propre cadre de vie et à prendre des décisions en vue d'agir sur son environnement professionnel et personnel.

Nous prenons alors conscience que la détermination de ces compétences permet de s'approprier progressivement les contenus proposés en ligne via les TIC. La mobilisation de ces compétences d'une manière hiérarchique permet sous doute de ne pas perdre en route l'engagement qu'ont les apprenants en début de formation.

2.5.2. L'engagement en formation

Comme le rappellent P. Molinoz et Y. Kottlat (2020:25) dans leur rapport du conseil économique, social et environnemental (CESE), il est indispensable que tous les usagers aient le « pouvoir » d'accéder aux outils numériques, mais il est faut aussi la « volonté » d'utiliser le numérique. Prendre ou reprendre la voie de l'apprentissage à l'âge adulte nécessite alors de cultiver, autant que faire se peut, l'engagement des apprenants dans un contexte d'apprentissage significatif. Comme l'observe Britt-Mari. Barth (2002) :

Le facteur le plus important pour que quelqu'un comprenne — et se développe — me semble être lié à cette *implication cognitive et affective*, cette espèce d'engagement qui donne l'énergie psychique nécessaire pour mobiliser son attention, se mettre en quête, anticiper un résultat. Ce résultat doit apporter une gratification qui, bien entendu, varie d'une personne à l'autre, d'un moment à l'autre.

Dans leur article de recherche, A-M. Vonthron, C. Lagabrielle et D. Pouchard (2007: 2) reprennent les propos de Piolat (1980) qui définit la démarche d'engagement comme « un ensemble plus ou moins coordonné, de conduites qu'un individu développe pour rechercher les conditions favorables à l'exercice de certaines activités qu'il valorise ». Nous retenons alors que cet engagement se traduit par une participation effective et contextualisée à un parcours de formation.

Lors d'une étude qualitative menée sur l'engagement d'adultes faiblement qualifiés et scolarisés dans des dispositifs de formation centrés sur la maîtrise des savoirs de base, V. Tiberghien- Leclercq (2006: 96) a retenu 4 dimensions pour appréhender une dynamique d'entrée et de poursuite en formation :

- ***Le sentiment d'autodétermination*** : renvoie au sentiment que la personne a d'être la cause de son comportement, de décider et d'effectuer des choix libres.
- ***La perception de compétence et l'espérance de réussite*** : renvoie à l'espérance d'atteindre des buts et au sentiment qu'a la personne de pouvoir réussir.
- ***La mise en projet articulée autour de 3 aspects*** : la valeur correspond à l'importance du but poursuivi et à la valeur qui lui est attribuée. L'instrumentalité est la perception que le sujet a de l'utilité de son action. Enfin, la temporalité renvoie à la planification de l'action et à la conscience d'échéances précises.

Nous comprenons que malgré l'intégration d'une même formation, il n'en reste pas moins que les objectifs escomptés et le niveau d'engagement des apprenants faiblement scolarisés sont extrêmement divergents. Cette hétérogénéité s'articule autour de deux facteurs que V. Tiberghien-Leclercq mentionne clairement :

L'histoire psychoaffective, la trajectoire personnelle, les expériences vécues, les traits de personnalité, les images de soi, les ressources personnelles constituent les facteurs internes. L'entourage familial et social, l'environnement socioculturel général, l'environnement institutionnel de la formation, mais aussi les contraintes socio-économiques renvoient aux facteurs externes. (Tiberghien-Leclercq, 2006:104)

Ces constats montrent que chaque apprenant possède une histoire personnelle susceptible d'affecter son investissement en formation. Cette hétérogénéité des publics révèle aussi que:

les positionnements sont différents: résignations, indignation, acceptation des nouvelles règles, nostalgie du passé...Les réactions aux contraintes externes, qui pour ce public sont fortes (chômage, précarité financière, faiblesse de liens sociaux...), dépendent de facteurs internes: traits de personnalité, expériences passées, configuration psychoaffective du moment, ressources internes [...]. (Ibid.)

En effet, ces publics n'ont pas uniquement la barrière du lire/ écrire mais rencontrent au quotidien des difficultés liées à leur changement de vie, à leur échec scolaire chaotique (qui peut mettre en situation d'illettrisme) ou à leur vie professionnelle.

Les approches utilisées pour mesurer l'engagement des apprenants peut différer selon le contexte d'apprentissage. Si les formateurs ont recours aux TIC (technologie de l'information

et de la communication) pour transmettre du contenu et améliorer les qualités des apprentissages, ils doivent évaluer l'impact de ses nouvelles pratiques pédagogiques sur l'engagement de leurs apprenants. Dans leur article²², Henrie, Halverson et Graham (2015) identifient des méthodes efficaces pour mesurer l'engagement des élèves dans leur apprentissage par les TIC:

In technology-mediated learning settings, behavioral engagement can potentially be measured by computer-recorded indicators such as assignments completed; frequency of logins to website; number and frequency of postings, responses, and views; number of podcasts, screencasts, or other website resources accessed; time spent creating a post; and time spent online (2015:17).

Nous retenons alors que l'observation des comportements et des émotions des apprenants au cours de leur apprentissage est l'un des aspects cruciaux pour mesurer leur engagement et leur intérêt porté au sens des activités proposées ou provoquées en cours. Cet engagement est d'après ces mêmes auteurs lié à la motivation, à la participation, à la réussite scolaire et à l'interaction avec les camarades ou le formateur. (Ibid)

La partie théorique ainsi conclue, nous retiendrons de ces différents travaux le rôle prédominant des pratiques d'écriture dans les pratiques sociales. Nous noterons également la nécessité de prendre en compte les particularités de l'écriture numérique et les notions de besoins, d'engagement et du *faire avec* en formation d'adultes. Les apports de la pédagogie Freinet ont également alimenté notre réflexion. Ces concepts seront pris en compte dans les parties suivantes afin d'exploiter nos apports théoriques et de forger notre dispositif de double apprentissage.

²² Dans l'apprentissage par le biais des TIC, l'engagement comportemental peut potentiellement être mesuré par des indicateurs tels que les missions réalisées, la fréquence de la connexion au site web, le nombre et la fréquence des publications, des réponses et de consultations; le nombre de podcasts, de screencasts ou d'autres ressources du site web consultés : le temps passé à créer un post ou le temps passé en ligne [traduction libre].

Partie 3

-

Démarches et méthodologies

3.1.Ébauche du dispositif

3.1.1. Contexte pédagogique et ambition du dispositif

Nous présenterons dans ce mémoire un dispositif d'initiation aux outils numériques, articulé autour de l'écrit mis en place de début janvier à fin juin 2022 à la maison des jeunes et de la culture Abbaye de Grenoble. Dans ce contexte, nous avons aspiré à tirer parti de l'engouement des personnes éloignées de l'écrit pour s'émanciper dans la vie sociale. L'objectif est aussi de leur transmettre les compétences numériques qui sont un des pivots de l'inclusion sociale. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, la lecture et l'écriture sont envisagées en tant que pratiques sociales, qui aujourd'hui s'appuient davantage sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (Gerbault, 2012). La littéracie numérique possède ainsi, nous l'avons dit, « une place dans le bagage de compétences dont les enfants et les adultes du 21^{ème} siècle doivent être équipés ». (Ibid.)

3.1.2. Faire avec pour faire seul

Il existe plusieurs manières d'accompagner les apprenants à l'acquisition de savoirs. Dans notre démarche, nous avons choisi, suivant en cela les propositions de C. Burget (2020), celle du *faire avec*. Cette méthode fait appel à la part active des apprenants pour participer à la construction de leur apprentissage et pour augmenter leur pouvoir d'agir. Il n'était pas question de « faire à la place de » mais d'« apprendre à faire » de sorte que les apprenants deviennent débrouillards dans leur quotidien. Nous avons alors centré notre approche sur des pratiques dites « participatives », « actives », « actionnelles », « incitatives » et « expérimentales ». Sur le site Pédagoform²³, nous retenons une comparaison intéressante ; ainsi, le moniteur qui apprend à une personne à conduire possède devant lui les trois pédales pour s'assurer du bon déroulement de la conduite et se met à lui transmettre un savoir faire et un savoir être à travers son guidage et ses explications.

Quant à la personne qui apprend, elle doit ressentir le mouvement de la voiture et allier les conseils techniques et pratiques données par son moniteur. Il se situe alors dans une approche du *faire avec*.

Nous avons donc privilégié le système du tutorat et la création d'une relation épanouie entre formateur et usager. Notre souhait était que ce dernier puisse inter-agir, se poser des ques-

²³<https://www.pedagoform-formation-professionnelle.com/article-apprendre-a-apprendre-faire-avec-faire-ensemble-pour-faire-seul-114781458.html>

tions, trouver du sens dans son apprentissage, pratique ses connaissances à l'extérieur et applique ce qu'il a appris.

Une fois avancé dans la formation, nous souhaitons inciter les apprenants à prendre plus d'initiatives et à travailler plus en autonomie tout en lui prodiguant des conseils et de l'assurance.

Pour parvenir à appliquer cette méthode comme il se doit, nous sommes allée au plus près des besoins et des ressentis des apprenants. Il s'agissait ensuite de récolter les besoins prioritaires et de préconiser les demandes d'urgence. En effet, ces publics rencontrent des difficultés foisonnantes dans pratiquement tous les domaines. Il était donc impossible de pallier l'intégralité de leurs difficultés mais uniquement tout ce qui se rapportait à l'immédiat.

3.1.3. Démarches qualitatives et ethnographiques

La première phase qui nous semblait patente était de mener une étude descriptive et analytique du déroulement des ateliers sociolinguistiques. Notre pédagogie employée en ASL se voulait alternative et active comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique. Nous rappelons que nous avons uniquement visé le public migrant issu de la formation ASL. La méthode que nous avons choisie s'inscrivait dans une démarche ethnographique car au-delà de l'observation des pratiques enseignantes, nous sommes entrée en contact avec l'humain. En plus de notre observation immersive des comportements des apprenants, nous avons animé des séances d'alphabétisation pour en connaître davantage sur les représentations pouvant freiner la progression des personnes inscrites.

Nos recueils et analyses qualitatives des données se sont centrés sur un travail empirique en discutant préalablement avec les apprenants d'une manière spontanée, puis en conduisant des entretiens semi-directifs construits en fonction des hypothèses que nous avons déjà citées. Nous avons préparé un guide d'entretien au préalable (cf. annexe 4) et nous n'avons mené des entretiens qu'avec les apprenants qui ont manifesté un vif intérêt pour le numérique. Au total, nous comptons dix-neuf apprenants. Ce travail a donc suivi une méthodologie directe dont les données recueillies sont provoquées. Afin d'apporter de la spontanéité et d'occulter le côté asymétrique, nous avons veillé à instaurer une interaction coopérative et rassurante.

Afin de compléter nos recueils de données et notre processus de recherche, nous avons au préalable effectué des entretiens semi-directifs et outillés (enregistrements audio et transcriptions) (cf. annexe 1) avec des professionnels pour connaître leurs pratiques et s'inspirer de leurs démarches.

3.2. Se former aux pratiques de la ville de Grenoble

3.2.1. Retour des professionnels de la ville de Grenoble: analyse des entretiens

Nous avons cherché à élaborer un dispositif pouvant impliquer des personnes en période d'alphabétisation dans un système de médiation numérique. Pour ce faire, nous avons sollicité des personnes averties à propos de plusieurs questionnements que l'on s'est posés au cours de notre recherche. Ci-dessous, nous faisons mention des personnes qui avec lesquels nous avons eu un entretien formel.

	A	B	C	D
1	enquêtés	Profession	Date de l'entretien	Durée de l'entretien
2	Samia Boudjbiha	Écrivaine publique	09/02/22	30 min
3	Odile Duwig	Coordinatrice du LEFOP	13/01/22	40 min
4	Antoine Marmonnier	Demp-TIC	15/04/22	50 min

Figure 2: Les professionnels de Grenoble interviewés

3.2.1.1. Écrivaine publique

D'après, Samia Boudjbiha, écrivaine publique de Grenoble, nous comptons dix écrivains publics à vocation sociale à Grenoble basés sur les maisons des habitants, qui sont des services de proximité dédiés aux grenoblois. Samia Boudjbiha exerce ce métier depuis plusieurs années à la MJC Abbaye. Nous avons souhaité lui poser des questions relatives à sa profession, au public qu'elle accompagne et au lien qu'elle entretient avec la coordinatrice pédagogique ASL.

Cette professionnelle de la communication écrite nous a fait savoir que la grande majorité de son accompagnement est orienté vers les démarches administratives en ligne et l'accès aux droits. Les personnes qui viennent la solliciter sont pratiquement exclus du monde numérique et n'arrivent pas à résoudre leurs problèmes du quotidien compte tenu de la dématérialisation des services publics. Les principales administrations avec lesquelles elle fait l'interface sont : la CAF, La sécurité sociale, le centre des impôts, la CARSAT²⁴, action logement etc. Pour recevoir les participants, l'accueil de la MJC gère un tableur Excel sur lequel sont notés les demandes et besoins des habitants pour ensuite les transmettre à l'écrivaine publique.

En outre, elle réalise le premier accueil des publics souhaitant intégrer les ateliers sociolinguistiques pour mesurer leur motivation et connaître leurs besoins et attentes par rapport aux différentes formations proposées. En effet, il arrive qu'une personne exprime le désir de suivre une formation et en fait de compte elle n'en a pas besoin. Samia nous a informée que ce qui est exprimé derrière cette volonté d'apprendre relève d'un besoin de socialisation. Dans cette situation, elle réoriente les demandeurs sur un autre organisme de formation ou sur d'autres activités proposées par la maison des habitants. Par ailleurs, elle tire profit de cet ac-

²⁴ La Caisse d'Assurance Retraite et de Santé Au Travail

cueil pour détecter des difficultés liées à la situation administrative de la personne. Elle y parvient en leur posant des questions ou en leur demandant leurs documents d'identité.

A la suite de cette rencontre, l'écrivaine publique oriente les nouveaux arrivants vers la coordinatrice pédagogique qui se charge par la suite de l'évaluation linguistique et de leur positionnement dans les actions sociolinguistiques. La coordinatrice met en place des carnets de route individuelles et tient à expliciter le plus précisément possible leurs niveaux dans les quatre compétences langagières. Ce carnet sera ensuite destiné aux animateurs des ateliers sociolinguistiques qui disposent ainsi d'un premier bilan des apprenants qui intègrent leurs cours.

Samia nous a fait prendre conscience qu'auparavant, elle ne recevait que les personnes qui ne savaient ni lire ni écrire. Aujourd'hui, elle touche un public beaucoup plus large et divers, à savoir les migrants, les personnes âgées qui sont dépassées par les démarches en ligne et celles qui ne sont pas à l'aise avec le numérique bien qu'elles maîtrisent la lecture et l'écriture. Le numérique, par sa complexité, peut donc s'avérer peu accessible même aux gens qui n'ont aucun problème avec la communication écrite classique.

3.2.1.2. Demo-TIC

Demo-TIC est un projet de coopérative d'intérêt collectif dont l'objet est de proposer des services autour de l'informatique et des logiciels libres pour les particuliers et les professionnels. La particularité de ces logiciels libres est qu'ils respectent la liberté des utilisateurs dans le sens où ils ont le droit de les copier, de les modifier, de les redistribuer ou de les améliorer légalement et sans contrepartie financière.

A Grenoble, suivant les conseils de C. Burget, nous avons fait appel à Antoine Marmonier, formateur, réalisateur et vidéaste à Demo-TIC pour nous parler des formations proposées dans cette association, de ses démarches d'enseignement et du public accueilli.

Antoine se base sur le référentiel APTIC, pour mettre en œuvre le contenu de sa formation. Celle-ci est composée de 5 séances de 2h étalées sur une semaine. Il s'agit donc de survoler les compétences de base et non de les approfondir. Généreux dans le partage de savoir, Antoine nous a expliqué dans les détails l'importance de la vulgarisation numérique pour les adultes n'effectuant jamais de démarches en ligne ni de simples recherches sur internet. Nous avons retenu que la condition *sine qua non* par laquelle les apprenants doivent passer avant de se lancer dans la prise en main des outils numérique est de comprendre l'essentiel du vocabulaire numérique. Ce faisant, ils doivent d'emblée comprendre tout ce qui permet de travailler sur un ordinateur, à savoir le système d'exploitation, les logiciels, le clic gauche et droit et les dossiers. Pour les fichiers, le formateur explique plus largement l'utilité et la fonction de chacun, et propose le tableau récapitulatif suivant :

LES FICHIERS

TYPE DE FICHIER	EXTENSION DE FICHIER	LOGICIEL POUR FAIRE	LOGICIEL POUR LIRE
TEXTE	.txt, .odt, .odf, .doc, .docx, .pdf	LibreOffice Writer	LibreOffice Writer, pdf reader
IMAGE	.jpeg, .jpg, .png, .tiff, .raw	Gimp	Visionneuse d'images, Gimp
SON/AUDIO	.mp3, .ogg, .wav	Audacity	VLC
VIDEO	.mp4, .avi, .mkv	Openshot	VLC
TABLEUR	.ods, .xml, .xls	LibreOffice Calc	LibreOffice Calc
PAGE INTERNET	.html		FireFox

Figure 3: Les fichiers-types d'extensions

Source : Antoine Marmonier

En effet, il est toujours plus facile d'apprendre et de passer à l'acte quand on comprend le sens des mots et les bons usages du numérique. Une fois l'arborescence informatique parcourue, Antoine aborde sans tarder ce qu'est internet, les serveurs et les outils de navigation web. Nous comprenons qu'il est important que les apprenants comprennent qu'il ne suffit pas d'un ordinateur pour naviguer sur internet. Le formateur ne s'arrête pas à cette simple précision mais explique qu'internet, qui vient des États-Unis, n'est rien d'autre que des câbles permettant de connecter notre ordinateur aux autres.

Toutes les ressources du web sont ainsi réparties sur des serveurs informatiques, disséminés un peu partout dans le monde. Cette information permet au apprenants de prendre conscience de cette responsabilité et de faire attention à leurs données car ils ne savent jamais où elles vont se retrouver. Cette prise de conscience donne l'opportunité aux usagers de devenir acteurs responsables de leurs actions. Ils peuvent également utiliser internet à bon escient tout en ayant la capacité de décider et de mener des opérations sereinement ainsi que se protéger. C'est après avoir explicité les enjeux géopolitiques majeurs que représente la compréhension de l'outil numérique que le formateur propose une initiation aux logiciels libres, à savoir le traitement de texte LibreOffice et le navigateur Firefox.

Même si Les publics accueillis ne sont pas uniquement des personnes éloignés de l'écrit, le formateur axe ses contenus sur les compétences littéraciques tout au long de sa démarche ; en effet, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture restent pour lui prioritaires, le numérique est avant tout de la lecture et de l'écriture. Comme il le dit, la première chose à faire avant de cliquer sur une icône ou une information c'est de lire.

3.2.1.3. LEFOP

Le projet du LEFOP (Lieu d'Étude et de Formation Personnalisé) se donne pour objet l'accompagnement personnalisé des adultes et des jeunes dans leur chemin de réappren-

sage. La coordinatrice du LEFOP, Odile Duwig, travaille uniquement autour de la problématique de l'illettrisme et n'accueille pas les personnes étrangères, si ce n'est celles qui sont arrivées jeunes en France. L'enjeu capital des formations proposées est l'acquisition des compétences de bases²⁵ de la vie quotidienne, à savoir communiquer à l'oral et à l'écrit, lire, compter, mesurer, partager, comparer, utiliser l'ordinateur et internet, apprendre à apprendre, accompagner des projets personnels (code de la route, soutien à l'entrée en formation qualifiante etc.).

A défaut de ces compétences, les personnes souffrent, selon cette coordinatrice, d'une exclusion socioprofessionnelle. Bien qu'il ne soit pas demandé à certains d'écrire ou de lire dans leur cadre professionnel, ils subiraient des blessures de l'âme et des douleurs liées à une image d'elles-mêmes dégradante et amoindrie. C'est pourquoi Odile prend en considération les dimensions psychologiques et affectives de ses apprenants pour restaurer leur estime personnelle. En effet, la confiance en soi est pour elle fondamentale pour tout ce que nous entreprenons. Son absence peut engendrer un mal-être et une auto exclusion et sa présence peut aider à s'engager dans la formation. Il lui tient donc à cœur de prendre en compte la globalité de l'apprenant.

Pour notre projet d'études, nous avons voulu savoir comment cette association procède pour accompagner les personnes d'une maîtrise insuffisante de l'écrit dans leur apprentissage du numérique. Nous avons ainsi appris que le LEFOP a porté un projet en collaboration avec la Caisse d'Allocations Familiales de l'Isère et le centre Ressource Illettrisme qui s'intitule « la débrouille numérique » proposant une entrée dans l'univers numérique. L'aboutissement de ce projet pris la forme des réalisations suivantes :

- État des lieux du matériel informatique à leur disposition
- Initiation à la prise en main des outils de visio-conférence
- Expérimentation d'ateliers et de réunions en visio-conférence
- Création d'une chaîne YouTube avec des séquences de travail
- Réflexion sur un accompagnement à domicile pour l'installation
- prise en main de leur matériel (personnel ou prêté)
- Demande de subvention pour l'achat de matériel à prêter aux apprenants

Cette étude a permis d'identifier 5 domaines que les usagers doivent parcourir pour gagner en autonomie :

- S'appropriier et utiliser un équipement informatique numérique;
- créer et exploiter un document numérique;
- utiliser les services internet, connaître les droits et les règles d'usage d'internet;
- communiquer et échanger sur les supports numériques.

²⁵<https://www.lefop-illettrisme38.com/>

Les ateliers de la « débrouille numérique » ont lieu deux fois par semaine, sans interruption durant l'été. Avant d'intégrer les participants en formation, un entretien d'accueil est prévu avec chaque participant pour connaître ses besoins, parler de ses envies ainsi que de ses motivations. La coordinatrice souligne que la volonté de l'apprenant est importante pour favoriser l'« apprentissage en faisant ». A l'issue de ce entretien d'accueil, Odile arrive à des conclusions surprenantes. En effet, les personnes qu'elle reçoit possèdent des compétences qu'ils n'exploitent jamais. Elle nous annonce qu'il faut partir de là pour les emmener vers une formation réussie.

Grâce aux concours de ces différentes personnes qui ont pris la peine de nous exposer leurs pratiques, nous avons été à même de construire un programme de formation. Cette démarche cherche à tenir compte des réalisations et des retours des professionnels pour gagner en efficacité.

3.2.2. Réunion avec les acteurs de la MCJ abbaye

Face à l'urgence de l'inclusion numérique, le directeur de la MCJ abbaye avait fixé une réunion avec la coordinatrice pédagogique ASL, l'écrivaine publique, la coordinatrice du LEFOP, les personnes travaillant à l'accueil et la nouvelle recrue qui est le médiateur numérique de la ville. Nous avons assisté à cette réunion pour connaître les perspectives de travail exprimées et faire part de notre volonté de mettre en place un atelier numérique spécialisé pour les personnes suivant des cours d'alphabétisation en ASL.

En premier lieu, plusieurs difficultés ont été soulevées lors de cette réunion pour faire un état des lieux des solutions envisageables. A l'accueil, il existe trois ordinateurs en accès libre utilisés par des personnes qui n'ont pas de matériel informatique, qui ont besoin d'être accompagnés ou qui ne peuvent faire leurs démarches chez eux. Nous avons appris que c'est les agents d'accueil qui les accompagnent. Dans une ambiance qui n'est pas propice à l'apprentissage et avec des personnes qui ne sont pas formées pour travailler auprès des publics éloignés du numérique et parfois de l'écrit, tous les acteurs sont placés dans une situation déstabilisante où personne n'en tire profit. En effet, selon les participants à cette réunion, il est parfois difficile de comprendre les demandes d'une personne, d'autant plus si elle n'est pas à l'aise avec l'oral. Les demandes des habitants peuvent être spécifiques, pointues et chronophages comme le fait de retrouver son mot de passe ou de comprendre pourquoi son « espace personnel » est demandé pour réaliser certaines démarches en ligne.

La MJC Abbaye a alors mis en place un questionnaire pour récolter les besoins des apprenants et identifier leurs pratiques quotidiennes du numérique. In fine, ce questionnaire a pour objec-

tif de placer les apprenants dans des ateliers adaptés à leurs profils. Quant aux publics ASL, nous avons nous même conçu notre propre questionnaire qui tient compte de la dimension littéraire et des préoccupations singulières de ce public. Nous avons été enchantée d'apprendre que le médiateur de la ville, Sebastien Negrato, allait nous accompagner lors de nos animations en « ateliers alphanumériques » à destination des publics ASL. Malheureusement, il n'a pu au final assister qu'à deux séances car il était confronté à d'autres urgences professionnelles.

Cette réunion nous a été utile car elle nous a permis de connaître les demandes les plus récurrentes formulées par les habitants de la ville: « je n'ai pas internet à la maison, j'en ai besoin sur mon smartphone ». Cette demande nécessite un temps d'explication pour comprendre comment fonctionne le forfait mobile et lequel choisir. Il ne suffit pas de faire à leur place mais il faut également que les usagers comprennent ce qu'ils font. Dans ce contexte, il est également important de pointer les risques financiers liés au recours internet et en particulier le danger des frais hors forfait pour qu'ils puissent maîtriser leur consommation. Ainsi, il peut être utile de présenter le moyen de bloquer le hors forfait s'ils le souhaitent. Nous l'avons donc compris : ce travail ne se prend pas à la légère et demande une intervention avertie pour répondre aux besoins de tous les profils, mais aussi pour les rendre autonomes.

Partie 4

-

Observations et interventions en ASL

Après la réalisation de nos entretiens et de notre réunion avec les membres de la MJC Abbaye, nous avons entamé notre observation participative dans les ateliers sociolinguistiques. Puis, nous les avons animés en adoptant la pédagogie Freinet.

4.1. Observation et animation des ateliers sociolinguistiques

Pour remédier aux difficultés vis à vis de la lecture et de l'écriture des publics en ateliers sociolinguistiques, nous devons bien connaître les pratiques déployées dans les cours et leurs effets sur la progression des participants ainsi que la dynamique des groupes. Pour mesurer la motivation des apprenants pour le numérique et leur inscription dans la culture numérique, nous devons l'intégrer dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère-alphabétisation et nous nous sommes interrogée sur la meilleure manière de l'exploiter. En effet, il est important de veiller à ce que les apprenants ne provoquent pas une réaction antagonique aux technologies numériques, ou tout du moins, qu'ils ne se décentrent pas de l'apprentissage que nous leur transmettons.

Pour être sur la bonne voie, nous avons décidé de faire passer des entretiens individuels avec chaque apprenant. L'objectif est de mieux connaître leurs usages du numérique et dans quels cas ils l'utilisent mais aussi de savoir s'ils sont en possession du matériel informatique à la maison.

Concernant les observations en ASL, nous nous sommes d'abord orientée vers l'aspect technique. Ainsi, nous avons pu nous assurer de la présence du Wifi et du code accessible aux formateurs et apprenants ainsi que d'un vidéoprojecteur en parfait état. En revanche, la salle n'était pas équipée d'ordinateurs mais la coordinatrice pédagogique nous a informée que nous pouvions emprunter quelques tablettes pour quelques heures. Il était également possible de réserver la salle informatique par anticipation pour pouvoir utiliser le matériel mis au service des habitants. Ensuite, nous avons passé en revue les méthodes utilisées pour amener les apprenants à s'approprier les compétences littéraciques. Nous rappelons qu'il existe trois cours alpha et un cours « découverte alpha » pour les nouvellement arrivés qui ne maîtrisaient pas encore l'alphabet français ni l'oral. Ces cours sont animés par trois animateurs bénévoles différents. Tous les lundis, une autre animatrice bénévole assure un autre cours centré sur l'écrit mais à destination des personnes capables de déchiffrer les écrits du quotidien et les informations écrites simples (telle qu'une plaque de médecin par exemple).

Après quelques échanges avec les animateurs, nous avons compris qu'ils n'utilisaient pas de méthodes précises pour travailler l'entrée dans l'écrit. Lorsque nous les avons interrogés sur

leur progression, ils nous ont informée qu'il était difficile d'en prévoir compte tenu des absences des participants et de leurs difficultés qui émanent de l'immédiateté. Quand nous avons voulu connaître les demandes les plus fréquentes faites par les apprenants, nous avons appris que la grande majorité demandait de l'aide à la fin des séances pour répondre à un message sur un smartphone, expliquer le contenu d' SMS reçu, etc. Nous nous sommes vite rendue compte que nous étions sur la bonne voie car il y avait un réel besoin à la fois littéraire et numérique.

Avant de mettre en place nos stratégies d'accompagnement, nous avons observé pendant 15 jours le déroulé des différents cours pour comprendre les démarches des animateurs. Ceux-ci repèrent les situations de communications dans lesquelles les migrants sont souvent confrontés afin de les intégrer en formation dans des thématiques de la vie sociale. En effet, en ASL, l'objectif affiché de ces formations est d'apprendre à apprendre en milieu socioculturel. Nous l'avons donc compris : il n'est pas question d'encombrer le cerveau des apprenants d'outils et de notions théoriques car leur besoin est urgent.

Dans les séances observées, chaque activité de lecture/écriture était porteuse d'un sens social. Pourtant, elles s'inscrivaient sans le vouloir dans un processus scolaire et formel que la plupart des apprenants ne pouvaient comprendre dans la mesure où ils n'ont jamais côtoyé les bancs de l'école. Quand il s'agit de compléter les mots avec les lettres appropriées ou d'entourer une syllabe qui correspond à un son, les migrants n'en voient pas l'utilité et certains l'expriment ouvertement. Lors d'une séance avec le groupe avancé, portant sur l'administration, la formatrice projette les «12 travaux d'Astérix et Obélix», un film d'animation humoristique abordant la complexification de l'administration française. Avant de le visionner, la formatrice présente les personnages et la notion de bande dessinée. Pendant l'écoute, les apprenants semblaient captivés et cherchaient du sens à partir du visuel même s'ils ne comprenaient pas ce que les personnages se disaient.

L'administration est une thématique fondamentale pour les migrants car ils y vont régulièrement. Toutefois, cette vidéo a entraîné un vocabulaire foisonnant à expliquer et plusieurs informations encombrantes pour ce type de public. Le tableau blanc était déjà rempli car plusieurs notions comme *le laisser-passer* ou *la maison qui rend fou* y ont été écrites. Nous avons toutefois retenu un point positif, c'est que les apprenants ont pris conscience que même les français souffrent devant les différentes formalités administratives infligées.

Pendant les exercices d'entraînement, la formatrice distribue un formulaire à remplir avec les informations données sur trois personnages, concernant divers renseignements (état civil,

adresse, profession, lieu de naissance et statut marital). Avant qu'ils se mettent au travail, nous avons observé les comportements des apprenants, et certains se demandaient l'utilité de cet exercice. Pourquoi fournir des informations relatives à ces personnages? Malgré l'inanité de cette activité, ils ont fini par obtempérer et répondre aux consignes. La formatrice était satisfaite de son travail car tout le monde s'était prêté au jeu, mais quand nous les avons interrogés, ils ne comprenaient pas à quoi cela pouvait servir. Pour remédier au problème, nous leur avons distribué un autre formulaire, mais cette fois, ils devaient fournir leurs informations personnelles. Ainsi, nous avons réussi progressivement à faire comprendre à nos apprenants le bénéfice des exercices proposés.

4.2. Le numérique et la pédagogie Freinet

Consciente de ces écueils, nous aspirions à mettre l'apprenant au centre de la construction de son savoir en appliquant la pédagogie Freinet que nous avons détaillée dans notre cadrage théorique. L'esprit de déduction de l'apprenant était ainsi constamment sollicité et son rôle de détective face à l'écrit était présent. Nous partions de leurs intérêts et préoccupations du quotidien pour produire des textes libres. Nous les écrivions en dehors du temps des cours, en réexploitant des formulations utilisées par les apprenants. Lorsque nous produisions des textes libres collectifs, nous les écrivions directement sur libreOffice et l'écran était toujours projeté au tableau. Cela afin qu'ils voient la transposition de leurs paroles et pour éveiller en eux une motivation d'écrire sur le clavier numérique. Cette technique nous a permis de gagner du temps, de nous rapprocher des besoins des apprenants et de faciliter la mémorisation des notions abordées.

Cette méthode a facilité l'entrée dans l'écrit car les apprenants ont compris que leurs productions orales pouvaient être transposées à l'écrit et ils ont commencé à faire le lien entre les phonèmes et les graphèmes.

Pour les initier à l'utilisation du smartphone, nous leur avons demandé de prendre en photo un petit support écrit de leurs choix trouvé dans la cité de Grenoble. Cette mise en recherche semblait plaire aux apprenants. Avant de finir la consigne, certains nous ont demandé comment faire pour prendre une photo et comment faire pour la trouver sur un smartphone. Cette initiative nous a enchantée et a fait accélérer la progression du cours. Le lendemain, Les supports récoltés étaient variés: annonce immobilière, plaque des noms de rue, nom d'une enseigne, plaque de médecin etc. Ainsi, nous nous sommes rapprochée des envies des apprenants et nous avons travaillé à partir de leurs supports.

4.3. La méthode naturelle de lecture-écriture

Dans un premier temps, nous avons procédé à la dictée où chaque apprenant était invité à parler de ce qu'il aime faire pendant son temps libre. Tout le monde était ouvert à cette nouvelle approche et en même temps, nous avons été surprise de voir que les apprenants n'ont pas l'habitude d'aborder ces points appartenant, selon eux à leur sphère personnelle. Les retours étaient riches, dynamiques et intéressants. Ils nous ont parlé de leur amour pour la cuisine, pour la danse, pour les sorties avec leurs enfants etc.

Toutefois, nous avons été confrontés à des personnes qui n'ont exprimé aucun loisirs ni moment de détente compte tenu de leurs difficultés du quotidien et de la solitude. Après de longs échanges, ils ont fini par exprimer ce qu'ils aiment d'une manière générale. Nous sommes alors partie de leurs paroles, avec une légère correction de notre part pour éviter des phrases incorrectes et inintelligibles en appliquant une présentation par segments. Le but étant de favoriser la mémorisation, le rythme prosodique et l'analyse de ces écrits.

« Je m'appelle Zahra.

J'aime beaucoup faire la cuisine

Je prépare beaucoup de plats

Surtout pendant l'Aïd »

Une fois le texte prêt sur le traitement de texte, nous avons pris la peine de le lire à voix haute pour ensuite annoncer à cette apprenante qu'il s'agissait de son propre texte. Sa réaction fut impressionnante car elle était en admiration face à sa production. Ce qui a sans doute contribué à développer son estime d'elle-même. Ensuite, elle nous a fait part de sa volonté d'écrire ce qu'elle exprimait à l'oral.

Pour mener à bien notre démarche, nous avons imprimé tous les textes écrits sur LibreOffice et nous avons demandé aux apprenants de les apprendre par cœur dans le but de poursuivre leur processus d'apprentissage.

Pour faciliter cet apprentissage par cœur, nous avons enregistré sur leurs smartphones leurs textes, lus par nous-même. Chacun a eu une journée pour mémoriser son écrit dans son intégralité. Cette partie s'est avérée compliquée ; bien qu'ils aient eu largement du temps, certains, essentiellement les débutants, avaient du mal à ne pas oublier certains mots ou à ne pas respecter l'ordre syntaxiques des phrases. Le lendemain, nous avons distribué les textes sous format papier, puis nous les avons projetés pour demander aux apprenants de lire leurs textes à voix haute et de reconnaître les mots.

Afin de renforcer l'apprentissage, nous leur avons proposé de mettre dans l'ordre leurs phrases, et pour ceux qui trouvaient cette activité difficile, nous leur avons mis à disposition leurs textes individuels. Pour donner du sens ce qu'ils lisaient, nous avons créé un texte à trous en retirant quelques mots de leurs propres productions.

Après cette étape, nous avons voulu faire sortir les apprenants de leur zone de confort et nous leur avons préparé des textes similaires à ceux qu'ils ont produit. Nous citons le texte que nous avons préparé pour Zahra qui était écrit sur notre ordinateur et son propre texte qui était sous format papier. L'objectif était de faire des discriminations visuelles et des analogies pour trouver les mots ou des parties de mots connus ou qui se ressemblent.

<p>« Je m'appelle Zahra. J'aime beaucoup faire la cuisine. Je prépare beaucoup de plats. Surtout pendant l'Aïd.»</p>	<p>J'appelle Zahra, Parce que j'aimerais cuisiner avec elle, Sur la terrasse. Elle connaît beaucoup de plats.</p>
--	--

Les apprenants ont pu construire une familiarité fine avec les mots écrits et l'expression « c'est comme » est devenu le levier de leurs découvertes. Le choix d'intégrer une lecture sur ordinateur est justifié par le fait que nous voulions les préparer progressivement à l'utilisation des outils numériques. En effet, nous ne souhaitons pas les lancer abruptement dans un monde qui est pour eux inconnu.

Dans les activités d'entraînement, nous avons ajouté un exercice important permettant de comprendre le sens des unités-mots. Il s'agit d'un travail de discrimination visuelle où les apprenants doivent isoler les mots qui sont collés afin de construire une phrase cohérente.

« Jem'appelleZahra.
J'aimebeaucoupfairela cuisine
Jepréparebeaucoupdeplats
Surtoutpendantl'Aïd»

Dans un travail collectif, nous avons eu la chance de recevoir avec le groupe avancé A. Savoye, un poète drômois, pour animer un atelier d'écriture créative. Nous lui avons fait part de notre méthode d'apprentissage afin de tirer profit de sa venue. Arnaud nous a alors invités à

s'installer sur la terrasse de la MJC Abbaye, puis à fermer nos yeux. La consigne était de dire ce que nous voyions autour de nous. Les paroles circulaient aisément car les apprenants avaient tous quelque chose à dire et le vocabulaire sollicité était accessible. Au moment où ils parlaient, nous tapions au clavier leurs paroles avec quelques corrections.

Je vois les arbres	Le ciel est bleu
l'arbre est grand	Les gens marchent
Les oiseaux	La place du marché
Les immeubles	Le soleil

Dans cette même optique, Arnaud nous a demandé de fermer nos yeux et d'écouter ce qu'il y avait autour de nous. Cette fois, les apprenants ont eu du mal à trouver les mots, mais nous les avons aidés à formuler leurs pensées.

J'entends Les oiseaux
Le bruit des voitures
Les gens qui parlent

Enfin, il a demandé à tous les participants de fermer les yeux de nouveau et de parler de ce qu'ils ressentait. Le vocabulaire était faible mais nous avons recueilli le nécessaire pour continuer notre atelier.

J'ai chaud
Je suis fatigué

A partir de ces énoncés, nous avons produit collectivement un poème mettant en relief tout ce que les apprenants ont exprimé. Cette fois, nous l'avons écrit au tableau et non sur l'ordinateur. Nous leur avons expliqué qu'il s'agissait bien de leurs paroles transposées à l'écrit et que nous n'avons pas modifié le contenu de leurs énoncés. Cela a renforcé leur concentration et a attisé leur curiosité vis-à-vis du résultat de leurs productions.

Je vois les arbres
J'entends les oiseaux
Je suis bien

Les gens marchent
Le bruit des voitures
Je suis fatigué

La place du marché

Le soleil

J'ai chaud

En outre, nous avons lu ce poème trois fois tout en pointant du doigt chaque mot et en renforçant la compréhension et la mémorisation par les gestes et les mimiques. Par la suite, nous avons demandé aux apprenants de prendre en photo le poème écrit au tableau afin de le mémoriser à la maison.

Les séances suivantes, nous avons fait émerger une analyse du fonctionnement de la langue en invitant les apprenants à faire des remarques et à prendre conscience des analogies et des différences.

Afin de construire un lexique orthographique, nous avons imprimé tous les énoncés écrits lors de la séance animée avec A. Savoye. En ayant recours à la discrimination visuelle, les apprenants ont dégagé des points de ressemblances entre certains mots comme *marché* et *marchent* et ont souligné les marques du singulier/pluriel.

Je vois **les** arbres **s**

l'arbre **est** grand

L'étape suivante consiste à classer dans un tableau chaque phonème avec les graphies différentes. Nous avons demandé à nos apprenant de chercher dans le poème les mots contenant les sons suivant: [ɛ], [e] et [wa] puis, de les recopier sur leurs cahiers.

[ɛ], [e]	[wa]
Fatigué marché ai	Vois voiture

Nous avons choisi de travailler sur ces sons car ils sont récurrents dans la vie de tous les jours. Cette méthode a été d'un succès remarquable avec les groupes post-alpha ou ceux qui pouvaient «produire un écrit parcellaire concernant les rubriques de son état civil, seul ou à l'aide d'un modèle (Agence nationale de lutte contre illettrisme, 2003)²⁶. Cependant, pour les personnes ne maîtrisant pas encore le geste graphique ni l'alphabet français, il a été extrêmement difficile de les faire participer aux ateliers. En plus d'être éloignés de l'écrit, ils étaient convaincus qu'ils n'allaient pas y arriver avant même d'avoir essayé.

²⁶<https://parlera.fr/wp/ressources/4-competences-de-base-illettrisme/les-4-degrees-dillettrisme/>

Le recours à cette méthode nous a permis de comprendre le comportement des apprenants et de connaître le degré de leurs motivations à poursuivre leur apprentissage de lecture/écriture et du numérique. Par exemple, quand nous écrivions sur le clavier numérique, quelques apprenants avaient pris l'initiative de nous demander d'essayer d'écrire quelques lettres pour voir s'ils allaient y arriver. D'autres, voulaient s'approcher pour voir comment nous tapions et réalisions les textes sur l'ordinateur.

Pour ceux que nous n'avons pas pu accompagner compte tenu de leurs niveaux trop faible par rapport au groupe ou bien de leur manque d'engagement, nous leur avons proposé des activités de motricité fine afin de rendre le geste scripteur soigneux. Ces mêmes personnes n'étaient pas intéressées par le numérique et n'ont manifesté aucun intérêt pour son utilisation. C'est également les mêmes apprenants qui n'étaient pas venus en cours avec une photo d'un support écrit prise dans la cité de Grenoble. Deux personnes, Ashmet et sa femme, Resmia n'avaient pas de téléphones portables et ont clairement explicité qu'ils ne voulaient pas intégrer le numérique dans leur apprentissage. Nous n'avons alors utilisé que le support écrit avec ces deux apprenants.

Cette méthode a été chronophage et demandait beaucoup de séances pour la mener à bien. - Toutefois, un élément handicapant, bien connu des ateliers sociolinguistique concerne les absences. Ce phénomène a plusieurs fois freiné la progression des cours. Même si, bien sûr les personnes qui s'absentent ont souvent des rendez-vous à ne pas manquer, nous avons constaté que ceux qui étaient très engagés dans la formation ne manquaient pas de cours et étaient volontaires pour apprendre davantage. Nous tenons également à souligner que cette méthode ne pouvait pas répondre à tous les besoins primaires des apprenants compte tenu des son processus qui est trop long.

En fin de séances, les personnes engagées dans leurs apprentissages venaient nous voir pour nous demander des conseils afin d'apprendre à utiliser le clavier numérique. Certains souhaitaient apprendre à s'enregistrer sur leurs téléphones portables afin d'améliorer leur prononciation. D'autres voulaient apprendre à écrire un SMS pour pouvoir répondre, par exemple, aux messages qu'envoie la coordinatrice pédagogique.

Avant la conception de notre « atelier alphanumérique » et après la formation avec la méthode naturelle, avons mis en place un guide d'entretien, que nous détaillerons ci-dessous, permettant de recueillir des données sur la relation qu'ont les apprenants éloignés de l'écrit avec le numérique. C'est ainsi que nous avons pris notre bâton de pèlerin pour nous aventurer dans un monde à double difficulté.

Partie 5

-

En quête des besoins numériques

Comme nous l'avons déjà souligné, nous avons mené des entretiens avec les apprenants alpha volontaires pour suivre l'« atelier alphanumérique ». Ce afin de connaître leurs usages numériques et leurs besoins prioritaires. Nous rappelons que ces entretiens n'ont pas été enregistrés car les apprenants prenaient beaucoup de temps pour s'exprimer et la plupart de nos échanges étaient accompagnés de l'utilisation des smartphones. Ci-dessous, sont présentés les apprenants qui ont été interviewés :

Apprenants	Origine de l'apprenant	Langue (s) utilisé (s) pendant l'entretien/ moyen de communication	Durée de l'entretien
Malika Kimouche	Algérienne	Français, Arabe	20 min
Feride Aziri	Macédonienne	Français, Google traduction	20 min
Namariana Drame	Guinéenne	Français	15 min
Aliou Sidibe	Guinéen	Français	20 min
Ardjouna Haddour	Algérienne	Français, Arabe	20 min
Aïcha Chalabi	Algérienne	Français, Arabe	15 min
Lourenso Fernandes	Inde	Français, Anglais	20 min
Fouzia Boudouha	Marocaine	Français, Arabe	15 min
Zahra Benjohra	Marocaine	Français, Arabe	15 min
Mostafa Rafi	Marocaine	Français, Arabe, Italien	30 min
Resmia Durakova	Macédonienne	Français, Google traduction	20 min
Fatiha Boumendjel	Algérienne	Français, Arabe	15 min
Ourida Abour	Algérienne	Français, Arabe	30 min
Margarit Minasyan	Arménie	Français	20 min
Eghosa Image	Nigeria	Français, Anglais	30 min
Sameera Bachir	Pakistanaise	Français	25 min
Malika Boulljadir	Marocaine	Français, Arabe	25 min
Setara Ghafora	Afghane	Français	20 min
Lumnije Kasami	Albanaise	Français, Google traduction	15 min

Figure 4: Liste des participants

A travers ce tableau, nous voyons que nos apprenants viennent de différents pays. Si nous regardons la durée des entretiens, nous remarquons qu'elle n'est pas homogène. En effet, nous n'avons pas pu enrichir nos conversations avec certains compte tenu de leur difficulté linguistique et de l'absence d'utilisation numérique.

5.1. Usages numériques des apprenants en ASL

D'emblée, nous avons commencé à récolter des informations sur leur utilisation du numérique. Leurs réponses comportaient beaucoup de négations. Ils ne cessaient de dire qu'ils n'arrivaient pas à utiliser un téléphone ou un ordinateur car c'est très compliqué. Pourtant, au moment de les interroger, la plupart ont un téléphone avec un accès à internet. En revanche, aucune personne n'utilise un ordinateur, hormis, deux. Le premier s'appelle Lourenso et est originaire d'Inde et le second se nomme Mostafa et est d'origine marocaine. Lourenso nous a informée qu'il écoute souvent de la musique sur son ordinateur et regarde des recettes de cuisine sur Youtube.

Nous voulions approfondir nos questions pour savoir ce que les personnes savent faire dans leurs téléphones. Nous nous sommes donc permis de demander aux apprenants de noter notre numéro mobile sur leur téléphone. Beaucoup ne l'ont pas fait mais nous ont dit que ce n'était pas un problème car il avaient l'habitude de recevoir d'abord un message qu'ils pouvaient consulter et ensuite reconnaître la provenance du numéro. Nous avons donc compris que les apprenants ne savaient pas sauvegarder un numéro de téléphone. Nous leur avons ensuite demandé s'ils avaient une adresse mail et tout le monde a répondu non, excepté trois personnes. Curieuse, nous voulions vérifier la justesse de leurs paroles en consultant avec eux leur téléphone portables. Notre découverte fut surprenante car certains possédaient des adresses électroniques mais n'en connaissaient pas l'utilité.

C'est à ce moment-là que nous avons eu l'envie de savoir par qui ils étaient accompagnés à l'extérieur et s'ils ont des proches à l'aise avec le numérique ou des personnes qui leur prêtent main forte. Après quelques échanges, nous avons appris que les personnes qui ont déjà une adresse mail sont en permanence aidées par leurs proches ou leur assistante sociale dans leurs démarches en ligne. Ces mêmes personnes sont les moins motivées pour suivre des cours alpha-numériques. Une apprenante qui se nomme Aïcha ne voyait pas l'utilité d'apprendre avec le numérique car sa fille, a-t-elle affirmé, s'occupait de tout et que de toute façon, pour elle, elle ne pourrait pas atteindre le niveau exigé pour pouvoir répondre à ses demandes numériques du quotidien.

Une utilisation du numérique, détectée lors de nos animations en ateliers sociolinguistique concerne les réseaux sociaux. Pendant que nous animions les cours, quelques apprenants recevaient des appels sur Facebook et parfois des messages vocaux sur WhatsApp. Sur leurs messageries téléphoniques, nous avons vu qu'ils arrivaient à écrire quelques mots avec des fautes d'orthographe mais qui restent compréhensibles comme: *Bonjour, oui je serai présente, Mer-*

ci etc. En regardant leurs réseaux sociaux «messenger», nous avons aperçu que l'interface était en français et quelques noms de leurs amis étaient écrits en alphabet latin. Lors des entretiens, nous leur avons alors posé la question: comment arrivent-ils à déchiffrer les informations de cette interface?

Pour les noms des personnes, ils nous ont dit qu'ils regardaient les photos pour reconnaître la personne ou ils entraient dans la conversation de la personne concernée. Quant au déchiffrement de l'interface, ils n'avaient pas réellement de réponses à nous donner. Nous avons profité de cet instant pour leur dire qu'ils utilisaient internet et qu'ils lisaient et écrivaient sans s'en rendre compte. Cela leur a donné peut-être envie d'entrer dans le monde numérique.

Nous avons essayé de creuser un peu plus pour savoir si les apprenants utilisaient internet pour autre chose que les réseaux sociaux et nous avons été éberluée par leurs réponses. A part l'expression « je ne sais pas faire autre chose », le mot qui revenait le plus était la « peur ». Les apprenants avaient peur de faire des erreurs sur internet. Une apprenante qui s'appelle Malika nous a expliqué que ses proches lui disent de pas faire n'importe quoi sur internet et qu'il faut s'en abstenir car elle ne connaît pas ce monde. Cette peur les éloigne alors de toutes recherches pouvant être effectuées sur internet

Notre questionnement a également porté sur l'utilisation de la messagerie téléphonique et du réseau social WhatsApp. Nous désirions savoir si les apprenants pouvaient envoyer des photos et documents sur ces deux messageries. Nous leur avons donc demandé de prendre une photo d'une brève de la MDH Abbaye et de nous l'envoyer à notre numéro. Tout le monde a réussi à prendre une photo avec son smartphone car ils ont déjà réalisé cette tâche lors des séances précédentes en ateliers sociolinguistiques. En revanche, l'envoi d'une photo n'a pas été réalisée ni sur la messagerie téléphonique ni sur WhatsApp car ils ne savaient comment le faire.

5.2. Expression des besoins

Nous n'étions pas préparée à la complexité de cette étape : nous ignorions qu'il était très difficile pour certains apprenants d'exprimer un besoin numérique quand il ne connaissent pas grand-chose de cette notion. Nous nous sommes alors intéressée à leurs démarches du quotidien passant nécessairement par le numérique pour organiser une formation adaptée à leurs vécus. Les apprenants post-alpha arrivent à exprimer des besoins très précis et pointus.

- Répondre à des SMS et sauvegarder les nouveaux numéros de téléphone.
- S'initier à la messagerie électronique.
- Faire ses démarches en ligne.
- Effectuer des recherches sur internet pour trouver des adresses.
- Réserver ses billets (avion, train, bateau) sur internet.
- Utiliser la plateforme «Pronote²⁷».
- Prendre ses rendez-vous médicaux.
- Apprendre à lire et à écrire sur son téléphone.
- Apprendre à utiliser un ordinateur.
- Écrire sur un clavier numérique.
- Naviguer sur internet en sécurité.

Cette liste n'est pas exhaustive car certaines demandes ne pouvaient être prises en compte dans nos ateliers comme le fait de régler la facture mobile, accéder à son compte bancaire ou encore réaliser certaines démarches en ligne. Nous avons expliqué aux apprenants les raisons pour lesquelles nous ne pouvions pas traiter quelques-unes de leurs demandes afin de ne pas les frustrer et nous les avons orientés vers des institutions ou personnes qui pouvaient les aider. C'est le cas par exemple des démarches en ligne qui sont prises en charge par l'écrivaine publique de la MJC Abbaye.

La dématérialisation totale des démarches administratives menée « à marche forcée » a davantage été prise en compte par les organismes et centres sociaux. Samia, l'écrivaine publique de la MJC Abbaye, la place en priorité dans son accompagnement des personnes en difficulté numérique. Cette répartition nous a permis de gagner du temps et d'aborder tout ce qui est lié à la réalisation d'autres démarches en ligne à l'instar de la création des comptes personnels qui fait partie des étapes incontournables permettant de s'inscrire sur les sites des institutions françaises. Pour y arriver, les apprenants devaient comprendre l'utilité de leurs adresses mail et l'importance de les mémoriser et de bien noter les mots de passe créés.

Ces entretiens ont été bénéfiques et nous ont permis de cibler les besoins prioritaires des apprenants. En effet, la formation étant courte, il n'était pas possible de se former à tous les points que nous avons cités mais uniquement à ceux qui étaient placés en priorité dans leur quotidien. Nous précisons que les personnes qui n'étaient pas en possession d'un téléphone ni d'un ordinateur à la maison, n'ont pas été accueillies lors de notre formation car il fallait commencer par celles qui utilisent déjà un smartphone.

²⁷Logiciel de gestion de vie scolaire

5.3. Fiches d'orientation et programme de formation

Suite à notre diagnostic matériel, de compétences et à la saisie des besoins des usagers, nous avons mis en place des fiches d'orientation constituant les programmes de formation personnalisés. Les groupes étant hétérogènes, nous n'avons d'autres moyens que d'opter pour des activités individuelles. Nous comptons tout de même inclure des moments collectifs pour inciter à la collaboration et à l'entraide ainsi que pour créer une bonne atmosphère de travail en équipe. Un exemple d'un cours collectif que nous avons programmé en marge des fiches d'orientation et des heures préétablies pour chacun consiste à animer un cours de vulgarisation numérique pour se préparer à entrer dans le monde numérique. Cette séance était fondamentale car il a permis aux apprenants de savoir sur quoi ils allaient travailler et de comprendre les notions numériques de base. Nous avons donc voulu commencer par ce point pour rassembler les apprenants et les mettre au même niveau, puis nous les avons séparés pour répondre à leurs besoins individuels. Ci-dessous, une fiche d'orientation que nous avons réalisée pour Zahra

Fiche diagnostic et orientation SAS numérique ASL 2022

ETAPES DE FORMATION
<u>1er atelier</u> Découvrir les fonctionnalités d'un smartphone. Chercher un message dans une discussion whatsAPP). Connaître les touches du clavier (lettres, caractères, chiffres, passer de Majuscules à minuscules, touche effacer, entrer et espace.) Mise en pratique : aller sur la conversation du groupe WhatsaAPP « groupe exploration écrit » et chercher un message ».
<u>2è atelier</u> Envoyer un SMS sur son smartphone. Créer ou sauvegarder un nouveau contact. Mise en pratique : Sauvegarder le numéro de téléphone d'une personne De son choix dans le groupe.
<u>3è atelier</u> Naviguer sur internet. Chercher un smartphone ou un réparateur de téléphones sur internet. Mise en pratique : aller sur le site Blackmarket pour chercher un téléphone reconditionné.
<u>4è atelier</u> Utilisation de l'adresse électronique (Gmail)

Figure 5: Fiche diagnostic et orientation

Ces fiches nous ont servi d'organisation mais elles étaient susceptibles d'être modifiées en cours de route car d'autres besoins prioritaires resurgissaient lors de la formation. Nous avons

accueilli certaines demandes même si elles ne figuraient pas dans leurs fiches afin de s'inscrire dans le présent tout en faisant avec. Comme le soulignent Brotcorne & Valenduc:

Ceci implique une prise en compte continuelle des demandes et des besoins propres à leurs publics cibles, mais aussi une bonne compréhension des préoccupations personnelles et quotidiennes. Cette approche éducative est originale par rapport à une offre plus structurée de formation aux TIC. (Brotcorne, & Valenduc, 2009:63)

De plus, nous avons pu aborder tous les points importants que nous avons notés. Concernant l'utilisation de l'adresse électronique, nous avons opté pour Gmail car ce service offre une sécurité accrue, une accessibilité partout et permanente et une interface facile à utiliser. Le dernier atelier n'était pas facile à animer car il fallait tenir compte des points les plus essentiels à connaître pour pouvoir vérifier les messages reçus et envoyer des mails. Nous avons prolongé la formation de certains apprenants volontaires pour continuer à travailler sur l'adresse mail car celle-ci a nécessité un travail conséquent.

Partie 6

-

Émergence du dispositif

6.1. Stratégie d'accompagnement

Nous devons mettre en place une stratégie d'accompagnement efficace pouvant répondre aux besoins des usagers malgré la formation jugée trop courte par la plupart d'entre eux. Pour ce faire, nous avons commencé à leur distribuer des fiches indiquant la date du début des ateliers numériques et une remarque qui porte sur les absences. En effet, nous avons informé les participants que les absences n'étaient pas tolérées, sauf en cas d'urgence, et qu'ils risquaient directement leur place s'ils ne venaient pas.

Ensuite, nous avons demandé à tous les participants de se renseigner auprès de l'écrivaine publique sur les créneaux qu'elle propose sans rendez-vous. En effet, nous avons décidé d'envoyer les personnes rencontrant des problèmes de démarches administratives en ligne vers Samia afin qu'ils puissent bénéficier d'une aide renforcée.

Un échange avec les animateurs/trices des ateliers sociolinguistiques a également eu lieu avant d'entamer notre dispositif. Cet échange était important pour savoir si nous pouvions revenir sur des notions littéraciques pouvant être abordées en atelier « alphanumérique » : leurs réponses étaient favorables. Nous l'avons anticipé car nous savions que dans l'« atelier alphanumérique », il n'était pas possible de s'attarder longtemps sur l'étude des sons, des syllabes et des mots ainsi que du fonctionnement de la langue.

L'apprentissage approfondi du lire/écrire allait donc avoir lieu en ASL. En outre, nous avons planifié d'intégrer le numérique dans les apprentissages en ateliers sociolinguistiques afin de mettre les publics en pratique et de tirer profit de leur formation. Ce fut ainsi notre solution pour ajouter des heures dans le dispositif en les transposant dans les cours d'alphabétisation. Les apprenants avaient alors 2h de cours en atelier alpha-numériques et 4h de cours en ateliers sociolinguistique hebdomadaires.

Pour une meilleure organisation et planification, nous avons imaginé un schéma de départ pour n'oublier aucun facteur pouvant faciliter la double médiation en atelier « alphanumérique ». Il rassemble tous les éléments pris en considération dans la réalisation de notre projet y compris la proposition d'outils visant la compétence pédanumérique à l'instar de l'application J'apprends. Cette compétence s'accorde avec l'exploitation du numérique au sein d'un environnement pédagogique.

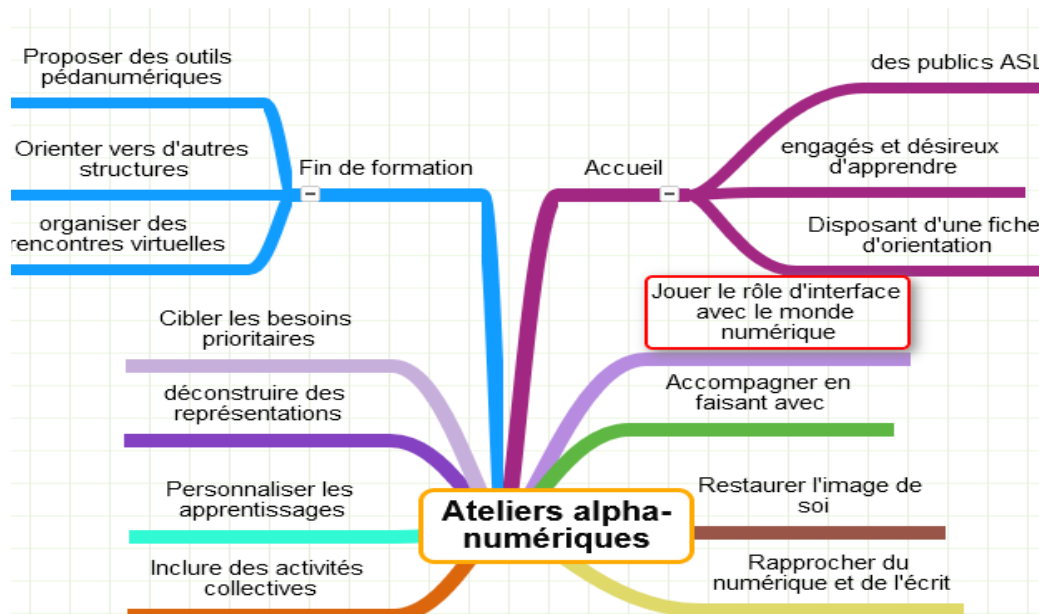


Figure 6: Schéma établi pour l'animation des ateliers alphanumériques

Source : Sabrina Zaid

L'objectif crucial que nous nous sommes fixée était de se rapprocher des besoins des apprenants, de les aider à les exprimer et de travailler ensemble. Nous tenions aussi à détecter toutes les entraves liées au numérique causées par la non maîtrise du lire/écrire.

6.2. Positionnement des apprenants

Comme nous nous situons dans un double apprentissage, le numérique et l'écrit, il était important pour nous de positionner nos apprenants et de connaître leurs niveaux à l'écrit et en interaction en ligne. Connaître leurs compétences à l'oral a également fait partie de notre analyse afin d'adapter notre langage. Pour ce faire, nous avons abordé avec eux des thématiques du quotidien comme les espaces sociaux, les services publics et les moyens de transport. Ces dernières nous ont donné l'opportunité de connaître le degré d'autonomie sociale des usagers. Cette étape nous a permis de fixer des objectifs réellement atteignables en atelier et de recueillir des informations pertinentes sur notre public.

Nous nous sommes basée sur un référentiel intitulé « parcours d'acquisition des compétences langagières » extrait du cahier des charges ASL (cf. annexe 5). Il est l'un des outils développés en 2011 avec les coordinateurs du bassin grenoblois accompagnés par le Centre Ressource Illettrisme IRIS de l'Isère. Nous l'avons choisi car la coordinatrice pédagogique l'a préalablement utilisé lors des entretiens d'accueil. Il synthétise les niveaux du CECR. Notre travail était donc de vérifier si les apprenants ont progressé depuis leur premier diagnostic. Quant aux

interactions en ligne, nous avons pris comme référence le CERCL (2018) pour évaluer les compétences des apprenants.

Lors de nos échanges oraux, la plupart arrivaient à comprendre l'essentiel de ce que nous disions et à participer à la conversation. Nous les avons situés dans le niveau A2 du référentiel ASL et du CECR. Les primo-arrivants, qui sont majoritairement originaires du Maghreb, ne comprenaient que les questions sur l'âge, le nom et le prénom. Nous nous permettions de dire quelques mots en arabe, car nous comprenons et parlons cette langue, afin de les aider à s'exprimer plus amplement.

Dans le groupe accueilli, nous avons deux personnes, Mostafa et Lourenso, qui sont en France depuis plusieurs années et qui se débrouillent bien à l'oral. Nous les avons situés dans le niveau B1 car ils ont pu donner leurs avis sur l'administration en France. Mostafa discute avec les primo-arrivants car ils ont la même langue première. Ce constat est intéressant : il nous a rassurée sur le fait de pouvoir tirer profit de cette hétérogénéité.

L'homogénéité se situait plus dans la compréhension et production écrites car tout le monde était classé dans le palier 2 infra A1.1, excepté Mostafa et Lourenso qui atteignaient le niveau A1. Ce positionnement s'est fait suite à une démarche qui consistait à présenter aux apprenants une série de documents authentiques afin de les trier et de les nommer. Nous leur avons également demandé d'expliquer le contenu d'un SMS. Pour la production écrite, nous avons choisi de travailler sur un formulaire simple d'identité et de demander à nos apprenants de le remplir avec leurs informations personnelles.

Nous ajoutons à notre analyse les conversations et discussions en ligne considérées comme un phénomène multimodal (CECRL, 2018). Très éloignées du numérique, les personnes que nous souhaitions former étaient pourtant actifs sur les conversations en ligne des réseaux sociaux. Nous avons appris que certains apprenants ont déjà eu recours à un traducteur en ligne pour répondre à un SMS. Les messages envoyés en français depuis leurs téléphones sont des formes de salutations et des réponses très simples comme le cas de confirmer un rendez-vous. Nous avons alors situés nos apprenants dans le niveau pré-A1. Les plus avancés atteignaient le niveau A1 du CECRL car ils arrivaient à remercier leurs destinataires et à s'excuser en utilisant des expressions standards.

Partie 7

-

Mise en place du dispositif

7.1. Échanges en ligne

En cours d'alphabétisation, nous avons tiré profit des moments de pause pour créer un groupe WhatsApp afin d'engager les apprenants dans les pratiques d'écriture numérique et de favoriser des interactions enrichissantes. Ici, nous nous sommes inspirée de la pédagogie Freinet qui prône la notion de correspondance considérée comme « un acte authentique qui donne du sens à nos activités, les fonctionnalise et les socialise » (ICEM). Ainsi, pour faire valoir cette citation, nous avons bien expliqué à nos apprenants que ce qu'ils écrivent peut être vu au moment même de l'envoi et que toute question posée mérite une réponse.

Les apprenants étaient stimulés au début par la contrainte, nous leur avons demandé de nous prévenir de leur présence un jour avant le déroulé de l'atelier alpha-numérique. Les échanges en ligne se sont ensuite développés en proposant des activités, des photos à nous envoyer sur WhatsApp et parfois en glissant des petites questions dans le groupe afin d'inciter les apprenants à prendre part à la conversation. Les apprenants ont participé aux échanges dans le groupe et quelques-fois, ils nous écrivaient pour nous souhaiter par exemple, une bonne fête du travail ou un bon week-end. Nous voulions créer une dimension sociale dans notre apprentissage ; cela étant, quelques temps après, certains apprenants nous ont envoyé des vidéos relatives à des faits religieux ou humoristiques dans une langue autre que le français. Suite à ce constat, nous avons dû faire un point en cours pour leur faire comprendre le véritable intérêt de notre groupe WhatsApp.

En vue de rendre la situation d'apprentissage valorisante, nous avons rappelé l'utilité de notre groupe, à savoir la transmission d'informations et le développement de compétences en langue écrite. Nous avons ajouté qu'il était possible de prendre des nouvelles des autres dans le groupe et de discuter des sujets relatifs aux besoins d'apprentissage. N'ayant pas l'habitude d'envoyer beaucoup de messages écrits, certaines personnes ont eu recours aux messages vocaux dans le groupe. D'autres essayaient directement de nous appeler.



Figure 7: Échanges en ligne

Notre mission était de les inciter progressivement à éviter cette modalité orale de transmission d'informations (appels et messages vocaux). Une autre remarque nous a questionnée sur le fait que certains apprenants demandaient à un proche de répondre à un message. C'était facile à repérer car nous connaissions leurs niveaux. Notre souhait a été alors de rassurer les apprenants et de les informer que leurs messages étaient tout à fait compréhensibles malgré les erreurs grammaticales/ ou orthographiques.

7.2. Acquisition d'une culture numérique

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre premier cours en atelier « alphanumérique » s'est déroulé collectivement afin de découvrir le monde numérique et de s'appropriier le vocabulaire essentiel qui lui est associé. Nos actions visaient également à faire part aux apprenants des bons usages du numériques et des conduites à risque.

En utilisant un langage adapté et en l'accompagnant de gestes, nous avons demandé à un apprenant d'allumer l'ordinateur qui se trouvait derrière lui, puis de l'éteindre. La même opération est effectuée par un autre, mais cette fois nous sommes allés découvrir le bureau, les fichiers et les dossiers. Les apprenants ont alors appris comment chercher un fichier depuis la barre des tâches, quelques fonctionnalités du menu *démarrer* et quelques icônes importantes comme Firefox ou la corbeille.

Cette première manipulation nous a permis d'aller voir ce que les apprenants comprenaient du mot ordinateur. Tous ont répondu qu'il s'agit d'une machine pour écrire ou aller sur internet. Une apprenante a parlé de Windows. Nous avons marqué notre accord à leurs propositions, mais avons été obligée de revenir sur le mot *Windows* pour leur expliquer dans des mots appropriés que ce système d'exploitation permet le fonctionnement et l'utilisation des ressources de l'ordinateur.

Pour aller plus loin, nous avons projeté l'écran de notre PC et nous avons sollicité un apprenant pour venir nous montrer comment aller sur internet. C'est à ce moment que nous avons appris que les apprenants ne faisaient pas la différence entre ordinateur et internet. Nous avons alors pris la peine d'expliquer ce qu'est internet et comment on fait pour se connecter. Sur les smartphones des apprenants, nous leur avons montré les données mobiles qui permettent d'utiliser internet sur le téléphone lorsqu'elles sont allumées. Pour mieux comprendre, nous leur avons expliqué que pour naviguer sur internet, il fallait un abonnement mensuel. Certains apprenants l'ont mais ne savaient pas ce que c'est car ce n'est pas eux qui s'en chargent.

En outre, nous leur avons montré à l'aide de notre écran les différentes tâches à accomplir sur internet. Des opérations permettant de suppléer la précarité de certains apprenants comme le fait de ne pas pouvoir retrouver une adresse importante. Pour les rassurer, nous leur avons indiqué comment surfer sur internet sans risques. Nous avons alors fait le point sur le HTTPS (Hypertext Transfer Protocol Secure), qui se traduit en français par (protocole hypertexte de transmission sécurisée) permettant de renforcer la sécurité des données et des informations confidentielles des internautes. Nous avons aussi mis l'accent sur le (s)²⁸ se trouvant dans l'URL témoignant de la sécurité d'un site internet afin de les inciter à vérifier les adresses web consultées.

Cette transition vers le digital a nécessité un moment de prévention numérique en informant les usagers qu'ils doivent faire attention aux données qu'ils communiquent s'ils ne connaissent pas le site Web. Nous leur avons ensuite expliqué l'intérêt des mots de passe et le fait qu'ils doivent être impérativement personnels et confidentiels ainsi que les données bancaires qu'ils ne faut jamais transmettre tant qu'ils ne sont pas encore à l'aise avec le numérique.

7.3. De l'écriture manuscrite à l'écriture d'écran

En « atelier alphanumérique », nous avons mis aux placards les ardoises et les feutres. Tout ce que nous avons devant nous n'était que des claviers numériques permettant d'écrire soit sur nos téléphones ou sur nos ordinateurs. Tous les apprenants sont tous passés par l'étape d'appropriation du clavier numérique car il s'agit d'un outil très peu familier pour eux. Afin de les aider à monter en compétences et à stimuler la mémorisation visuelle, nous avons imprimé en grand format un clavier que nous laissions toujours en atelier.

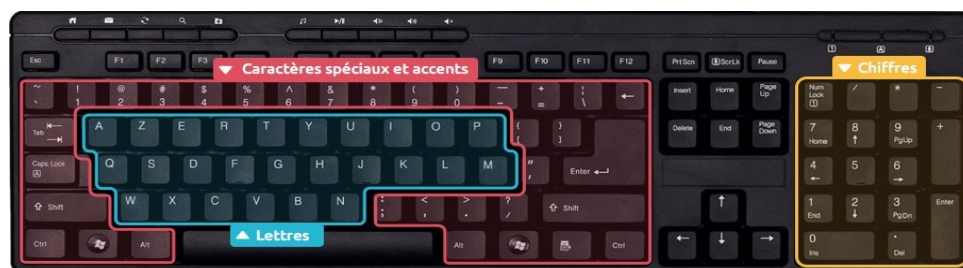


Figure 8: Pavé numérique affiché en atelier alphanumérique

Progressivement, nous leur avons expliqué les touches importantes à maîtriser (*espace, entrer, effacer* et *Windows*) et montré les lettres, les caractères spéciaux et accents ainsi que les chiffres. Nous avons explicité aux apprenants que grâce à ce clavier, ils pouvaient écrire tout

²⁸ Le ‘s’ à la fin de la combinaison HTTP est l’initiale du mot « secure ». Sa présence assure la protection des données des utilisateurs.

ce qu'ils souhaitaient comme nous le faisons avec eux en ateliers sociolinguistiques. Pour les inciter à produire un écrit sur un ordinateur. Nous avons opté pour les textes libres en leur demandant simplement ce qu'ils avaient de beau à dire ce jour là.

Le passage du papier crayon au clavier numérique a incité la grande majorité des apprenants à adopter de nouvelles pratiques et à accueillir favorablement le renouvellement des opérations d'écriture. Certains ont toutefois commencé à manifester de fortes résistances et à entrer en contestation avec le mode numérique. Nous avons cherché à en comprendre la raison et nous sommes parvenue au fait que ces personnes ont longtemps côtoyé le support traditionnel (papier crayon). Dans nos écrits conversationnels sur WhatsApp, ces mêmes personnes n'interagissaient pas beaucoup avec les membres du groupe. Au cours de nos échanges, ces usagers nous ont déclaré être plus à l'aise avec le support écrit et l'écriture manuscrite.

« Je préfère écrire à la main avec un stylo...comme ça pas de problème avec la machine » (Zahra)

« Je suis à l'aise avec le papier...l'ordinateur c'est compliqué» (Sameera)

«Je veux lire et écrire et ici je dois faire beaucoup de chose...apprendre à utiliser l'ordinateur et...apprendre des choses difficiles pour moi...avant je devais juste écrire sur ma feuille sans stresser devant l'ordinateur» (Malika)

Nous comprenions que la peur de l'ordinateur les freinait dans leur apprentissage de l'écrit numérique. Nous retenons qu'ils sont trop liés affectivement à leurs objets qu'ils jugent familiers pour pouvoir les abandonner. Pour y remédier, nous avons privilégié le recours aux téléphones portables avant de commencer à utiliser les ordinateurs et nous leur avons accordé du temps pour s'adapter au changement.

Par ailleurs, les autres usagers ont vite fait la paix avec le clavier et les outils numériques et se sont sentis rapidement plus à l'aise. Voici quelques paroles attrapées pendant l'« atelier alphabétique » :

« Avec cette écriture, je me rapproche de ce dont j'ai besoin au quotidien...j'ai souvent envie d'utiliser l'ordinateur que mon fils m'a offert à l'occasion de mon anniversaire.....et...en plus de ça je vois tout le monde écrire sur un ordinateur ou un téléphone portable» (Mostafa)

« Je n'aime pas voir mes cahiers...je n'aime pas voir mon écriture...c'est moche..au moins sur l'ordinateur c'est simple et propre...» (Lourenso)

La lecture de ces extraits témoignent d'une envie d'apprendre chez ces usagers qui semble venir d'une manière très naturelle. Dans la vie quotidienne, ils ont tendance à observer les pratiques d'écriture des gens et à vouloir faire pareil. Ils voient également leurs proches utiliser les outils numériques et essayer de se débrouiller quand ils sont à l'extérieur. Avec ces personnes, nous n'avons pas hésité à les faire travailler sur le traitement de texte *LibreOffice*. Nous avons choisi celui-ci car il s'agit d'un logiciel libre sans le moindre coût permettant d'écrire sur un clavier «en mode déconnecté» comme le rappelle C. Burget (2020:75).

En effet, le recours à internet n'est pas indispensable pour écrire sur LibreOffice. Les apprenants semblent s'y sentir bien et porter un regard positif à ce qu'ils lisent et rédigent : ce traitement de texte permet de présenter un contenu parfaitement lisible en proposant des styles d'écriture divers et des couleurs variées. Il permet également une correction rapide des erreurs sans biffures. Ainsi, leur rapport à l'écrit semble d'être transformé en peu de temps.

A la fin de chaque cours, nous distribuions aux apprenants des fiches résumant les notions qui ont été vues avec des illustrations. L'objectif était de garder une trace écrite car nous savions qu'il est toujours rassurant de sortir avec des informations ancrées et accessible. Nous fournissons ci-dessous à titre d'exemple, des illustrations portant sur l'accès au Wifi de la MJC Abbaye. Nous les envoyons également sur notre groupe WhatsApp, en format PDF.





Figure 9: Exemple de fiches distribuées aux apprenants

Nous constatons que ces nouvelles pratiques d'écriture font naître un vocabulaire différent de celui utilisé dans les ateliers sociolinguistiques. En effet, les nouvelles activités d'écriture consistent à *copier, coller, sélectionner, effacer, supprimer, déplacer etc.* Les techniques du copier/coller sont très appréciées par les apprenants car ça leur permet de gagner du temps, d'aménager leurs textes d'une manière très simplifiée.

« Quant j'écris sur l'ordinateur, je sens que je suis aidé..je ne suis pas seule...je ne sais pas pourquoi..mais c'est bien pour moi. » (Lourenso)

Il ne s'agit plus d'une formation théorique où les apprenants sont submergés d'informations et écoutent des mots nouveaux qu'ils oublient rapidement faute d'utilisation. Désormais, ils font partie d' « une école ouverte sur la vie » comme le préconise C. Freinet. Les usagers représentant une forte résistance semblent petit à petit s'ouvrir à la culture numérique en voyant que la langue peut être facilement apprise grâce à la pratique. Le vocabulaire employé en « atelier alphanumérique » est facilement appréhendé par des efforts répétés et par la mise en action.

7.4. Indicateurs d'engagement en formation

Notre projet est constitué de quatre expérimentations successives, que nous tenons à décrire dans un premier temps. Nous analyserons ensuite l'engagement des apprenants dans le dispositif proposé en nous appuyons sur les indicateurs d'engagement proposés dans chacune des expérimentations.

7.4.1. Expérimentation 1: Effectuer une recherche sur internet

Objectifs: notre ambition était d'amener les apprenants à acquérir des « compétences structurales ou informationnelles »²⁹ concernant l'entrée dans les contenus en ligne. Il s'agit de les

²⁹ Notion développée dans le cadrage théorique

initier à un environnement numérique et de mesurer l'engagement et la motivation des apprenants ainsi que d'observer leurs comportements.

Indicateurs: Nous nous sommes focalisée sur l'attention que les apprenants portaient sur le monde numérique et leur envie d'effectuer une recherche personnelle et de manifester une « implication cognitive et affective »³⁰. Leur participation et manifestation physique étaient aussi observées ainsi que leur persévérance face à la multiplicité des informations écrites, guidée par l'« espérance de réussir ».

Déroulement: Après l'initiation au pavé numérique (compétence numérique), puis la découverte des touches les plus utilisées et les conventions d'écriture, nous avons expliqué aux apprenants qu'il était temps de sauter le pas pour longer le chemin du numérique. Avant de s'aventurer dans l'environnement numérique, nous avons d'abord fait le point sur l'utilisation de la souris qui est un périphérique important pour commander l'ordinateur. Nous avons donc détaillé les choses en indiquant bien le clic droit, le clic gauche et la molette ainsi que leur utilité. Tout allait très bien jusqu'à ce que nous nous retrouvions face à de nombreuses propositions (hyperliens) suite à la recherche sur internet³¹ « chercher un dentiste » qui a été demandée par Lourenso.

Nous tenions à répondre à sa demande quand nous avons vu que le reste du groupe était également intéressé. Cependant, une fois sur internet, les apprenants se posaient beaucoup de questions: Quel lien choisir? Pourquoi les écrits sont dans tous les sens? C'est quoi ces fenêtres qui sortent à chaque fois qu'on ouvre une page internet? Toutes ces questions rendent notre travail laborieux car les apprenants n'avaient jamais été confrontés aux nouvelles formes de textualité ni à la lecture tous azimuts³².

Nous avons alors envisagé un scénario simple de lecture qui consiste à trouver des repères pour savoir exclusivement écrire sa recherche et où trouver des informations. La lecture et la compréhension d'informations écrites étant primordiales pour naviguer sereinement sur internet, nous n'avons d'autres choix que de revenir aux points littéraciques rencontrés en ateliers sociolinguistiques ainsi que de continuer notre démarche reposant sur la méthode naturelle de Freinet. Quant aux fenêtres publicitaires ou d'ordre sécuritaire, nous avons pris la peine en « atelier alphanumérique » d'expliquer les différences entre ces deux notions. Nous n'avons pas pu approfondir cette distinction faute de temps.

³⁰Se reporter au cadrage théorique pour en savoir plus sur cette notion

³¹<https://www.pagesjaunes.fr/>

³²Terme emprunté à Burget Carole

Notre première recherche n'a fait qu'éveiller la capacité des apprenants à observer, à chercher et à émettre des hypothèses. Attiser leur curiosité et alimenter leur découverte du numérique a également fait partie de notre ambition. Les apprenants devaient avoir un but précis avant d'aller sur internet car ce besoin d'information détermine l'engagement dans la lecture comme le recommande J-F Rouet (2012:56) qui considère que l'objectif initial est la base des stratégies de lecture.

7.4.2. Expérimentation 2: Création d'une adresse mail

Objectifs: à la fin de cette partie, notre souhait était de voir que les apprenants avaient bien mémorisé leurs adresses mails (Gmail). Il était également attendu à ce que les apprenants consultent et envoient un message depuis leur messagerie électronique.

Indicateurs: à travers le sentiment d'autodétermination³³, le sens donné à l'activité et l'investissement fourni en cours, les apprenants montrent leur engagement en formation. Nous revenons à la participation et à la capacité à prendre la parole et à décider (nom d'utilisateur) car c'est important pour nous que l'apprenant participe à son apprentissage.

Déroulement: Cette séance a eu lieu grâce aux demandes formulées par tous les participants. Tous souhaitaient mettre facilement la main sur leurs adresses électroniques afin de pouvoir consulter leurs mails et répondre aux administrations. Les apprenants nouvellement arrivés qui ne maîtrisent pas encore les conventions d'écriture se sont écartés du groupe. Nous les avons quand même intégrés dans le groupe parce que nous savions qu'ils voulaient découvrir comment fonctionne une adresse mail, mais ils jugeaient que ce n'était pas encore le moment de se lancer dans un tel projet. Lors de la formulation des demandes, nous avons pris conscience que certains des apprenants ne pouvaient ni écrire (compétence littéraciques) ni aller sur Gmail (compétence numérique), d'autres pouvaient répondre à un mail avec des mots très simples mais ne savaient comment manipuler cette messagerie (compétence numérique). Lors de cette séance, nous avons demandé aux apprenants d'allumer les ordinateurs et d'aller sur LibreOffice. Pour ceux qui avaient déjà une adresse mail, ils devaient l'écrire sur ce traitement de texte. C'est là que les complications commençaient car personne ne connaissait son identifiant, hormis Ourida. Nous leur avons alors laissé le temps de chercher dans leurs papiers pliés et froissés. Nous retrouvons des papiers administratifs sur lesquels ils écrivent tout et n'importe quoi. Ourida a retrouvé ses identifiants et son mot de passe sur la première page de son cahier d'écriture ASL.

³³Se reporter au cadrage théorique pour en comprendre le sens

Afin de ne pas perdre plus de temps, nous leur avons montré à l'aide d'un vidéo-projecteur comment trouver son identifiant uniquement en consultant sa messagerie électronique. De là, viennent les difficultés à trouver l'arobase et la plupart ne comprenaient pas le format d'une adresse mail. Nous avons pris le soin de l'expliquer et nous leur avons bien fait comprendre à l'aide d'un exemple que la première partie est une chaîne alphanumérique et que c'était préférable de mettre son nom et prénom. Avec une explication simple, les apprenants ont également compris que le caractère @ était là pour séparer la première partie du reste de l'adresse. Enfin, nous leur avons bien précisé qu'il faut toujours mettre l'extension (gmail.com) pour finaliser son adresse. Nous aurions voulu expliquer la différence entre les différentes extensions (.com, .fr ou .org) mais nous ne voulions pas encombrer les apprenants avec des informations qui peuvent être difficiles à comprendre et qui ne sont pas dans leurs priorités.

Sur LibreOffice, tous ont recopié leurs adresses tout en faisant avec nous, puis l'ont mémorisé grâce à plusieurs répétitions. Pour une mise en pratique, nous nous sommes rendus sur un moteur de recherche pour nous connecter à Gmail. Les apprenants devaient taper le mot Gmail, déjà écrit au tableau, et cliquer sur "aller à" afin de voir les propositions. Nous leur avons conseillé de toujours choisir le premier lien car les autres contiennent des informations supplémentaires ou complémentaires.

Ce n'était pas évident de réaliser cette mission car il y avait énormément d'informations sur l'interface. Nous sommes toutefois arrivés à trouver le mot connexion mais une fois arrivé le moment de recopier son adresse mail, beaucoup se sont trompés. Nous leur avons rapidement expliqué qu'il fallait recopier l'adresse mail telle qu'elle était, faute de quoi ils ne pouvaient pas se connecter.

Les apprenants devaient garder leurs adresses mail en tête car la séance suivante devrait être consacrée à la création de mots de passe. Cette technique de mémorisation a été facile à appréhender car nous l'avons beaucoup travaillé. Les personnes qui n'avaient pas d'adresse mail devaient se trouver du temps pour rester un peu plus longtemps en atelier afin de créer avec nous une adresse mail ainsi qu'un mot de passe. Pour remédier à ce problème de prise de note des identifiants et de vocabulaire important, nous leur avons distribué des carnets propres et dédiés à l'atelier numérique.

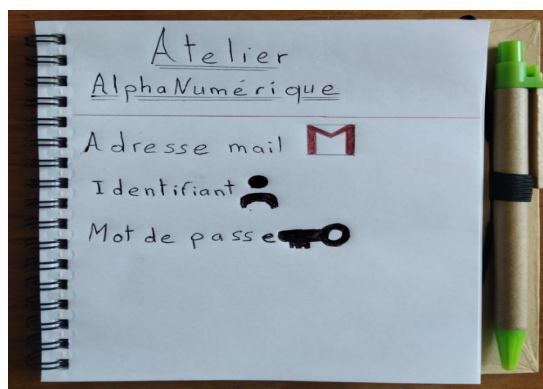


Figure 10: Carnet de prise de notes

7.4.3. Expérimentation 3: Création de mots de passe

Objectifs: les apprenants devaient connaître l'importance des mots de passe dans la sécurité des informations personnelles. Cette séance est aussi une opportunité pour distinguer les majuscules des minuscules.

Indicateur: Nous voulions tester la créativité des apprenants pour imaginer un mot de passe qu'ils peuvent mémoriser. Certains apprenants sont amenés dans cette partie à apprendre à écrire avec les majuscules. Cet effort peut montrer l'engagement de nos usagers dans leur apprentissage.

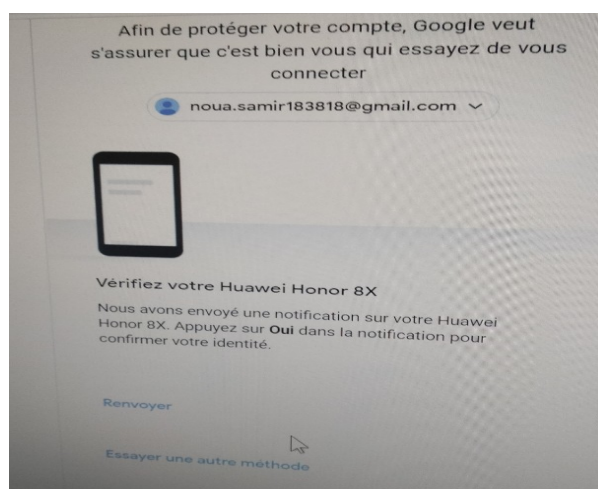
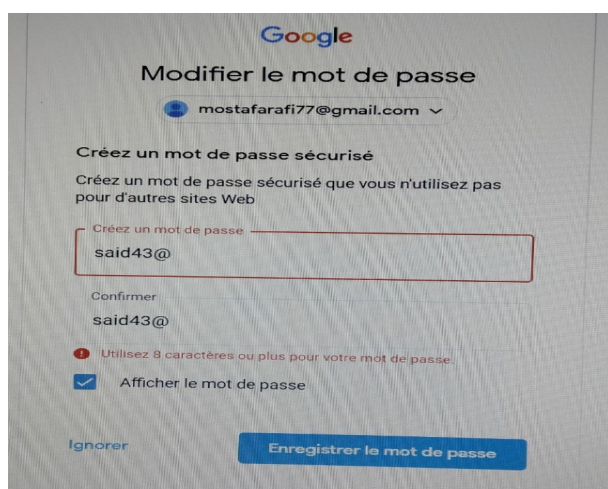
Déroulé: En premier lieu, nous avons procédé à une mise au point collective (vie coopérative). Puis, nous avons demandé aux apprenants de recopier leurs adresses électroniques sur LibreOffice afin d'être sûre que nous pouvions passer à l'étape suivante. Ensuite, nous sommes allés sur internet et avons refait les mêmes manipulations, à savoir, Ouvrir la page de connexion Gmail et écrire son identifiant dans la bonne case. Puis, nous leur avons demandé de lire ce qui était en-dessous de l'identifiant. Les apprenants sont arrivés à lire « mot de passe » après un laps de temps. Toutefois, aucune personne ne connaissait son mot de passe, hormis Ourida qui l'avait inscrit sur son cahier ASL. Nous commençons à nous rendre compte de la complexité des missions qui allaient suivre.

Faire comprendre aux apprenants qu'un mot de passe est une combinaison de lettres (majuscule, minuscule), de caractères et de chiffres n'a pas été chose facile. En effet, la création de mots de passe les a plongés dans un système d'écriture très large. Avant de créer son mot de passe, il y a la nécessité de maîtriser ces conventions d'écriture. C. Burget explique que « les identifiants numériques sont d'excellents indicateurs de la maîtrise de notre système d'écriture [...] ». Ils permettent de déceler des besoins d'apprentissage relevant fréquemment de l'alpha-

bétisation » (2021:75). Pour faire simple, nous leur avons expliqué le principe d'un mot de passe et nous les avons invités à écrire quelque chose qui leur était très familier ou qui les concerne. Tout le monde a écrit des mots en rapport avec leur identité (âge, prénom, adresse etc.).

Cette première étape était bien partie mais au moment d'arriver aux majuscules et minuscules, certains apprenants n'en faisaient pas la différence (compétences littéraciques) et d'autres ont oublié comment les faire sur le clavier (compétence numérique). Nous avons alors pris la peine d'accorder un moment à ce point important dans l'apprentissage du lire/écrire. Pour rappel, quelques personnes n'écrivaient qu'en majuscules et ne pouvaient déchiffrer les lettres écrites en minuscules. Après quelques temps d'explication, chacun a réussi à créer son propre mot de passe comme exigé sur l'interface Gmail.

La grande étape consistait à réinitialiser les mots de passe des apprenants car nous avons gardé leurs adresses mails créées avant de venir en cours. Cette partie était chronophage car ils étaient face à de nombreuses informations écrites en ligne. Nous tenions donc à expliquer uniquement l'essentiel et la phase orale était importante pour faire comprendre d'une manière brève comment procéder pour se procurer un nouveau mot de passe. Ils ont, par exemple, compris que la présence de leurs téléphones était obligée pour réussir cette opération car ils devaient renseigner un code comportant des chiffres sur leurs ordinateurs. Pour certains, ils devaient uniquement confirmer par « oui » la demande de changement de mot de passe. Sur internet, les apprenants se trompaient parfois lors de l'écriture des mots de passe et ils arrivaient à le comprendre quand ils voyaient que c'était écrit en rouge. Nous leur avons alors proposé de visualiser leurs mots de passe en cliquant sur un symbole sous forme d'un œil, comme illustré ci-dessous :



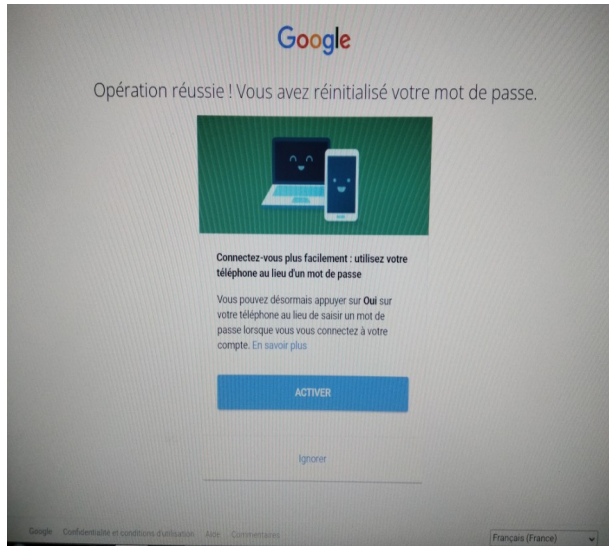
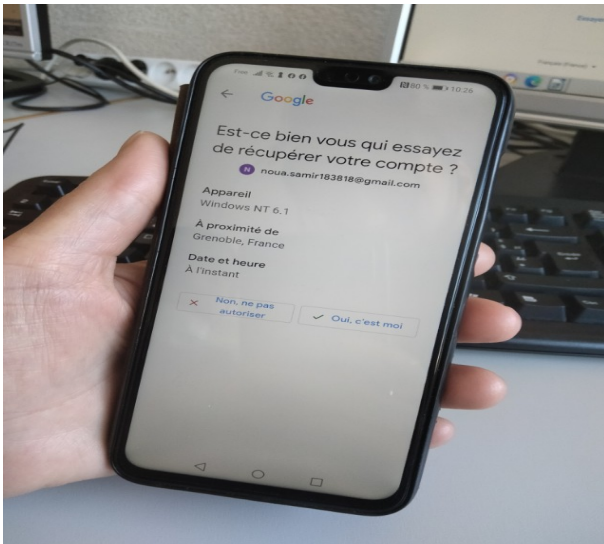


Figure 11: Illustrations relatives à la création de mots passe

7.4.4. Expérimentation 4: Utiliser sa messagerie électronique (Gmail)

Objectifs: Une fois les adresses mail créées, il était important de connaître la boîte de réception, de Consulter et de répondre simplement à un mail

Indicateurs: Nous considérons que la mémorisation des adresses mails et des mots de passe pouvait être un bon indicateur d'engagement. S'impliquer en cours et trouver un sujet de discussion à envoyer par mail était également, pour nous, un élément positif.

Déroulement: Les boîtes mails étant toutes créées, le chemin restait long pour les maîtriser. Au début de chaque cours, nous revenions d'abord à ce qui avait été vu et nous demandions aux apprenants de préparer leurs identifiants ainsi que leurs mots de passe. Une fois sur l'interface de Gmail, nous prenions la main pour ne pas frustrer les apprenants devant toutes les affiches. Nous leur avons montré l'essentiel de ce qui est à reconnaître absolument, à savoir la boîte de réception et l'envoi d'un nouveau message.

Afin de se préparer à l'envoi de leur premier message, nous avons écrit un exemple de message se rapprochant de leur quotidien (titre de séjour) au tableau et nous leur avons demandé de l'écrire sur LibreOffice afin de s'entraîner. Le but étant de lire et de comprendre avant de se lancer dans l'écriture numérique. Nous rappelons que c'est les apprenants qui ont dit qu'ils avaient souvent besoin de poser des questions relatives à leurs titres de séjour.

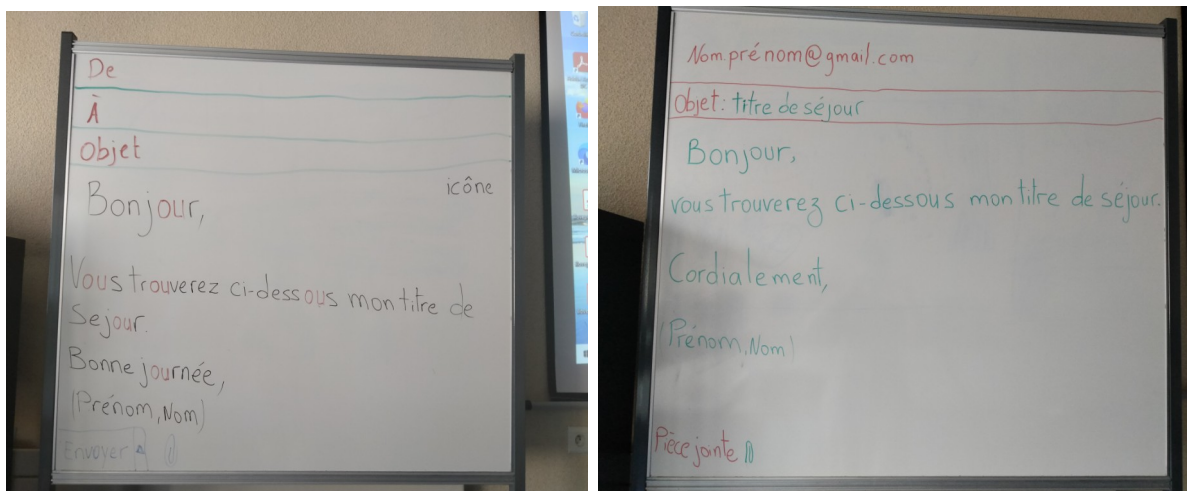


Figure 12: Exemple d'un mail écrit au tableau

Nous avons porté une attention particulière au son [u] car il y figurait dans presque tous les mots employés (*bonjour, vous, trouverez, ci-dessous, séjour, journée*). Par la suite, les apprenants nous ont envoyé les courriels ci-dessous après plusieurs répétitions et entraînements.



Figure 13: Exemple de mails envoyés par les apprenants

En vue de renforcer leur apprentissage, nous leur avons alors demandé de nous envoyer un autre mail dans leurs propres mots (cf. exemple ci-dessus), mais en leur prêtant main forte dans la correction de leurs écrits. De là, survient la nécessité d'aborder les pièces jointes. Nous leur avons alors montré comment mettre un document, déjà enregistré dans nos fichiers, dans un mail. Nous étions soulagée de voir que tout le monde avait bien compris et avait refait les manipulations correctement.

7.5. Bilans

7.5.1. Retour sur l'engagement des apprenants lors des expérimentations

Les mesures d'engagement des apprenants en « ateliers alphanumériques » et en ASL étaient basées sur leurs comportements en cours. Il n'y avait aucun élément perturbateur car dès le début des entretiens, nous avons cherché à éviter les écueils observés en ateliers socio-linguistiques qui déclenchent des absences, manque d'intérêt porté à l'écrit ou encore des réponses données en demi-teinte relatives à l'envie de prendre en main l'outil numérique. Toutefois, l'engagement ne s'est pas toujours manifesté pour certains car ils avaient du mal à braver leur peur vis-à-vis du numérique et qu'ils étaient freinés par leurs représentations inhérentes de l'écrit. Nous nous sommes rendue compte que ces personnes étaient motivées car elles avaient une énergie flamboyante qui les a poussées à vouloir faire le premier pas. Malheureusement, nous avons découvert qu'elles n'étaient pas toutes engagées dans la formation car le deuxième pas relevait du parcours du combattant ; certains n'étaient pas prêts à fournir de tels d'effort dans la durée. Ils étaient donc motivés sans être réellement engagés.

Synthèse expérience 1

Effectuer une recherche sur internet	
Motivation	Les apprenants s'enhardissent devant notre annonce qui est de faire quelques recherches sur internet. Nous ne leur avons pas fait perdre contenance. Ils ont allumé les ordinateurs avant même que nous le demandions. Tous ont compris l'objectif du cours et demeurent prêts à participer à toutes les activités.
Engagement	Les publics avancés à l'oral avaient immédiatement proposé des exemples de recherches à faire. Les primo-arrivants n'ont pas fait de propositions, mais sont attentifs et ont plein d'énergie. Une fois sur internet, les tâches se complexifient et peu d'entre eux font perdurer leur énergie. Un manque d'initiative s'est vite fait sentir chez quelques-uns et nous comprenons vite que leur engagement n'était pas si fort que ce que nous imaginions. Ourida s'est mise des barrières en pensant ne pas pouvoir y arriver. Elle nous dit qu'elle n'arrivait pas à comprendre un texte structuré encore moins un texte où l'écriture est de partout. Elle nous dit aussi qu'elle ne sait même pas ce qu'il faut lire et ce qu'il ne faut pas lire. Les pop-up n'ont fait qu'accentuer sa peur et son éloignement du numérique. Les autres sont engagés car ils s'impliquent dans des tâches concrètes et restent patients et déterminés pour arriver à un résultat.

Synthèse expérience 2

Création d'une adresse mail	
Motivation	Tous les apprenants ont manifesté un vif intérêt pour l'utilisation d'une adresse mail.
Engagement	<p>Les apprenants ont tous pu ouvrir LibreOffice et s'appêtent à écrire sur le clavier sans même que je leur demande quoi que ce soit. Tous les apprenants, hormis quelques-uns, ont tous apprécié d'écrire et essayent même d'orner leurs textes. Bien que personne n'ait remis la main sur le papier où l'identifiant était écrit, excepté Ourida, ils étaient toutefois attentifs et voulaient à tout prix connaître leurs adresses mails. La copie des identifiants sur le traitement de texte a pris beaucoup de temps mais n'a pas lassé les apprenants. Nous retenons que LibreOffice est un outil précieux pour instaurer un rapport à l'écrit plus confiant.</p> <p>Tout le monde s'est rappelé comment aller sur internet. Une fois encore, les personnes très éloignées de l'écrit ne veulent pas continuer le travail en ligne car ils pensent que c'est très compliqué pour leur niveau.</p>

Synthèse: expérimentation 3

Création de mots de passe	
Motivation	Absorbés par leurs écrans, chacun recopie son identifiant sur LibreOffice et attend avec impatience l'étape suivante.
Engagement	<p>La création de mots de passe les a beaucoup rapprochés de l'écrit. Certains ont profité de ce cours pour apprendre davantage. D'autres ont l'air déçus à l'idée de devoir faire plusieurs manipulations pour réinitialiser leurs mots de passe. Aller à chaque fois sur internet les décourage et les met en situation d'inconfort. La surcharge d'information les a amenés à vite baisser les bras. Une apprenante qui s'appelle Fatiha est très déçue d'apprendre qu'il faut connaître les lettres en script. C'est une personne qui a toujours écrit en majuscule et qui n'a jamais voulu apprendre autrement. Les publics les plus avancés posent beaucoup plus de questions et s'engagent plus dans le cours que les débutants.</p>

Synthèse: expérimentation 4

Création de mots de passe	
Motivation	Les apprenants sont revenus en cours avec les identifiants et mots de passe mémorisés. Apprendre qu'ils vont enfin utiliser leur adresses mails stimule leur intérêt porté à la formation
Engagement	Les usagers trouvent quelque chose à nous envoyer par mail. Ils sont déterminés et font beaucoup de tentatives avant d'arriver à envoyer leurs messages sans pour autant soupirer. Ils reçoivent les erreurs et les commentaires d'une façon positive. Les apprenants qui n'avançaient pas au même rythme que les autres ont accepté de prolonger la formation.

7.5.2. Résultats de notre dispositif

Au bout de 6 semaines de formation, l'avancement des apprenants a commencé à se faire sentir et leurs progrès sont de plus en plus palpables. Le web 2.0 a pu être un outil révélateur et efficace dans l'apprentissage de la lecture et d'écriture. La pédagogie Freinet a été plus qu'une aide mais une clés de voûte dans toutes nos démarches et inspirations. Grâce aux recommandations de ce célèbre pédagogue, nous avons donné du sens à notre travail. Nous nous sommes inspirée de ses aboutissements pour créer des échanges en ligne et rendre le groupe coopératif. L'utilisation des textes libres a poussé les apprenants à s'exprimer et à entrer dans le monde de l'écrit d'une manière confiante et sereine.

A la fin de la formation, nous avons gardé contact avec nos apprenants qui étaient invités à nous envoyer des mails dès qu'ils le pouvaient, et ce afin de s'entraîner. L'écriture numérique effectuée sur le traitement de textes semble avoir fortement détendu les usagers dans leur rapport à l'écrit et semble également avoir restauré l'estime de soi, notamment parce qu'ils n'ont plus cette mauvaise image de leur écriture manuscrite pleine de biffures.

L'ouverture d'une adresse mail et la navigation sur internet ont été les missions les plus compliquées à réaliser, de notre point de vue de formatrice. Nous ajoutons à cela le fait que nous faisons uniquement un balayage de ce qui était très intéressant et les apprenants le sentaient dans nos démarches. Il est sûr que si nous avions devant nous les heures suffisantes et une formation beaucoup plus étendue, nous réagirions pas comme cela. Nous aurions pris notre temps avant d'aller exploiter internet. Nous avons aussi pris conscience que la messagerie électronique demandait au moins 15h de formation pour ce type de publics.

En outre, nous n'avons pas respecté les heures que nous avons fixées au départ aux apprenants car certains devaient revenir pour continuer leurs missions, comme dans le cas de ceux qui découvraient l'envoi et la réception des mails. En l'espèce, une apprenante, très motivée au départ, a fini par baisser les bras car elle considérerait que nous avançons à un rythme trop rapide. La solution était donc de lui proposer de n'utiliser que le traitement de texte et de faire l'impasse sur la messagerie électronique.

En sortant de l'« atelier alphanumérique », les apprenants nous ont semblé porter un regard optimiste sur l'apprentissage du français écrit et nous ont tous fait un retour positif sur nos échanges en ligne qu'ils souhaitaient faire durer dans le temps.

Nous nous rappelons de nos débuts de formation où les apprenants nous ont demandé de l'aide afin de répondre à un SMS soit pour prévenir d'un retard ou pour confirmer une présence au rendez-vous. Aujourd'hui, ils viennent nous montrer comment ils ont répondu en

manifestant une fierté considérable. Nous les avons félicités et nous leur avons dit qu'«un voyage de mille lieues commence toujours par un premier pas», afin de les pousser à monter encore plus en compétences. Et ce, en les orientant vers Emmaüs Connect.

L'autonomie était notre plus grand objectif dans cette formation. Cette compétence n'a pas été acquise comme nous l'aurions souhaitée, mais nous savions profondément que les apprenants n'allaient pas devenir totalement autonomes après seulement quelques séances. Certains ont tout de même pu ouvrir la porte de l'autonomie et ont commencé à utiliser des applications sur leurs téléphones.

Une fois la formation terminée, nous avons présenté l'application intitulée « J'apprends ». Elle est totalement gratuite et ne nécessite pas d'être connectée pour l'utiliser. Elle a été conçue spécialement pour les adultes débutants non scripteurs/ non lecteurs qui n'ont pas été scolarisés antérieurement. Elle propose des épisodes de la vie quotidienne où les personnages nous entraînent dans des aventures riches et variées. Facile d'utilisation, elle possède, en plus des jeux vidéos qui permettent d'apprendre en contexte, l'alphabet français et des pages où l'on peut s'entraîner à écrire des lettres et des phrases. Tous les apprenants motivés et satisfaits de notre formation l'ont téléchargé et commencé à l'utiliser avant la fin de l'année 2021/2022 afin d'être sûr de trouver quelqu'un pour les aider en cas d'un dysfonctionnement et d'une manipulation incomprise.

Conclusion

En faisant nos premiers pas dans les ateliers sociolinguistiques, nous avons initialement destiné notre projet aux publics en période d’alphabétisation. Notre ambition était de les amener à acquérir des compétences littéraciques en six mois. A ce projet s’est jointe une autre difficulté que rencontre ce public et qui est au cœur de leurs préoccupations quotidiennes, le numérique. Devenue incontournable, la littératie numérique concerne tout le monde et s’impose dans toutes les démarches du quotidien. Ainsi, en nous appuyant sur les travaux de C. Burget, pionnière dans ce domaine, nous avons comme elle émis l’hypothèse selon laquelle l’initiation aux outils numériques pouvait permettre une meilleure appropriation de l’écrit.

Nous avons alors opté pour une politique ciblée de coopération à l’accès au numérique et une stratégie moderne d’accompagnement en *faisant avec* et non *à la place de*. Nous avons aussi cherché à dépasser le concept obsolète de fracture numérique pour aller vers celui d’inclusion sociale et de l’e-inclusion tout en renforçant le pouvoir d’agir. Mais avant de vouloir former ces publics à la littéracie numérique, nous avons dû nous former nous-mêmes et nous avons vu comment les professionnels et les autres associations font pour aider les habitants de Grenoble exclus (précaires, illettrisme, illettonisme, migrants, sans papiers etc.).

Pour forger un meilleur apprentissage, nous nous sommes basés sur les principes de la pédagogie Freinet. Nous avons conscience que suivre une méthode d’apprentissage tenant compte des compétences de l’écrit et des nouveaux outils d’apprentissage pouvait nous aider à entrer progressivement dans l’écrit et à introduire le numérique.

A la question posée de savoir si le numérique peut réconcilier les publics non scolarisés antérieurement avec l’écrit, nous répondons favorablement. En premier lieu, le passage de l’écriture manuscrite à l’écriture numérique décuple les productions écrites des apprenants, restaure l’image de soi et le traitement de texte simplifie le travail d’écriture et de correction. En second lieu, le numérique a été une chance pour distinguer les registres de langue et pour être à l’aise à l’écrit. Nous parlons ici du langage SMS utilisé lors de nos échanges en ligne. Enfin, le recours au groupe WhatsApp, à la navigation en ligne et à l’utilisation de la messagerie électronique a renforcé l’exposition à l’écrit et a attisé l’intérêt des publics car ils donnent un sens profond aux tâches qu’ils réalisent.

Il convient néanmoins de préciser que cette expérience nous a fait prendre conscience que l’initiation à un double apprentissage, le numérique et l’écriture, destinée à un public migrant en période d’alphabétisation nécessite un temps de formation long et des cours intensifs pour

espérer une progression notable dans l'utilisation des outils numériques et l'apprentissage du lire/ écrire. Notre réflexion après ce stage consiste par ailleurs à comprendre plus profondément pourquoi certains apprenants entrent motivés en cours mais manifestent peu d'engagement et d'implication. Nous aimerions également tourner le regard vers ceux qui n'ont même pas voulu entendre parler du mot « numérique » et qui n'ont pas été accueillis en « atelier alphanumérique » faute de motivation.

Bibliographie

Agence Nationale pour la Cohésion des territoires. (2021). *Plan national pour la formation des médiateurs et aidants numériques*. Gouvernement français.

Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux migrants*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.

Limage, L., & Jeantheau, J.-P. (2010). Alphabétisation, littératie (littéracie), illettrisme, littérisme,... des mots pour identifier des situations et organiser l'action publique et pédagogique. *Savoirs et formation, Recherches et pratiques, n° 1*, 10-23.

Al Ahmed, R. (2022). *Étude d'un atelier d'apprentissage du français par un public d'adultes "issus de la migration" dans un milieu associatif bénévole. Une mise en perspective des objectifs, besoins et modalités d'intervention des bénévoles et des apprenant.e.s par le détour d'une expérimentation d'approches plurilingues et interculturelles* (thèse de doctorat). Université de Rennes. HAL. Consulté le 09 février 2022 à l'adresse: <https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/UR2-HB-T/tel-03619166v1>

Batal, C., & Henrard J.-C. (2022). *La médiation numérique et le métier de médiateur numérique*. Agence régionale du numérique et de l'intelligence artificielle (ARNIA). Consulté le 24 juin 2022 l'adresse : <https://www.mednum-bfc.fr/le-livre-blanc-de-la-mediation-numerique-de-bourgogne-franche-comte/>

Bélisle, R. (dir.) .(2012). *Écrire,lire et apprendre à l'âge adulte*. Presses de l'Université Laval.

Bigot, V., Ollivier, Christian., Soubrier, T., & Noûs, C. (2021). Litteratie numérique, penser une éducation ouverte sur le monde. *Lidil, 63*. Consulté le 22 avril 2022 à l'adresse: <https://doi.org/10.4000/lidil.9181>

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris: Retz

Burget, C. (2020). *Rapprocher du numérique, rapprocher de l'écrit. Médiation numérique, l'opportunité d'une double appropriation* (mémoire master 2). Université Grenoble-Alpes. HAL. Consulté le 01 décembre 2021 à l'adresse: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03544452>

Bros, F. (2009). *Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique. Evolution de la raison graphique dans les dispositifs de formation d'adultes médiatisés* (thèse de doctorat, laboratoire Trigone). HAL. Consulté le 20 mai 2022 à l'adresse: <https://www.archives-ouvertes.fr/tel-00420214>

Tabbal Amella, S. (2014). De l'alphabétisation à la littératie : les ingrédients de l'entrée dans l'écrit chez des adultes non scolarisés entre forme scolaire et pratiques sociales. *Spirale*, n°53, 87-97.

Britt-Mari, B. (2002). *Le savoir en construction*. Paris: Éditions Retz.

Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. Comment réduire ces inégalités? *Les Cahiers du numérique*, Vol. (5 (1), 45-68. Consulté le 19 mai 2022 à l'adresse: <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-1-page-45.htm>

Castello, E. (2020). Littératie numérique et Web social en contexte associatif. Le long parcours d'un public migrant vers l'autonomie. *Distances et Médiations des Savoirs*, 32. Consulté le 09 mars 2022 à l'adresse: <https://journals.openedition.org/dms/5923>

Cormier, M. (2017). La littératie, tout au long de la vie. *Érudit*, 45(02), 1-4. Consulté le 07 juin 2022 à l'adresse: <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2017-v45-n2-ef03451/1043525ar/>

David, J. (2015). Literacy-Litéracie-littératie: évolution et destinée d'un concept. *Le français d'aujourd'hui*, n°190, 9-22. Consulté le 25 juillet 2022 à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3-page-9.htm>

De Keyzer, D. (1999). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*. Paris : Retz .

Freinet, C & Freinet, M. (1994). *Œuvres pédagogiques (tome 2)*. Paris : Seuil.

Gerbault, J. (2012). *Littérature numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^{ème} siècle*. (9-2). Les cahiers de l'Acedle. Consulté le 10 février 2022 à l'adresse: <https://journals.openedition.org/rdlc/3960#tocto2n3>

Halverson, L.R., & Graham, C.R. (2019). Learner engagement in blended learning environments: A conceptual framework. *Online learning*, 23 (2), 145-178. Consulté le 22 avril 2022 à l'adresse:

https://www.researchgate.net/publication/333562669_Learner_Engagement_in_Blended_Learning_Environments_A_Conceptual_Framework

Herrenschmidt, C. (2007). *Les trois écritures : langue, nombre, code*. Éditions Gallimard: nrf.

Kottelat, Y., & Molinoz, P. (2020). *Services publics, services au public et aménagement des territoires à l'heure du numérique*. Conseil économique social et environnemental (CESE). Consulté le 10 mai 2022 à l'adresse:

<https://www.econbiz.de/Record/services-publics-services-au-public-et-am%C3%A9nagement-des-territoires-%C3%A0-l-heure-du-num%C3%A9rique-kottelat-yves/10012419699>

Pasquier, F., & Régnier, J.-C. (2021). Des invariants pédagogiques de Freinet à la Pédagogie Implicative et Intégrative (P2i). De quoi, pourquoi, comment ? *Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles : "faire/se faire"*, Association la Biennale et Institut Catholique de Paris, 1-15. Hal. Consulté le 21 août à l'adresse: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03355339>

Petitjean, K. (2021). *Adapter la méthode naturelle de lecture écriture à des adultes allophones post-alpha dans le cadre d'un atelier sociolinguistique* [Mémoire FLES, Laboratoire UFR LLASIC]. Dumas. Consulté le 06 janvier à l'adresse: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03554737>

Plateaux, H., Moccozet, L., Levy, A., Molteni, L., Ortoleva, G., Roth, P., Satiotti, E., & Sancey E. (2022). Comment transformer un référentiel de littérature numérique en un outil de mé-

diation pédagogique ? *Revue Hybride de l'Éducation*, 5 (2). Consulté le 03 mars 2022 à l'adresse:

<https://www.erudit.org/en/journals/rhe/2022-v5-n2-rhe06730/1085800ar/abstract/>

Peyronie, H. (1999). *Celestin Freinet. Pédagogie et émancipation*. Paris : Hachette éducation

Rodier, C. (2018). *Migrants et réfugiés. Réponses au indécis, aux inquiets et aux réticents*. Paris: la découverte.

Rouet, J.-F. (2012). Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 3 (178), 55-64. Consulté le 23 avril 2022 à l'adresse: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-55.htm>

Thiollet, H.(2016). *Migrants,Migrations. 50 questions pour vous faire votre opinion*. Malakoff: Armand Colin.

Tiberghien,V. (2006). l'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, 2 (11), 87-106. Consulté le 22 avril 2022 à l'adresse: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-2-page-87.htm>

Vonthron, A.-M., Lagabrielle., & Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36/3, 401-420. Consulter le 21 avril 2022 à l'adresse: <https://journals.openedition.org/osp/1481>

Wihtol de Wenden,C. (2021). *Atlas des migrations. De nouvelles solidarités à construire* (6^e éd.). Coll. Autrement.

Sitographie

Conseil de l'Europe. (2018). *Apprendre, Enseigner, Évaluer Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. CECRL. Consulté le 07 janvier 2022 à l'adresse:

<http://interlangues.discipline.ac-lille.fr/informations/textes-officiels/cecr1>

Conseil National du Numérique (CNNum). (2003). *Pour une nouvelle politique d'inclusion*.

Consulté le 11 mars 2022 à l'adresse: www.cnnumerique.fr

Hart, S. A. (2018). *Digcomp, le cadre de référence européen des compétences numériques*.

Observatoire compétences-emplois. Consulté le 11 mars 2022 à l'adresse:

<https://oce.uqam.ca/digcomp-cadre-de-reference-europeen-competences-numeriques/>

Défenseur des droits.(2019). *Dématérialisation et inégalités d'accès aux services publics*.

Consulté le <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/rapports/2019/01/dematérialisation-et-inéga-lités-daccés-aux-services-publics>

Raymond VALL,M. (2020). *Rapport d'information fait au nom de la mission d'information sur la lutte contre l'illectronisme et pour l'inclusion numérique (1) sur la lutte contre l'illectronisme et pour l'inclusion numérique*. Rapport d'information N°711. Sénat. Consulté le 19

mai 2022 à l'adresse : https://www.senat.fr/rap/r19-711/r19-711_mono.html

Table des illustrations

Figure 1: How to Swim in the Digital Ocean (Digcomp).....	33
Figure 2: Les professionnels de Grenoble interviewés.....	41
Figure 3: Les fichiers-types d'extensions.....	43
Figure 4: Liste des participants.....	57
Figure 5: Fiche diagnostic et orientation.....	61
Figure 6: Schéma établi pour l'animation des ateliers alphanumériques.....	65
Figure 7: Échanges en ligne.....	68
Figure 8: Pavé numérique affiché en atelier alphanumérique.....	70
Figure 9: Exemple de fiches distribuées aux apprenants.....	73
Figure 10: Carnet de prise de notes.....	77
Figure 11: Illustrations relatives à la création de mots passe.....	79
Figure 12: Exemple d'un mail écrit au tableau.....	80
Figure 13: Exemple de mails envoyés par les apprenants.....	80

Annexes : Document séparé

Table des matières

Remerciement.....	2
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT.....	3
Sommaire.....	4
Introduction.....	5
Partie 1 - Ébauches et questionnement.....	8
1.1. L'organisme d'accueil.....	9
1.1.1. Maison des Jeunes et de la Culture (MJC) Abbaye.....	9
1.1.2. Projet associatif de la MJC Abbaye.....	9
1.1.3. Les ateliers sociolinguistiques.....	10
1.1.3.1. Spécificités des ASL.....	10
1.1.3.2. Les intervenants en contexte ASL.....	11
1.1.3.3. Des animateurs peu formés.....	11
1.2. La double difficulté des migrants.....	13
1.2.1. Des migrants en difficultés extrême à l'écrit.....	13
1.2.2. Des migrants frappés par la fracture numérique.....	14
1.3. Projet de stage.....	15
1.3.1. L'origine de la commande.....	15
1.3.2. Evolution de la commande.....	15
1.3.3. Formalisation de la commande.....	16
Partie 2 - État de l'art.....	17
2.1. Représentations sur la migration.....	18
2.1.1. Le public migrant, un terme généraliste.....	18
2.1.2. Quelques définitions.....	19
2.2. La formation linguistique pour les adultes alpha.....	20
2.2.2. Littéracie vs alphabétisation.....	21
2.2.3. Méthode d'apprentissage en cours d'alphabétisation.....	21
2.2.4. Pédagogie Freinet.....	22
2.3. Émergence d'une société connectée.....	24
2.3.1. La littéracie numérique: Les nouvelles pratiques d'écriture.....	24
2.3.2. L'écriture numérique.....	26
2.3.3. Le numérique: Un potentiel pour stimuler le contact avec l'écrit.....	27
2.4. Acquisition de deux compétences de base: l'écrit et le numérique.....	28
2.4.1 Inclusion numérique.....	28
2.4.2. La médiation numérique.....	30

2.5. Évaluation des apprentissage.....	32
2.5.1. Référentiels de compétences numériques.....	32
2.5.2. L'engagement en formation.....	35
Partie 3 - Démarches et méthodologies.....	38
3.1.Ébauche du dispositif.....	39
3.1.1. Contexte pédagogique et ambition du dispositif.....	39
3.1.2. Faire avec pour faire seul.....	39
3.1.3. Démarches qualitatives et ethnographiques.....	40
3.2.Se former aux pratiques de la ville de Grenoble.....	41
3.2.1.Retour des professionnels de la ville de Grenoble: analyse des entretiens.....	41
3.2.1.1. Écrivaine publique.....	41
3.2.1.2. Demo-TIC.....	42
3.2.1.3. LEFOP.....	43
3.2.2. Réunion avec les acteurs de la MCJ abbaye.....	45
Partie 4 - Observations et interventions en ASL.....	47
4.1. Observation et animation des ateliers sociolinguistiques.....	48
4.2. Le numérique et la pédagogie Freinet.....	50
4.3. La méthode naturelle de lecture-écriture.....	51
Partie 5- En quête des besoins numériques.....	56
5.1. Usages numériques des apprenants en ASL.....	58
5.2. Expression des besoins.....	59
5.3. Fiches d'orientation et programme de formation.....	61
Partie 6 - Émergence du dispositif.....	63
6.1. Stratégie d'accompagnement.....	64
6.2. Positionnement des apprenants.....	65
Partie 7 - Mise en place du dispositif.....	67
7.1. Échanges en ligne.....	68
7.2. Acquisition d'une culture numérique.....	69
7.3. De l'écriture manuscrite à l'écriture d'écran.....	70
7.4. Indicateurs d'engagement en formation.....	73
7.4.1. Expérimentation 1: Effectuer une recherche sur internet.....	73
7.4.2. Expérimentation 2: Création d'une adresse mail.....	75
7.4.3. Expérimentation 3: Création de mots de passe.....	77
7.4.4. Expérimentation 4: Utiliser sa messagerie électronique (Gmail).....	79
7.5. Bilans.....	81
7.5.1. Retour sur l'engagement des apprenants lors des expérimentations.....	81
7.5.2. Résultats de notre dispositif.....	83
Conclusion.....	85
Bibliographie.....	87
Sitographie.....	91
Table des illustrations.....	92
Annexes : Document séparé.....	92
Table des matières.....	93