

Année universitaire 2023 – 2024

La place du FLE dans les formations au numérique

Etude des formations au numérique ouvertes à un public allophone adulte en Occitanie

Présentée par Rachel Leduc

Sous la direction de Nathalie Spanghero-Gaillard, enseignante chercheuse et responsable de la
Mention de Master Français Langue Étrangère à l'UT2

Mémoire présenté le 05/07/2024

Table des matières

Table des figures.....	4
Liste des acronymes	5
Résumé.....	8
Introduction	9
1. Evolution du sujet.....	10
1.1. Un intérêt personnel pour le numérique et les allophones résidant en France	10
1.2. Le Master 2 et les premières étapes du mémoire.....	10
1.3. Apports décisifs du stage.....	12
2. Contexte	13
2.1. L'implication de l'Union Européenne dans les formations pour allophones adultes	13
2.2. L'implication de l'État français dans les formations pour allophones adultes	18
2.3. Dispositifs et financement de la région Occitanie	24
2.4. L'Occitanie	28
3. Cadre théorique	37
3.1. La compétence numérique.....	37
3.2. Les allophones adultes en situation d'illectronisme	47
3.3. Le milieu de la formation pour allophones adultes	52
3.4. Les moyens des formateurs et formatrices	57
4. Méthodologie	71
4.1. Les participant·e·s	71
4.2. La procédure.....	74
5. Résultats et discussion.....	85
5.1. Entretiens dirigés	85
5.2. Quiz	97
5.3. Caractéristiques des formations au numérique.....	100
5.4. Le public apprenant	103

5.5. Les approches pédagogiques	107
5.6. Les pédagogues, les spécialistes de la médiation et leurs ressources	116
5.7. Français et numérique.....	122
5.8. Limites du mémoire.....	125
Conclusion.....	127
Audiographie.....	128
Bibliographie.....	129
Sitographie	142
Vidéographie	145
Annexes.....	146
Table des annexes.....	146

Table des figures

Figure 1 : Carte géographique de l'Occitanie, INSEE (2022).....	29
Figure 2 : Carte administrative de la région Occitanie, INSEE (2022).....	29
Figure 3 : Niveau d'éducation en Occitanie en 2020 selon l'INSEE, Leduc, R. (2024).....	31
Figure 4 : Tableau de comparaison des paramètres essentiels du français général et du FOS, Biette, C. (2023).....	54
Figure 5 : Interface d'ABC Diag voilant l'exercice, ABC Diag & Leduc, R. (2024).....	60
Figure 6 : Âge des trois groupes pendant les entretiens dirigés, Leduc, R. (2024).....	86
Figure 7 : Les apprenant·e·s des entretiens dirigés et leur présence dans une formation de français, Leduc, R. (2024).....	86
Figure 8 : Tableau des durées d'exécution des quiz en ASL numérique, Leduc, R. (2024).....	97
Figure 9 : Tableau des réponses au quiz 2, Leduc, R. (2024).....	98
Figure 10 : Tableau du volume horaire des dispositifs de littératie numérique, Leduc, R. (2024).....	102
Figure 11 : Position conventionnelle de la main sur une souris, Leduc, R. (2024).....	114
Figure 12 : Tableau des supports utilisés dans les différents dispositifs, Leduc, R. (2024)...	119

Liste des acronymes

ADFLE	Apprentissage/Didactique du Français Langue Étrangère
ANCT	Agence Nationale de la Cohésion des Territoires
ANLCI	Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme
APA	<i>American Psychological Association</i> ou Association de psychologie américaine
ARML	Association Régionale des Missions Locales
ASL	Atelier SocioLinguistique
ASSQOT	Association Sociale et Solidaire des Quartiers Ouest Toulousains
BEP	Brevet d'études professionnelles
BOP	Budgets Opérationnels de Programme
CAF	Caisses d'Allocations Familiales
CAI	Contrat d'Accueil et d'Intégration
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
Carif-Oref	Centre d'Animation, de Recherche et d'Information sur la Formation - Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEPEL	Centre d'Études Politiques Et sociaLes
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
ChatGPT	<i>Chat Generative Pre-trained Transformer</i> ou Agent conversationnel basé sur l'intelligence artificielle développé par OpenAi
CIR	Contrat d'Intégration Républicaine
CléA	Socle de connaissances et de compétences
CNAF	Caisse Nationale des Allocations Familiales
CRÉDOC	Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie
CRCN	Cadre de Référence des Compétences Numériques
CRI	Centre Ressources Illettrisme
DAIC	Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté
DALI	De l'Asile à L'Intégration
DELFF	Diplôme d'Études en Langue Française
DHG	Dispositifs de littératie numérique en Haute-Garonne, d'après un répertoire de Cosmopolitaine

DigComp	<i>Digital Competence Framework for Citizens</i> ou Cadre de référence européen pour les compétences numériques.
DILF	Diplôme Initial de Langue Française
DUPLEX	Démarche de formation combinant l'acquisition des compétences numériques de base avec d'autres compétences comme la lecture et l'écriture
EDF	Électricité De France
FALC	Facile À Lire et à Comprendre
FLE	Français Langue Étrangère
FLI	Français Langue d'Intégration
FLI ATILF	Français Langue d'Intégration, Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française
FLMA	Formation Linguistique des Migrants Adultes
FLS	Français Langue Seconde
FOS	Français sur Objectif Spécifique
GDF	Gaz De France
HTML	HyperText Markup Language
IA	Intelligence Artificielle
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
Mednum	Coopérative des acteurs de l'inclusion numérique
MJC	Maison des Jeunes et de la Culture
MOOC	<i>Massive open online course</i> ou Cours en ligne ouvert à tous
OEPRE	Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants
OFII	Office Français de l'Immigration et de l'Intégration
OPCO	Opérateur de compétences du secteur privé de la santé
PDF	<i>Portable Document Format</i> ou Format de document portable
PIB	Produit Intérieur Brut
PRIPI	Programme Régional d'Intégration des Populations Immigrées
QCM	Questionnaire à Choix Multiples
QPV	Quartiers prioritaires de la politique de la ville
RADyA	Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL
SIBEL	Sortie Inclusive du Bidonville par l'Emploi et le Logement

STRATER	Service de la coordination des stratégies de l'enseignement supérieur et de la recherche
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TPR	<i>Total Physical Response</i>
UCRM	Union Cépière Robert Monnier
UE	Union Européenne
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> ou Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Résumé

Cette étude exploratoire sociologique et didactique s'intéresse à la place du Français Langue Étrangère (FLE) dans les dispositifs visant l'acquisition de la littératie numérique. Le mémoire met en avant le fait que cette nouvelle littératie fait partie des compétences de base au niveau européen, national et régional, dans une société où les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont intégrées dans plus en plus de secteurs, notamment professionnels. Nous définissons plus amplement la littératie numérique et ses problématiques à notre époque et dans la région Occitanie. Nous faisons rapidement face à un manque de recherche dans le domaine et sommes contraint·e d'explorer le profil des allophones adultes et celui des illettré·e·s numériques de manière distincte. Nous voyons également quels différents labels du FLE sont liés à notre recherche, et quels sont les moyens des formatrices et formateurs FLE qui s'engagent dans ces dispositifs. Notre recherche auprès d'associations mêlant divers types d'entretiens et de questionnaires cherche ensuite à déterminer quels aspects du FLE entrent en compte dans l'apprentissage de la littératie numérique chez les allophones. Nous concluons qu'il s'agit de la littératie traditionnelle, du lexique français et numérique et de la culture numérique.

Mots clés : illectronisme, illettrisme numérique, double illettrisme, FLE, FLI, FOS, ASL, homoglotte, allophone, adulte, sociologie, didactique.

Introduction

Cette étude exploratoire se penche sur les dispositifs d'acquisition de la littératie numérique en Occitanie. Généralement ouverts à tous les publics, nous nous demandons quelle place y occupe le FLE. Tout en étudiant la littérature grand public et scientifique sur le sujet, dans le cadre de notre stage au centre social ASSOQT Bagatelle à Toulouse, nous développons un atelier sociolinguistique d'acquisition du numérique auprès d'un public allophone de niveau intermédiaire en français. Notre problématique de recherche vise à savoir quels sont les apprentissages spécifiques au FLE qu'il est nécessaire de mettre en place auprès des allophones adultes. Pour se faire, nous basons notre cadre théorique sur les travaux en didactique d'Hervé Adami, d'Edna Castello (thèse de doctorat) et de Sabrina Zaid (mémoire de master), et en linguistique du Réseau Pimms Médiation, aucune recherche en français ou en anglais ne reprenant précisément notre thématique. Notre étude utilise différents formats de collecte de données : entretiens semi-dirigés avec les spécialistes, entretiens dirigés avec les bénéficiaires, questionnaires réalisés par les apprenant·e·s de l'ASL numérique animé pendant le stage. Nous avons également à notre disposition un répertoire des dispositifs au numérique de Haute-Garonne créé par Cosmopolitaine, nous permettant de faire des comparaisons avec nos propres résultats. Ce mémoire est conçu en cinq parties : une partie introductive concernant le choix du sujet et son élaboration, suivie d'une partie de contexte européen, national et régional (d'Occitanie) en ce qui concerne les dispositifs à l'acquisition de la littératie numérique, puis une troisième partie présentant notre cadre théorique au travers des axes de la compétence numérique, du public allophone adulte e-exclu, du milieu de la formation concernant les deux axes précédents, et des moyens des formatrices et formateurs FLE dans ce milieu. Subséquemment, nous présentons la méthodologie de notre étude et enfin, ses résultats couplés à une discussion. Nous précisons que ce mémoire utilise les recommandations pour l'inclusivité de l'Université Laval (Canada)¹, auxquelles nous avons ajouté l'emploi du point médian sous la recommandation de Nathalie Spanghero-Gaillard, à la direction de ce mémoire. Le point médian est cependant uniquement utilisé dans les cas où la forme au féminin et au masculin ne varie que par un « e », pour les lexèmes singuliers et pluriel (n'ajoutant qu'un « s »).

¹ Lien vers le guide : ulaval.ca/sites/default/files/EDI/Guide_redaction_inclusive_DC_UL.pdf

1. Evolution du sujet

Le mémoire commence ici par décrire l'évolution vers son thème (le numérique) et son public (allophone en contexte homoglotte) à travers notre intérêt personnel et nos projets universitaires ainsi que la préparation et l'animation de notre stage.

1.1. Un intérêt personnel pour le numérique et les allophones résidant en France

Le numérique est un aspect important de notre vie. Dès le secondaire, nous nous sommes intéressé·e aux cours de technologie pendant lesquels nous fabriquions des circuits électriques et des petits quads téléguidés. Au lycée, nous étions friand·e de fictions en ligne, écrites par des fans francophones et anglophones sur des mangas² et des romans de fantaisie. Nous nous faisons également des ami·e·s, rencontré·e·s en ligne, via le site de publication Fanfiction.net et les blogs Skyblog. En 2017, lors d'une année sabbatique en Malaisie, nous commençons à donner des cours particuliers de français aux allophones du monde entier via la plateforme iTalki. Le numérique est présent dans notre retour aux études : BTS Design graphique utilisant les logiciels de la suite Adobe et la photographie, suivi d'une licence en Sciences du langage mineure Mathématiques et informatiques, lors de laquelle nous avons appris les bases des langages Python³, C++⁴ et HTML⁵, d'abord sur le papier, puis via un ordinateur. C'est à partir de la troisième année de licence dans notre parcours en Sciences du langage que nous sommes entré·e dans l'univers de l'immigration, lors d'un stage en centre social, nous permettant d'observer des ateliers de français mais surtout des ateliers de code de la route pour les personnes ne possédant pas les savoirs de base ou la langue française. Peu à peu, notre intérêt pour les allophones s'installant en France va prendre une place importante dans notre perception du français langue étrangère (FLE).

1.2. Le Master 2 et les premières étapes du mémoire

En novembre 2023 pour la deuxième année de Master Apprentissage et Didactique du FLE, nous avons proposé une première interrogation autour de la formation pour les allophones résidant en France, à savoir : quelles sont les compétences langagières demandées pour manipuler les outils numériques nécessaires à la vie en France ? Nous intéressant à un public immigrant et primo-arrivant au XXI^{ème} siècle, nous avons limité le numérique à l'emploi de l'ordinateur et au téléphone connecté. Les mots clés qui nous semblaient pertinents étaient FLI

² Bande-dessinées japonaises

³ Python est un des premiers langages de programmation enseigné

⁴ C++ est un langage de programmation compilé

⁵ HTML est un langage à balises permettant de créer des pages web

(Français Langue d'Insertion), e-inclusion, e-exclusion, illettrisme, accès aux droits. Sans avoir de réponse, nous espérons découvrir quels domaines (ex : l'accès aux droits, l'accès à l'emploi, etc.) et tâches (ex : rédiger une lettre de motivation, remplir une déclaration d'impôts, etc.) nécessitent l'emploi du numérique en France, quel est le niveau d'effort demandé pour la réalisation des démarches dématérialisées et matérialisées, et s'il existe des modules d'acquisition du numérique dans les formations destinées aux allophones ; si oui, quels apprentissages pratiques comme linguistiques y trouve-t-on.

En janvier 2024, nous avons produit un corpus court destiné au mémoire et dans lequel nous avons inclus une étude de la Commission Européenne (2015) intitulée *ICT for the employability and integration of immigrants in the European Union : A qualitative analysis of a survey in Bulgaria, the Netherlands and Spain* ou en français *TIC pour l'employabilité et l'intégration des individus immigrant dans l'Union Européenne : une analyse qualitative d'une enquête en Bulgarie, aux Pays-Bas et en Espagne*, qui relève les différences notables de parcours et d'utilisation des technologies de l'information et de la communication en fonction de chaque pays mais qui estime tout de même que les États profiteraient de former les migrant·e·s les moins éduqué·e·s et les plus âgé·e·s au numérique, aussi bien pour l'inclusion sociale que professionnelle. Nous avons également utilisé un résumé chronologique de la formation des migrant·e·s par Leclercq (2012) nommé *La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60*, qui conclut que les pédagogies envisagées pour les migrant·e·s sont construites selon le contexte politique mais aussi différents facteurs sociaux, économiques, etc. Comme troisième document, nous avons sélectionné un article de la caisse nationale des allocations familiales (CNAF) écrit par Maroun (2022) : *Illectronisme et illettrisme : la question des compétences minimales pour maîtriser les outils numériques*, qui place la maîtrise du numérique en tant que compétence de base dans notre société, au même titre que l'illettrisme et l'innumérisme. Enfin, notre quatrième support, *Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues : prendre en compte la nouvelle donne numérique*, est une étude de Springer (2017). Elle approche la formation au numérique pour le public allophone pour son potentiel social de maîtrise d'un outil de liens, afin de permettre un développement intime et poétique du public : « la polarité poétique de la vie, c'est-à-dire celle où l'on s'épanouit personnellement, où l'on vit en communion, où l'on a des moments d'harmonie et de joie. Moments que donnent l'amour, l'amitié, la liesse. C'est cela qui est vivre, vivre poétiquement ». Dans ce devoir universitaire de corpus, nous nous intéressons aux formations du numérique pour un public allophone migrant et immigrant en Occitanie, toujours en

synchronie, toujours en ciblant l'ordinateur et le *smartphone*. Nos mots clés étaient alors e-littérature, illettrisme, numérique, formation et compétence. Nous avons traité la question de l'illectronisme en France et des liens entre migration et numérique à un niveau européen puis national, car les données sur l'Occitanie nous avaient manqué, d'où une présence limitée de la région à ce stade. Nous avons également développé la question du numérique comme maintien des liens sociaux, et en quoi consistait le conflit entre normes imposées par l'État et besoins réels des migrant·e·s.

1.3. Apports décisifs du stage

A la fin du mois de janvier, nous avons commencé un stage au centre social ASSQOT (Association Sociale et Solidaire des Quartiers Ouest Toulousains) à Bagatelle. Nous reviendrons plus tard sur les spécificités du stage, mais l'offre avait été acceptée parmi d'autres car elle nous permettait de créer un lien avec le mémoire au travers de la création et de l'animation d'un atelier sociolinguistique numérique ; tâches auxquelles s'est ajoutée la rédaction d'un livret pédagogique⁶ proposant un cursus sur la période entière du stage. À ce stade, nous n'avons pas encore de problématique et avons seulement commencé à lire de la documentation scientifique et à rencontrer des protagonistes de la formation/médiation à la compétence numérique.

La création de l'atelier a été l'occasion d'approfondir la problématique de novembre 2023, d'accéder à un réseau mais aussi d'enseigner une nouvelle matière : le numérique. Etant donné que le master se concentre sur l'enseignement du français, l'enseignement que nous avons dispensé se basait dans un premier temps sur notre expérience personnelle de l'emploi du numérique, ce qui nous a donné l'opportunité de prendre conscience de notre propre automatisation des procédures et de la culture numériques.

Au fur et à mesure de notre avancée dans le développement du mémoire, au travers de nos goûts personnels, de notre parcours de formation et de travaux universitaires, nous nous sommes questionné·e de manière globale sur diverses problématiques de l'enseignement de la compétence numérique pour finalement revenir à une question fondamentale pour nos études : le FLE a-t-il une place dans les dispositifs ouverts à tous et toutes ? Si oui, quels sont les enseignements spécifiques liés au FLE qu'il est nécessaire d'aborder dans ces cursus ?

⁶ Livret pédagogique disponible en ligne pendant deux ans à cette adresse : <https://drive.google.com/file/d/1ozntlvjmuys-wz7ErVICotJ1aUgV50Ip/view?usp=sharing>

2. Contexte

Cette deuxième partie se penche sur l'aspect contextuel de la formation au numérique pour le public allophone adulte. Le Petit Robert de la langue française (s. d.) donne cette deuxième définition à « contexte » : « ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait ». Ainsi, nous expliquerons en quoi le contexte institutionnel, économique et social « doit être pris en compte dans l'analyse puisque chaque aspect est dépendant de l'autre » (Adami, 2015).

2.1. L'implication de l'Union Européenne dans les formations pour allophones adultes

Les compétences nécessaires selon l'UE

Bien que notre recherche se concentre sur la région Occitanie, nous devons écrire quelques mots sur l'implication de l'Union Européenne (UE) dans la gestion de la formation linguistique pour le public migrant adulte puisque la France en est un État membre et fait donc évoluer ses pédagogies et dispositifs en suivant les recommandations de l'UE. Celle-ci reconnaît le droit à l'apprentissage et à la formation tout au long de la vie (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018, p.1). Elle propose huit compétences nécessaires à l'accomplissement personnel, professionnel et citoyen mais aussi à un style de vie sain et durable, à une citoyenneté active et à l'inclusion sociale, qui devraient être les bases de l'accueil et la formation des allophones étudié·e·s dans ce mémoire : 1) la littératie, 2) le multilinguisme, 3) la numératie et les compétences scientifiques ainsi que d'ingénierie, 4) les compétences basées sur la technologie et le numérique, 5) la compétence interpersonnelle et celle d'adopter de nouvelles compétences (apprendre à apprendre), 6) la citoyenneté active, 7) l'entrepreneuriat, 8) l'éveil et l'expression culturelle (ibidem, p.7-8). « Les descriptions de ces compétences clés suivent des concepts tels que la durabilité, les valeurs européennes communes incluant l'égalité des genres et l'égalité des opportunités, l'ouverture à la diversité culturelle, la créativité et l'innovation, et la littératie médiatique » (traduit de Key Competences for LifeLong Learning, 2018, p.41).

Parmi ces compétences, trois sont qualifiées de basiques : la littératie, la numératie, et les compétences numériques basiques. Ces compétences sont généralement reprises par les termes « basique » ou « de base » des dispositifs recevant une aide financière de l'UE, d'où notre intérêt à les détailler ; la littératie est définie ainsi : « capacité à identifier, comprendre, exprimer, créer, et interpréter des concepts, émotions, faits et opinions sous forme orale comme écrite, utilisant des visuels, des sons/audios et des supports numériques à travers les disciplines et les

contextes » (traduit de Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018, p.8). Le Conseil de l'UE ne s'arrête cependant pas là et ajoute qu'être lettré·e implique de réussir une communication de manière appropriée et créative. En ce qui concerne la numératie, le Conseil la décrit comme « la capacité à développer et appliquer une pensée et une perspicacité mathématique afin de résoudre divers problèmes de situations quotidiennes » (ibidem, p.9), ce qui implique également à différents degrés, la capacité et la volonté d'utiliser des modes de pensée et de présentations mathématiques (formules, modèles, constructions, tableaux, graphiques). Enfin, la compétence numérique « implique l'utilisation confiante, critique et responsable des technologies numériques pour apprendre, travailler et participer à la société » (ibidem, p.9). Elle inclut la littératie de l'information et des données, la communication et la collaboration, la littératie des médias, la création de contenu numérique, la sécurité (savoir-être et compétences liées à la cybersécurité incluses), les questions liées à la propriété intellectuelle, la résolution de problèmes et la pensée critique. Plus que la connaissance du numérique, la troisième compétence vise notre capacité à savoir apprendre, chercher, évaluer et trouver l'information (INRP, 2006, cité dans Gerbault, 2012, p.4). C'est donc tous ces critères que nous devrions retrouver dans les dispositifs auxquels nous nous intéresserons plus bas.

L'UE reconnaît les compétences numériques comme incontournables à notre époque, soulevant par exemple le fait que 90 % des emplois requièrent un minimum de compétences numériques (Key Competences for LifeLong Learning, 2018, p.4) ; elle note également que tous les autres cadres de compétences internationaux répondent au changement rapide des technologies et du numérique (ibidem, p.20). Dans cette optique, la Commission Européenne propose d'axer davantage les politiques liées au numérique selon les publics spécifiques : les nouvelles et nouveaux arrivant·e·s de la migration ont des aptitudes numériques orientées vers la communication car elles et ils sont très lié·e·s à leur famille, l'UE recommande ainsi d'ouvrir leurs compétences numériques vers l'accès aux droits et à l'insertion professionnelle (European Commission, 2015, p.126-127). En Espagne (ibidem, p.120), elles et ils sont généralement avides d'apprendre et sont conciliants à l'idée d'intégrer des pratiques numériques, tandis que les immigré·e·s âgé·e·s de tous pays ayant un bas niveau d'éducation, public prioritaire désavantagé, devraient pouvoir accéder à un équipement adéquat et suivre une approche alliant compétences numériques et marché de l'emploi (European Commission, 2015, p.126). Ainsi, nous devrions retrouver ces publics et ces objectifs larges dans les dispositifs financés par l'UE.

Pourquoi parler de compétences et non de savoirs ? C'est en effet un terme que nous reprenons tout au long de notre développement, et qu'il est pertinent de définir. L'UE reconsidère régulièrement la façon d'enseigner afin d'être en phase avec une époque et ses besoins. C'est en 2006, qu'elle propose de baser l'apprentissage et l'enseignement sur des capacités plutôt que sur des savoirs (Key Competences for LifeLong Learning, 2018, p.5). L'apport des capacités est d'englober les savoirs et le fait de pouvoir les appliquer. La proposition de compétences clés a été reprise dans une majorité des États membres, en France pour le socle de connaissances et compétences professionnelles en 2014, par exemple (ibidem, p.10) : ceci montre l'intérêt des pays de l'Union Européenne pour cette proposition. Le Conseil remarque cependant que les compétences clés ont majoritairement été appliquées dans l'enseignement secondaire et peu dans la formation pour adultes (ibidem, p.10). Il recommande aux États membres d'insister sur les trois compétences basiques puisque plus d'un quart de la population des 25-64 ans de l'Union Européenne en 2015 a un niveau scolaire inférieur au secondaire (ibidem, p.45). Si les termes « compétence » et « capacité » relèvent fondamentalement de réalités différentes, comme ont pu le démontrer Bronckart & Dolz (2002), nous les utilisons ici comme synonymes.

Un financement sélectif

Si les politiques soutenues par la Commission de l'UE représentent des objectifs partagés par l'ensemble des vingt-sept pays qui constituent l'Union, il n'en reste pas moins que les États seuls décident de l'adoption et de la mise en place de ces objectifs sur leur territoire ; et ainsi du « comment » et « dans quel objectif ».

Malgré son statut de modèle, l'Union Européenne a un rôle essentiel dans l'accompagnement et le financement des projets. Ces financements sont uniquement disponibles pour les projets qui sont fidèles à la voie suggérée par l'UE (Key Competences for LifeLong Learning, 2018, P.88 ; Règlement (UE) 2021/1147, 2021, p.2). L'UE dispose, entre autres, d'un Fonds Asile, Migration et Intégration.

Il y a lieu que le Fonds encourage la solidarité et le partage équitable des responsabilités entre les États membres et soutienne une gestion efficace des flux migratoires, entre autres en promouvant des mesures communes dans le domaine de l'asile, y compris les efforts consentis par les États membres pour accueillir des personnes ayant besoin d'une protection internationale dans le cadre de la réinstallation, de l'admission humanitaire et du transfert entre États membres de demandeurs d'une protection internationale ou de bénéficiaires d'une protection internationale, en renforçant la protection des demandeurs d'asile

vulnérables tels que les enfants, en soutenant des stratégies d'intégration et en développant et renforçant la politique de migration légale. (Règlement (UE) 2021/1147, 2021, p.2)

Notons que l'enveloppe financière initiale de cette aide fut établie à 9,9 milliards pour la période du 1^{er} janvier 2021 au 31 décembre 2027 (European Commission, 2024). 63,4 % de ce budget a été alloué aux programmes des États membres (European Commission, s. d.). Le Fonds Asile, Migration et Intégration n'est qu'un exemple de financement par l'UE et est développé ici en tant qu'illustration.

Des freins à la mise en place des politiques

La difficulté de l'application des politiques de l'Union Européenne nous permet d'expliquer, en partie, les variations présentées dans les dispositifs nationaux. Cette difficulté tient en grande partie au manque de soutien au développement des compétences du corps enseignant (Key Competences for LifeLong Learning, 2018, p.67). Les recommandations semblent, de plus, manquer de clarté et d'exemples pratiques (ibidem, p.64). Pour remédier à cela, l'UE propose d'impliquer le corps enseignant aux différents stades de la formation, dès la formulation du programme. Il serait également nécessaire de fournir aux pédagogues des lignes directrices claires ainsi que du matériel et des outils adaptés. Enfin, il semble indispensable de permettre les échanges entre corps enseignant et direction à l'intérieur et l'extérieur des institutions (ibidem, p.65-67).

Une autre difficulté posée à l'application des recommandations de l'UE est le fait qu'elles sont nombreuses car différents départements en émettent, mais aussi parfois d'autres organismes, qui proposent leur propre ligne de conduite ; la Commission dénombre sept cadres ou référentiels, tel que le *Global Framework of Learning Domains* de l'UNESCO que l'on peut traduire par *Référentiel mondial des domaines d'apprentissage* (ibidem, p.20-21). Nous pouvons ainsi lire dans les résultats d'un sondage pour la proposition des compétences clés de l'UE, auquel ont majoritairement répondu des travailleurs et travailleuses de l'enseignement, une demande d'adaptation de la définition de la capacité numérique à celle de DigComp, le cadre de référence européen pour les compétences du numérique (ibidem, 2018, p.35), ce qui est aujourd'hui le cas.

DigComp est un cadre de référence pour les compétences du numérique établi en 2013 (Vuorikari et al., 2022, p.8) et régulièrement mis à jour. L'UE le définit comme :

Un outil qui permet à l'Union d'améliorer la compétence numérique de ses citoyens, d'aider les décideurs à formuler des politiques soutenant la création des compétences numériques, et de planifier les initiatives éducatives et de formation visant à améliorer la compétence numérique de groupes cibles spécifiques. (Traduit de Vuorikari et al., 2022, p.7)

En effet, ce cadre est majoritairement utilisé dans les domaines de l'emploi, de l'éducation et de la formation (Key Competences for LifeLong Learning, 2018, p.82). La dernière version donne une définition de la capacité numérique similaire aux compétences clés de l'UE. Elle reconnaît cinq domaines de compétences : 1) littératie de l'information et des données, 2) communication et collaboration, 3) création de contenu numérique, 4) sécurité et 5) résolution de problèmes (Bancal & Dobaire, 2022, §3; Vuorikari et al., 2022, p.8). Chacune de ces compétences propose différents niveaux de maîtrise, de « basique » à « hautement spécialisé » ; mais comprend également un ensemble de savoirs, compétences et attitudes. Les détails ne sont cependant pas retransmis ici afin de ne pas alourdir le mémoire.

Ce qu'attend l'UE pour le public immigrant

La Commission Européenne s'est également penchée sur le cas des individus immigrant et reconnaît l'apprentissage de la langue d'accueil comme incontournable à l'intégration socio-économique et culturelle (Kluzer et al., 2011, p.24). Elle note cependant que ce public fait face à des contraintes importantes dans le cadre de la formation : au niveau individuel, nous retrouvons le niveau d'éducation et de littératie, mais aussi la culture d'origine et les langues parlées, l'emploi, les conditions de résidence, le projet de vie (ibidem, p.27-28) ... Soit autant d'aspects qui peuvent influencer les besoins ou la manière d'apprendre, et qui demandent une personnalisation de la formation. Cette personnalisation peut s'exprimer dans la souplesse des horaires et du lieu de formation. Comme solution, l'UE propose d'utiliser les technologies du numérique, tant pour l'apprenant·e que l'enseignant·e, en se concentrant sur les besoins personnels et professionnels des apprenant·e·s (ibidem, p.12). Stefano Kluzer et al. (2011) de la Commission notent un double effet à cette solution : progresser en français et dans le numérique, « ce qui est grandement apprécié par les apprenant·e·s et qui permet une autonomisation, en particulier chez les illettré·e·s numériques et les femmes migrant·e·s les moins éduqué·e·s » (traduit de Kluzer et al., 2011, p.13). Du point de vue de l'UE, l'apprentissage du français a par conséquent bel et bien sa place dans les dispositifs d'apprentissage du numérique.

2.2. L'implication de l'État français dans les formations pour allophones adultes

L'intégration sociolinguistique

Nous nous intéressons à présent à l'impact d'apprendre le français lorsqu'on emménage en France. À la fin du XX^{ème} siècle et avec la politique d'assimilation ou d'insertion des migrant·e·s, l'État va petit à petit prendre la main sur le marché de la formation linguistique des migrant·e·s adultes, jusqu'alors dirigée par diverses associations (Adami, 2012, p.25 ; 2021, p.1 ; Leclercq, 2012, §9-10). L'intégration linguistique par laquelle passent les migrant·e·s est toujours d'actualité. Elle a été décrite comme suit par les spécialistes en didactique Hervé Adami et Virginie André (2013, p.140) :

Le processus sociolangagier d'acquisition de la langue dominante du pays d'accueil, en milieu social et/ou par le biais d'une formation, qui permet aux migrants allophones de comprendre et de se faire comprendre des locuteurs utilisant la langue dominante, c'est-à-dire d'interagir de façon efficace selon les situations dans lesquelles ils sont engagés et selon leurs objectifs de communication.

Les deux spécialistes de la didactique (ibidem, p.140) ajoutent que « si un migrant peut comprendre et se faire comprendre de ses interlocuteurs dans toutes, ou presque toutes, les situations sociolangagières dans lesquelles il est engagé, on peut alors considérer que son intégration linguistique est réussie ». Pour Springer (2017, p.29), l'intégration linguistique demandée par la France est « une dépossession culturelle si on considère que la langue est bien celle de l'origine, celle des rêves et de la création, celle de l'intime fantasmé ». Cette idée apparaît également chez Leclercq (2017, §24) car l'utilisation ou maîtrise d'une langue touche la langue-même, mais aussi la culture, la cohésion sociale et la diversité culturelle. Perçue par les instances administratives et politiques comme une voie d'intégration, de cohésion sociale et une condition de réussite sociale et professionnelle (Adami & André, 2013, p.136), le droit de l'intégration linguistique peut néanmoins être un poids pour les apprenant·e·s. L'écrivain·e Amin Maalouf (1998) exprime ainsi le résultat de son observation de migrant·e sur la société en évolution :

Nous sommes tous contraints de vivre dans un univers qui ne ressemble guère à notre terroir d'origine ; nous devons tous apprendre d'autres langues, d'autres langages, d'autres codes ; et nous avons tous l'impression que notre identité, telle que nous l'imaginions depuis l'enfance, est menacée. Beaucoup ont quitté leur terre natale, et beaucoup d'autres, sans l'avoir quittée, ne la reconnaissent plus. (Cité dans Springer, 2017, p.30)

En outre, nous trouvons dans ces quelques phrases un lien au numérique qui, en tant que technologie, est pointeur essentiel de l'évolution de la société, de l'humanité perceptible à l'échelle d'une vie.

Un cadrage exercé par l'État

Afin de saisir l'entièreté du paysage de la formation aux adultes allophones, il est à présent temps de parcourir l'histoire du milieu, et en particulier, comment l'implication de l'État s'est manifestée. Tout d'abord, notons que l'organisme gouvernemental chargé du flux migratoire n'a pris le nom d'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration) qu'en 2009, comme nous pouvons le lire sur le site *République Française*. Premier contact avec l'étranger et l'étrangère, il s'occupe d'accueillir et d'accompagner dans la demande d'asile, dans les procédures de l'immigration régulière ou dans les autorisations à séjourner durablement en France (ex : Contrat d'Insertion Républicaine), dans le retour volontaire au pays d'origine, et enfin dans l'émission d'un avis médical (OFII, s. d.).

Quelques années plus tôt, au milieu des années 2000, deux dispositifs ont chamboulé la formation linguistique des migrants : le CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration) et le DILF (Diplôme Initial de Langue Française) (Adami, 2012, p.16 ; Leclercq, 2012, §24). Pour préciser le premier, nous pouvons dire que ce contrat renvoie à la promesse de la ou du nouvel arrivant de respecter les principes et les lois de la République qui, en retour, s'engage à lui offrir une formation linguistique. La maîtrise de la langue est pensée à la fois comme un instrument de communication indispensable et comme un droit élémentaire. Ce contrat nous semble être une opportunité intéressante de développer à la fois le français et la compétence numérique. Pour le DILF, nous notons que son niveau basique (A1.1) est un choix engagé d'intégration des migrants à une époque où les autres pays d'Europe avaient des exigences plus élevées d'accession à la nationalité (par exemple, l'Allemagne attendait le niveau B1 du CECRL) (Leclercq, 2012, §25-27). Ce n'est plus le cas aujourd'hui, puisque la France demande un niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (DILA, 2023), bien que le DILF existe encore. Ce diplôme s'inscrit dans le CECRL et était, en 2012, le référentiel des contenus didactiques de toutes les formations linguistiques réservées au public migrant adulte (Adami, 2012, p.24). Sans étude neuve, nous n'avons pas réussi à déterminer si l'information est toujours d'actualité. Cependant, le CECRL ne fait pas l'unanimité dans le cercle des spécialistes de la didactique (voir, notamment Maurer & Puren, 2019).

Celui-ci préconise une démarche didactique qui s'inspire de l'approche communicationnelle (Widdowson, 1973 ; Bérard, 1992) et actionnelle (Richer et al., 2010). Ces démarches privilégient non pas l'apprentissage de la langue comme structure et comme système de règles ou de normes, mais comme un moyen de communication et un moyen d'agir sur la réalité par le biais des interactions verbales. Le CECRL met en avant également la question de la « culture », notion pourtant floue (Adami 2011), pour associer les deux aspects en recourant à la terminologie de « didactique des langues/cultures », tant les unes et les autres sont liées. (Adami, 2012, p.24)

Basés sur l'apprentissage des langues, le CECRL et le DILF nous paraissent néanmoins pouvoir profiter d'apprentissage de la langue via des supports numériques (exemples : chat, Wiki, réseaux sociaux...), comme le souligne la thèse en didactique d'Edna Castello (2016, p.130-131), mais comme le prévoit également le volume complémentaire du CECRL de 2018, apportant :

Une réflexion sur la médiation et sort[ant] 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 » (cité dans le mémoire de didactique du FLE de Zaid, 2022, p.34)

De nos jours, les formations et politiques proposées au public migrant adulte incluent automatiquement un objectif d'insertion professionnelle (Adami, 2015, p.4), tant pour la recherche d'emploi que pour des compétences clés d'un poste occupé. L'emploi est un facteur crucial car, outre la nécessité de chacun de pourvoir à ses besoins, « il rapproche dans des espaces, des temps, des conditions de vie, des projets et même des luttes, des individus que l'on voudrait séparer » (Adami, 2015, p.5). Le travail tient donc un rôle dans la construction et le maintien du réseau du migrant. La loi française encadrant la formation professionnelle a d'ailleurs « inscrit l'apprentissage de la langue française dans le code du travail (Article L6313-1) afin qu'il figure explicitement parmi les actions de formation entrant dans le champ de la formation professionnelle continue » en mai 2004 (FLI ATILF, 2024). « Dans les cahiers des charges [des formations organisées par l'OFII et assurées par des organismes de formation], les objectifs pragmatiques [...] sont explicites alors que ce sont les compétences langagières qui ne le sont pas, ou pas toujours » (Adami, 2021, p.2). L'inclusion de la professionnalisation dans

les formations se traduit, par exemple avec l'OFII, par l'apprentissage de la rédaction d'un curriculum vitae, la rédaction d'une lettre de motivation, la connaissance des structures d'aide à la recherche d'emploi, la découverte des métiers mais également la formulation et la verbalisation des compétences professionnelles acquises par rapport au projet professionnel (ibidem, p.2) ; or, comme nous le verrons un peu plus loin, le marché de l'emploi est numérique.

L'implication de l'État dans le marché de la formation ajoute principalement une marchandisation du secteur de la formation qui affecte les aides pécuniaires reçues par les organismes (Extramiana, 2011, §19; Leclercq, 2012, §21). Les formations doivent désormais respecter une démarche qualité (Extramiana, 2011, §18) mais aussi une prise en compte des profils des apprenant·e·s liés à l'élévation du niveau ciblé de langue, sans oublier les processus d'insertion professionnelle. Le besoin d'harmonisation s'impose petit à petit, notamment dans les évaluations (Leclercq, 2012, §20). La démarche qualité est « appréciée au regard du taux d'entrée en formation des publics CAI, du taux de passation du DILF ou du Diplôme d'Études en Langue Française (DELFF) A1 de ces publics, et du taux de réussite aux examens » (Extramiana, 2011, §19).

A l'image Lise Quillot (2019, p.11) de l'Alliance Française de Santiago, certain·e·s rapportent aujourd'hui un manque de moyen et de visibilité des formations. Claude Springer (2017, p.41), du domaine de la sociologie, dénonce également un trop grand nombre de formations courtes « d'urgence » visant à panser les soucis immédiats dans les formations pour adultes allophones :

L'idée qu'il existerait une langue de survie, garantissant l'intégration sociale dans une société d'accueil, réduit le migrant à la seule polarité prosaïque de la vie. Cette optique a pour conséquence de focaliser la formation sur les situations quotidiennes de survie oubliant l'indispensable besoin d'imaginaire et de communion. [...] La langue est aussi et surtout le lieu symbolique du social, le lieu de l'imaginaire poétique. (Springer, 2017, p.31)

Nous avons ici un aperçu des formations principalement linguistiques pour les adultes allophones portraitissant une situation bancale, dans laquelle des dispositifs, malgré l'intervention de l'État français, ne sont pas plus harmonieux et peinent à atteindre leurs objectifs.

Dans le vif de l'actualité, l'État a promulgué une nouvelle loi sur l'immigration le 26 janvier 2024. D'après le site *République Française*, cette loi, composée de 86 articles, entreprend de réguler le travail, l'intégration, l'éloignement, l'asile et les contentieux des personnes étrangères. Voici deux modifications pertinentes pour la formation des allophones adultes :

l'obtention d'une première carte de séjour pluriannuelle sous justification d'un niveau A2 et l'obligation des personnes qui emploient de former à la langue française (République française, 2024).

Quelques services soutenus par l'État

Les politiques et dispositifs de l'État semblent aujourd'hui innombrables. Leur grande variété est expliquée par le public visé mais aussi par la manière d'appliquer ces projets. Programme Compétences Clés, CIR, Pix, France Services... Voici quatre exemples ordonnés chronologiquement liés à la formation des allophones adultes ou à l'apprentissage du numérique.

La certification de compétences clés

La certification de compétences clés nommée CléA a pour principe de proposer des savoirs de base et des compétences professionnelles essentielles, homogènes, à tous les publics ; c'est-à-dire non spécifiques aux allophones. Ainsi pouvons-nous lire sur le site web de la certification, que pour accomplir sa mission, la certification se base sur sept compétences essentielles dont certaines sont communes au cadre européen : la communication en français à l'oral autant qu'à l'écrit, la numératie basique et le raisonnement mathématique, la compétence numérique usuelle pour l'information et la communication, le travail cadré et en équipe, le travail en autonomie, apprendre à apprendre, et la maîtrise des gestes et postures, des règles environnementales, d'hygiène, de sécurité élémentaires (CléA, s. d.). CléA a également déployé une certification numérique tournant autour de quatre compétences :

1. Identifier son environnement et utiliser les outils associés.
2. Acquérir et exploiter de l'information dans un environnement professionnel numérisé.
3. Interagir en mode collaboratif.
4. Appliquer les règles et bonnes pratiques de la sécurité numérique (CléA Numérique, s. d.).

D'après le site du Ministère du travail, en 2020, l'État envisageait de soutenir le dispositif à hauteur de 20 millions d'euros et planifiait d'accueillir 15 000 bénéficiaires sur l'ensemble du territoire national (Ministère du travail, de la santé et des solidarités, 2020). Ayant découvert un outil de recherche de Carif-Oref et un rapport de l'ANLCI, nous pouvons évaluer à 62 le nombre de ces formations en Occitanie en 2024 (Profil Occitanie, 2024) soit environ 5 000 personnes

certifiées (ANLCI, 2022, p.8) ; un chiffre assez bas comparé à d'autres régions, en particulier les Hauts-de-France qui atteignent 15 543 personnes certifiées (ibidem, p.8).

Le Contrat d'Intégration Républicaine

D'après le site de l'OFII, le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR), entré en vigueur en 2016, est un parcours d'intégration pour les étrangères et étrangers qui souhaitent s'installer durablement sur le territoire français. Le contrat conditionnant la délivrance de la carte de séjour pluriannuelle est signé par l'ensemble des primo-arrivant·e·s. Il peut être préparé avant l'arrivée en France. Tous ceux et celles qui s'engagent dans ce contrat avec l'État passent un test de positionnement oral et écrit qui permet la personnalisation du parcours et l'orientation vers une formation linguistique adaptée. Le contrat prévoit six jours de formation civique et entre 100 et 600 heures en présentiel ou à distance de formation linguistique, selon les niveaux établis lors d'un entretien préliminaire. À l'issue du parcours, des formations linguistiques complémentaires d'une durée de 100 heures permettent de passer au niveau A2 ou B1. Les dispositifs d'apprentissage sont gratuits. L'Occitanie détient 6,9 % des signataires du contrat à l'échelle nationale (OFII, 2021). Le CIR se concentre sur la langue et ne donne toutefois pas accès à des dispositifs formant au numérique.

Pix

Pix est un représentant incontournable depuis 2016 des services liés aux cadres de compétences du CRCN, réutilisant les cinq compétences décrites dans le DigComp. Son site web nous explique que Pix est un service public financé par l'UE (Pix, s. d.-a). Employé·e·s chez Pix, Marie Bancal et Déborah Dobaire (2022, §4) utilisent ces statistiques de 2019 dans leur enquête : plus de 4 000 000 utilisateurs et utilisatrices pour plus de 200 000 certifications données. Service en ligne accessible gratuitement à tous et toutes (ibidem, §4), il axe son offre sur la maîtrise des compétences plus que sur les outils du numérique (ibidem, §3), afin de rendre les utilisateurs et utilisatrices autonomes (ibidem, §13). Partant d'une évaluation de la maîtrise du numérique dirigée par un ou une professionnelle de l'accompagnement social (ibidem, §4), il va accompagner l'utilisatrice et utilisateur jusqu'à une certification reconnue par l'État et dans le monde professionnel (ibidem, §4). Ce service propose des contenus ludiques et bienveillants aux apprenant·e·s de tous niveaux (ibidem, §12), mais aussi des outils de diagnostic pour les spécialistes (ibidem, §10). La création d'un compte n'est pas obligatoire (ibidem, §9). Dans une optique de neutralité, les logiciels et outils (navigateurs, e-encyclopédie, ...) sont laissés au

choix lors de l'utilisation du service (ibidem, §13). Nous reviendrons un peu plus tard sur les outils proposés par Pix.

France Services

D'après Nadia Kesteman (2022, §4), chargée de recherches et d'évaluation à la CNAF, France Services est créé en 2020. Cette administration est en priorité établie dans les communes rurales et les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) (ibidem, §6). Via un guichet unique, les agents ou agentes ont pour missions de détecter le non-recours et l'illectronisme, d'aider les usagers en difficulté dans leurs démarches numériques basiques et d'organiser si nécessaire un rendez-vous avec le service public concerné (Mutualité sociale agricole, branche Famille de la Sécurité sociale, Assurance maladie, Assurance vieillesse, Direction générale des finances publiques, Ministère de l'Intérieur, Ministère de la Justice, Pôle emploi, la Poste) (ibidem, §6). Les structures France Services sont équipées de matériel adapté pouvant directement servir aux bénéficiaires (ibidem, §6). Aujourd'hui, le territoire régional compte 435 postes de conseillères et conseillers d'après la base de données *Données de déploiement des conseillers France Services* (2023) pour 895 France Services d'après l'outil de recherche des structures France Services du site *Conseiller numérique* (ANCT, s. d.), soit 33,14 % des espaces France Services de l'ensemble du territoire national (France Services, 2023). La mise en place du dispositif en Occitanie représente 21 millions d'euros d'investissement total de la part de l'État (Conseiller Numérique, 2023).

Tous ces quatre services ne ciblent pas le public migrant, mais celui-ci peut y être inclus. Adami (2012, p.36) dit d'ailleurs à ce propos que les enjeux de la formation en langue des adultes migrant·e·s croisent l'insécurité langagière que ressentent les Français·es, raison pour laquelle la plupart des formations sont ouvertes aux deux publics. D'après Adami (2012, p.18), il y aurait près de 500 organismes de formation pour allophones migrant·e·s en France dans lesquels seule une minorité accueille des pédagogues bénévoles potentiellement non formé·e·s, les autres organismes étant largement professionnalisés.

2.3. Dispositifs et financement de la région Occitanie

Les compétences des régions

Sur le site de la République, nous pouvons lire que depuis le premier janvier 2016, les treize régions de France ont différentes fonctions partagées avec les départements dans les domaines de la culture, du sport et du tourisme, ainsi qu'exclusives dans l'aménagement du territoire et

l'environnement, le développement économique, la formation professionnelle, la gestion des programmes européens, les lycées, et les transports (République française, 2018). Nous nous attendons ainsi à découvrir dans cette sous-partie des dispositifs et des aides ayant pour objectifs l'insertion professionnelle, mais également la maîtrise de compétences de base (CléA, etc.), puisque l'UE souhaite les voir acquises par un plus grand nombre de ses citoyennes, citoyens et de ses migrant·e·s.

Développement régional d'un dispositif national

Commençons par nous pencher sur les Programmes Régionaux d'Intégration des Populations Immigrées (PRIPI). Cadres de la politique nationale d'intégration en région depuis 1990, ils traitent à la fois l'analyse et la proposition d'actions visant l'immigration, d'après le site de FLI ATILF (s. d.). « Ils couvrent ainsi l'ensemble des actions concourant à l'accueil des primo-arrivants, à l'intégration et à la promotion sociale, culturelle et professionnelle de ces populations » (ibidem). Un guide de la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC) précise que la Région gère les PRIPI en termes de mobilisation des collectivités territoriales, de collecte de données départementales, d'organisation d'informations et de formations sur son territoire, d'évaluation post mise en action, de mutualisation et de valorisation des bonnes pratiques. Cela se traduit notamment par la mise en place des missions de l'OFII, du CAI, et par l'apprentissage de la langue française (DAIC, 2010).

En termes de financements, les PRIPI ont accès à diverses sources : programme 104 des Budgets Opérationnels de Programme (BOP) régionaux, programme 147, le Fonds européen d'intégration... Chacune de ces sources demande de remplir des critères particuliers. Le programme 147 est par exemple utilisé dans le cadre d'actions luttant contre la discrimination ou d'actions menées dans le cadre de la politique de la ville (DAIC, 2010).

Réaffirmation des politiques régionales

Un détour sur le site de la Région Occitanie nous a appris son engagement, depuis 2017, dans l'effort collectif pour améliorer les conditions d'accueil, l'intégration et l'insertion professionnelle des bénéficiaires de la protection internationale et des demandeurs et demandeuses d'asile ; cet aspect « professionnel » correspond ici au premier objectif que nous avons induit en présentant les départements d'implication de la Région. Continuant sur sa lancée, l'Occitanie a répondu à un appel à projet en avril 2024 en faveur de la sensibilisation et

de l'amélioration des conditions d'accueil des demandeurs et demandeuses d'asile et des bénéficiaires d'une protection internationale. La Région s'est subséquemment engagée à apporter son soutien pour l'accueil, l'intégration et l'insertion professionnelle de ce public, à lutter contre les discriminations qu'il pourrait subir, à le prendre en compte dans ses politiques, notamment via l'accès aux dispositifs Solidari'O (tarif solidaire dans les transports), Transport à la Demande, et Lectio (dispositif de lutte contre l'illettrisme) ; à participer au niveau national à la reconnaissance, connaissance et mise en place de ressources pour ce public, mais également à renforcer les politiques et dispositifs déjà en place sur le territoire. Les nouveaux projets seront probablement communiqués dans les mois suivants la rédaction de ce mémoire, puisqu'une première réunion les concernant est planifiée le 27 mai 2024 (Région Occitanie, 2023).

Entre 2017 et 2022, l'engagement de la Région avait permis « de soutenir 118 projets, d'accompagner plus de 18 543 personnes et d'engager environ 6 566 354,10 euros en faveur de ces populations » (ibidem). Cet engagement a plusieurs effets bénéfiques : permettre un financement en urgence (en 2017 à l'Université de Toulouse, par exemple), débloquer un soutien de l'État et d'autres collectivités, apporter de la crédibilité aux actions. Concernant les limites de l'intervention de la Région, nous notons entre autres un délai trop important dans l'instruction et le paiement des subventions ainsi qu'un budget limité ne permettant pas à tous les projets répondant aux critères de recevoir un soutien (ibidem).

Des initiatives régionales

Après les dispositifs nationaux mis en place par la Région et les politiques de l'Occitanie envers une partie de notre public, nous nous intéressons ici aux différents dispositifs instaurés et financés par la Région Occitanie ; elle a par exemple mis en place l'École Régionale du Numérique pour former (les jeunes) aux métiers du numérique (dans le *community management* ou l'animation de communauté, le développement, l'expertise en cybersécurité, etc.) sans condition de diplôme à l'entrée (ID.Métier, 2021a, p.12). D'après le magazine ID.Métier (2021, p.12), l'école obtient 87 % de réussite à la certification de niveau Bac + 2 et 79 % d'insertion dans les 18 mois suivants, ce qui semble prouver sa réussite. De plus et comme pour les autres dispositifs listés dans le paragraphe suivant, le coût des formations est pris en charge par l'Occitanie (ibidem, p.12). Outre la formation aux métiers du numérique, l'École propose des formations aux savoirs de base, à l'alphabétisation, à Online CléA... (Occitanie e-formation, 2024)

Pour évaluer les dispositifs proposés par la Région, nous utiliserons une étude du Centre d'Animation, de Recherche et d'Information sur la Formation - Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation (Carif-Oref Occitanie) de 2023 qui observe le devenir des publics de ces accompagnements pré-qualifiants et qualifiants : Déclic (pour un public mineur), École de la deuxième chance (pour les 16 à 25 ans), Lectio, Projet Pro, ForProSup, Innov'Emploi Recrutement, Innov'Emploi Expérimentation et Qualif Pro. L'étude se base sur des formations données entre janvier 2020 et novembre 2021. Une première remarque sur le fait que ces formations sont ouvertes aux allophones comme aux francophones. Une deuxième remarque sur l'impossibilité de séparer les statistiques liées à Déclic et l'École de la deuxième chance des autres, amenant le nombre de stagiaires de moins de 30 ans à près de 40 % (Carif-Oref Occitanie, 2023b, p.9).

De 22 % en Haute-Garonne à 1 % en Lozère, la répartition des 49 000 stagiaires par départements semble inéquitable mais non surprenante, avec une concentration sur les deux métropoles et sur la côte méditerranéenne (ibidem, p.35). Nous remarquons d'ailleurs que l'accès à l'emploi en fin de formation est plus difficile sur cette dernière (entre 44 et 49 % d'accès) (ibidem, p.16-17). Cette zone se compose également des quatre départements avec le plus haut taux de chômage et de pauvreté dans la région (ibidem, p.17). Il est clair que les départements les moins riches en stagiaires sont également ceux qui permettent un meilleur accès à l'emploi. 38 % ont accès à un CDI en fin de formation (ibidem, p.26), un meilleur score que la moyenne de la région (16,72 % d'après Manchon, 2024, p.3).

En ce qui concerne le niveau d'éducation, entre 44 et 48 % des stagiaires ont moins que le niveau Bac et entre 22 et 26 % ont un niveau supérieur au Bac (Carif-Oref Occitanie, 2023b, p.12).

Les filières de formation sont : la gestion et l'administration (15 % des stagiaires), le transport et la logistique (13 %), le bâtiment et les travaux publics (11 %), le tourisme, l'hôtellerie, la restauration ainsi que l'enseignement et la formation générale (7 %), le numérique mais aussi le commerce, la distribution ainsi que le sanitaire et le social (6 %), l'agriculture, l'aquaculture, la pêche ainsi que l'aéronautique, la mécanique (5 %), l'énergie, l'électricité tout comme les systèmes embarqués, la sécurité mais aussi le spectacle, la communication et l'édition, également le sport et l'animation, les loisirs (3 %), et enfin la propreté et l'assainissement (2 %) (Carif-Oref Occitanie, 2023b, p.15). Nous remarquons ainsi que si les filières les plus demandées par les recruteurs et recruteuses dans la sous-partie suivante (Occitanie) sont

présentes dans cette liste, elles ne figurent pas forcément dans le haut du classement, à l'exception de la comptabilité. L'étude ne nous permet cependant pas de distinguer les secteurs d'emploi par département, ce que nous ferons dans la partie Occitanie (ci-dessous). Dans les filières listées dans ce paragraphe, celles qui ont un plus haut taux d'emploi après la sortie des formations sont la sécurité (67 %), le sanitaire et le social (64 %) et l'énergie, l'électricité et les systèmes (62 %). Elles ont également le moins de demandeurs et demandeuses d'emploi. Les filières qui ont le plus bas taux d'emploi sont le spectacle, la communication et l'édition (32 %), le commerce et la distribution (38 %) et le numérique (39 %). Ce sont également celles avec le plus haut taux de personnes en formation ou en alternance à la fin du dispositif suivi (entre 12 et 18 %) si l'on fait abstraction de la filière de l'enseignement et de la formation générale (47 % d'emploi, 13 % en formation ou alternance) (ibidem, p.23). 16 % des stagiaires employé·e·s rapportent que leur emploi n'a pas de lien à la formation contre 62 % qui trouvent un lien fort. En raison de l'offre du marché, celles et ceux qui trouvent un plus grand lien sont dans les domaines des services aux personnes, de la transformation et des services aux collectivités (Carif-Oref Occitanie, 2023b, p.28). Il nous semble à présent important de définir la région Occitanie telle qu'elle est de nos jours.

2.4. L'Occitanie

Territoire

C'est un autre sud. Un sud où la nature à la fois grandiose et sereine, entre les Pyrénées et les Cévennes, sert de décor aux expériences les plus originales. Où les pavés portent la mémoire des siècles, de la romaine Nîmes aux châteaux cathares, en passant par les cités médiévales de Carcassonne ou de Rocamadour. Et pour commencer, la plus rose de toutes : Toulouse ! Festive, chaleureuse, la capitale régionale incarne la douceur de vivre occitane dans chacun de ses recoins, des terrasses de ses bars aux vues imprenables sur la Garonne !
(Traduction du site Explore France, s. d.)

Le territoire de l'Occitanie s'étend sur 72 723,6 km² (INSEE, 2024). Elle se compose de zones montagneuses : au sud les Pyrénées, et du centre au nord le Massif central. La mer Méditerranée longe sa côte est. De nombreux cours d'eau traversent ses terres dont le Canal du Midi et le fleuve Garonne. C'est un territoire riche en différences topographiques et aux climats variés.

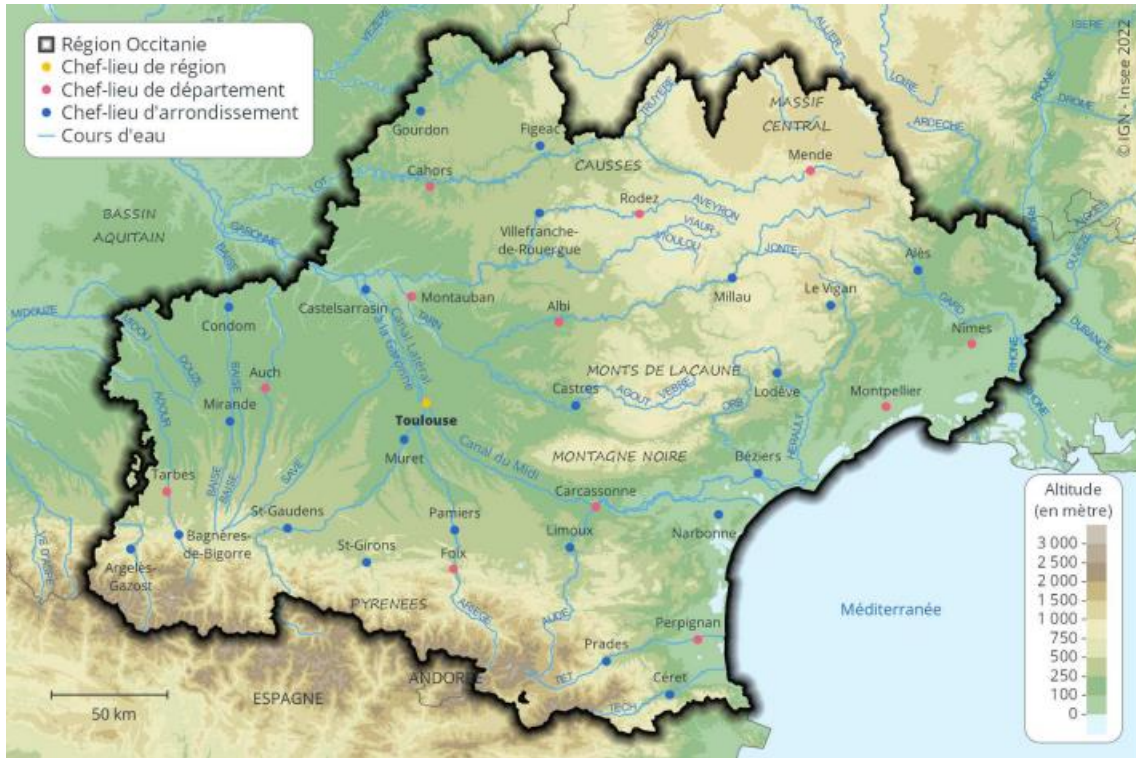


Figure 1 : Carte géographique de l'Occitanie

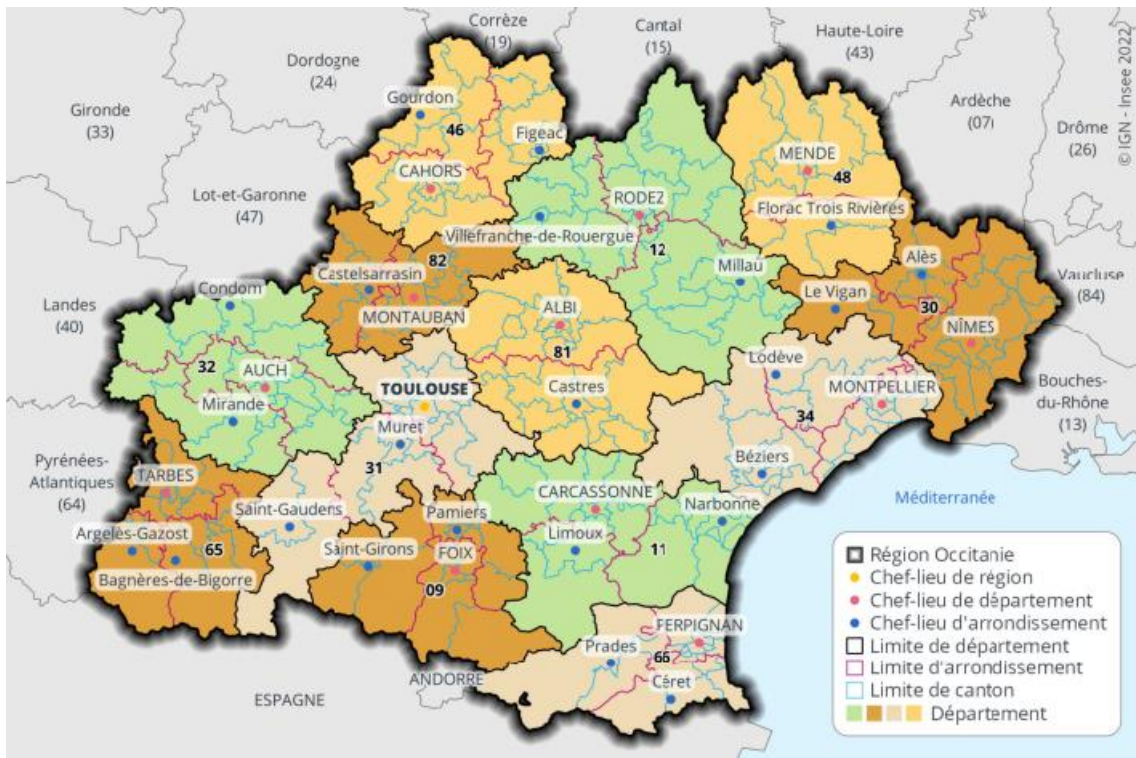


Figure 2 : Carte administrative de la région Occitanie

La région se découpe en 13 départements et comprend deux métropoles (INSEE, 2023b) qui attirent la majorité de la population : Toulouse son chef-lieu, et Montpellier. Par sa géographie particulière, sa population et ses développements majoritairement urbains, la région Occitanie se crée en 2018 autour de cinq territoires. Deux gravitent autour de l'une et l'autre métropole, l'un se place comme charnière entre ces deux espaces dans un triangle Carcassonne – Narbonne – Perpignan, un autre longe les Pyrénées, et le dernier comprend la Lozère, l'Aveyron et le Lot à l'exception du secteur de Cahors (carte visible p.147) (Estèbe & Jaillet, 2019).

Population

Sa population, de 5 974 000 personnes en 2020, connaît une croissance de 0,4 % par an depuis 2014. Cette progression est presque entièrement portée par la migration, les naissances y étant assez faibles (INSEE, 2023b). La part de personnes étrangères n'est pourtant que de 6,29 % (INSEE, 2023b). En 2020, 76,2 % des logements sont des résidences principales (INSEE, 2024) ce qui implique une population assez constante sur l'année. Selon des chiffres datant de 2018 (INSEE, 2022), la Haute-Garonne et l'Hérault sont les départements les plus peuplés ; ils concentrent respectivement 23,45 % et 19,69 % de la population. Viennent ensuite le Gard (12,68 %), les Pyrénées-Orientales (8,09 %), le Tarn (6,60 %), l'Aude (6,33 %), l'Aveyron (4,74 %), le Tarn-et-Garonne (4,40 %), les Hautes-Pyrénées (3,89 %), le Gers (3,25 %), le Lot (2,95 %), l'Ariège (2,60 %) et la Lozère (1,30 %).

Niveau de vie

L'Occitanie est la quatrième région de France métropolitaine aux plus faibles revenus, avec de fortes disparités entre départements. Le niveau de vie médian de Haute-Garonne est ainsi plus élevé de 4 000 € que celui de l'Aude. Au niveau des extrêmes, le taux de pauvreté passe de 13,3 % en Haute-Garonne à 20,7 % dans les Pyrénées-Orientales. Elle est pourtant la quatrième région de France métropolitaine au regard du PIB. Le PIB par habitant et par emploi est cependant plus bas que la moyenne de la France de province (INSEE, 2023b). En ce qui concerne les établissements sur le territoire en 2020, la part du commerce, transports et services divers est de 62,9 % avec près d'un dixième d'établissement dans le commerce et la réparation automobile. En ce qui concerne la part de l'administration publique, enseignement, santé et action sociale, elle monte à 13,5 % des établissements. La construction est à 11,6 %, l'industrie à 6,5 % et l'agriculture à 5,5 %. (INSEE, 2024).

Éducation

A l'échelle de la région, 31,9 % des habitant·e·s ont un niveau d'études supérieures, mais 24,8 % sont peu ou pas diplômés (ayant au plus un brevet des collèges). Les trois départements avec le plus haut taux d'études supérieures sont : la Haute-Garonne (43,6 %), l'Hérault (34,4 %) et le Gard (28,1 %). Les trois départements avec le plus haut taux de peu ou pas diplômé·e·s sont le Tarn-et-Garonne (30,2 %), les Pyrénées Orientales (29,3 %) et l'Aude (29 %). De l'autre côté du spectre, la Haute-Garonne n'a que 19,2 % de peu ou pas diplômé·e·s et le Tarn-et-Garonne a malgré tout 25,1 % de diplômé·e·s d'études supérieures (INSEE, 2023b).

La carte ci-dessous (figure 3) permet de visualiser les données de l'INSEE afin d'avoir un meilleur aperçu des profils liés à l'éducation des différents départements de la région Occitanie. Bien entendu, nous gardons en tête le manque d'exactitude causé par les arrondis effectués dans l'objectif de permettre une meilleure visualisation des résultats. La catégorie « autres » comprend le niveau Bac, CAP et BEP. Nous pouvons lire que c'est le niveau le plus répandu dans tous les départements d'Occitanie, à égalité cependant avec le niveau d'enseignement supérieur en Haute-Garonne. Nous rappelons que l'INSEE prend en compte les habitant·e·s de la région dans leur totalité. La part d'étrangères et d'étrangers n'est que de 6 % dans la région.

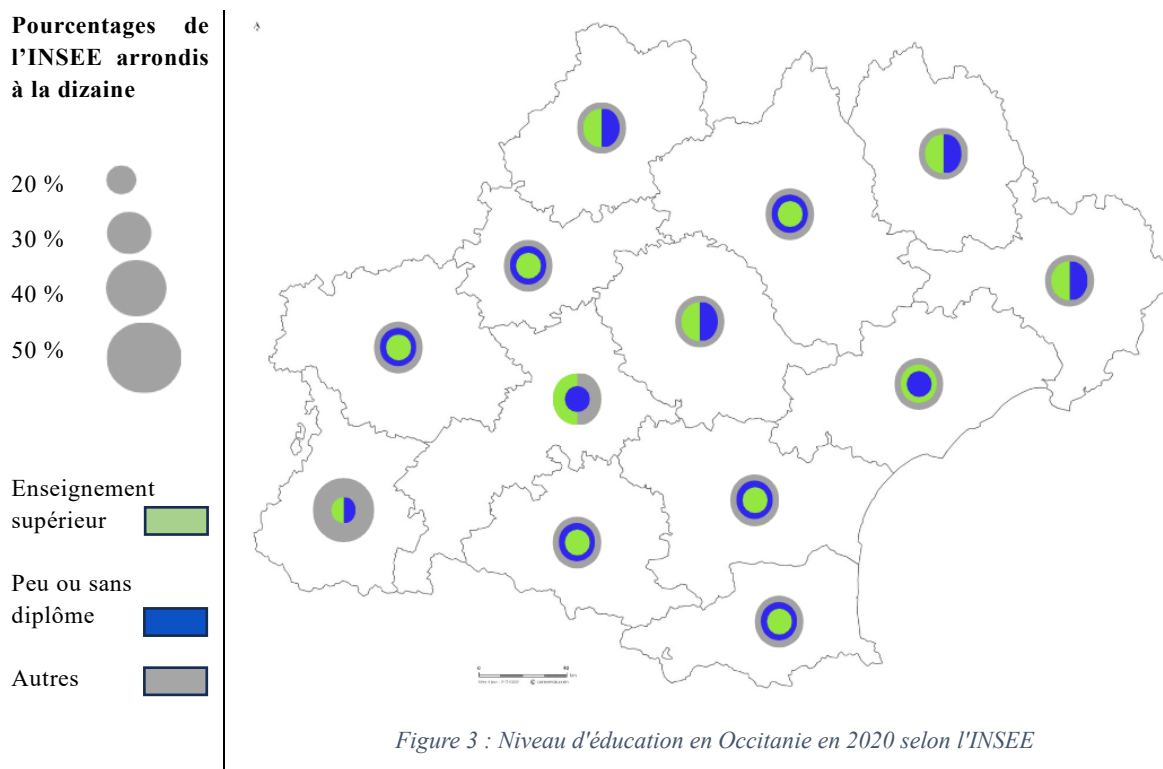


Figure 3 : Niveau d'éducation en Occitanie en 2020 selon l'INSEE

Afin de mieux comprendre ces résultats, il est intéressant de les comparer au nombre de places dans les établissements du secondaire et du supérieur disponibles sur chaque territoire afin de déterminer si un accès à ces études, en présentiel, est en défaut, ce qui pourrait partiellement impacter les places disponibles dans les dispositifs d'acquisition des compétences numériques. Cependant, après quelques recherches (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2021 ; STRATER, 2022, p.21), nous avons observé que les départements où la concentration d'établissements est la plus forte sont le Gard, l'Hérault et la Haute-Garonne. La concentration est faible dans le Gers, le Lot, puis la Lozère avec un niveau très faible. Nous remarquons cependant une répartition déséquilibrée à l'intérieur des départements, laissant parfois un grand vide en termes d'établissements, qui privilégient les villes et les axes principaux. En croisant nos sources et la carte en figure 3, nous pouvons estimer que le nombre d'établissements du secondaire et du supérieur par département manque de pertinence face aux profils établis ci-dessus. D'où notre absence de développement quant aux recoupements pratiqués. Comme autre facteur impactant cette figure, nous pensons aux flux de migrations d'un département à un autre au cours de la vie, que ce soit personnel, professionnel ou à but éducatif. Nous nous arrêtons là dans notre recherche des éléments menant à la figure 3.

Emploi

L'emploi en Occitanie augmente plus rapidement que dans le reste de la France, c'est pourtant la deuxième région avec le plus haut taux de chômage, soit 8,9 % de la population active (Manchon, 2024). Le département des Pyrénées-Orientales a même le taux le plus élevé en France métropolitaine (11,7 %) alors que la Lozère a l'un des plus faibles (4,7 %), la moyenne nationale étant à 7,3 %. Environ 6,4 % de la population est retraitée (INSEE, 2023b).

Le secteur tertiaire est majoritaire à 80 % (85 % en Hérault, 70 % en Aveyron, 71 % dans le Lot). Les départements les plus industriels sont le Lot (15 %), l'Aveyron (14 %), l'Ariège et le Tarn (13%). Les plus agricoles, la Lozère (10 %), le Gers et l'Aveyron (9 %) (INSEE, 2023b). Pour un total de 2 195 840 emplois d'après les statistiques du Préfet de la région Occitanie du 4^{ème} trimestre de l'année 2024, le secteur tertiaire marchand a embauché le plus (45,09 %), tous statuts confondus, puis le secteur tertiaire non-marchand (35,45 %), l'industrie (11,47 %), la construction (6,55 %) et l'agriculture (1,42 %) (Manchon, 2024, p.2). D'une manière générale, le littoral est riche en emplois sectorisés dans l'hôtellerie et le tourisme, le secteur agricole est plutôt bien réparti et présent dans l'ensemble de la région, tout comme celui de la santé et du social. Le secteur du commerce est quant à lui très fort dans les zones à haute densité de

population (Carif-Oref Occitanie, 2023a). D'après Pole-emploi.fr (2023b), les métiers les plus recherchés par les recruteurs et recruteuses entre avril 2023 et avril 2024 sont dans la comptabilité, l'étude et le développement informatique, et le personnel de cuisine en ce qui concerne les métiers qui nécessitent une formation, mais dans les services domestiques et l'assistance auprès d'adultes pour ceux qui en demandent peu. Ces métiers représentent au total 139 130 offres d'emplois (Pole-emploi.fr, 2023a). Les compétences les plus recherchées par les responsable du recrutement sont l'entretien et le nettoyage, l'accueil et l'orientation des personnes, le conseil et l'accompagnement d'une personne, la pratique de soins corporels et esthétiques, et enfin la saisie ou mise à jour d'un répertoire (Pole-emploi.fr, 2023a).

En 2023, plus de 80 % des emplois sont en Contrat à Durée Déterminée (CDD) dont près des trois quarts pour une période inférieure à un mois (Manchon, 2024, p.3). Sur l'année, nous observons une diminution des Contrat à Durée Indéterminée (CDI), une augmentation des CDD, et en particulier pour ceux de moins d'un mois (ibidem, p.3). La situation de l'emploi semble donc évoluer vers une instabilité importante, que nous prenions en considération les pédagogues ou les apprenant·e·s en voie d'insertion professionnelle. Par contraste, nous observons une multiplication de création d'entreprise depuis 2020, près de 25 000 par trimestre (ibidem, p.6). Si la pandémie a temporairement stoppé la défaillance⁷ de nombreuses entreprises, la tendance reprend de plus belle en 2023 et dépasse le taux d'avant la pandémie (ibidem, p.6-7).

Les instances régionales sont bien conscientes des enjeux liés à l'emploi depuis la fusion des régions Midi-Pyrénées et Languedoc-Roussillon (Estèbe & Jaillet, 2019, p.100). L'ancien préfet ou préfète Etienne Guyot écrit ainsi :

L'économie de l'Occitanie se caractérise par de profondes disparités. Elles sont sectorielles, la filière aéronautique et spatiale pesant très lourd dans l'industrie régionale. Elles sont aussi territoriales avec une concentration de l'activité autour des métropoles toulousaine et montpellieraine. Cela peut se traduire dans les autres zones de la région par d'importants problèmes économiques autour d'anciens pôles industriels en difficulté. (Guyot, 2022, p.75)

Pour pallier aux difficultés de ces industries, la Région encourage ainsi à développer « l'industrie de demain », souvent liée à l'environnement, comme l'aviation décarbonée. Afin d'être plus compétitives, les industries devront également pratiquer à plus grande échelle l'automatisation et le numérique (Carif-Oref Occitanie, 2023a; Guyot, 2022, p.76).

⁷ Lorsqu'une procédure de redressement judiciaire est ouverte à l'encontre d'une entreprise.

Politique

Socialiste, la région telle qu'elle est découpée géographiquement aujourd'hui poursuit un long positionnement à gauche (Huc & Négrier, 2019, p.53). Si certaines localités ont longtemps été d'extrême gauche après la III^{ème} République (ibidem, p.53), nous voyons un basculement vers l'extrême droite à partir des années 1980, en particulier dans les espaces ruraux (ibidem, p.50). Huc et Négrier (2019, p.58) du Centre d'Etudes Politiques et Sociales notent cependant que ce virage politique « n'est nullement soutenu par des réseaux de pratiques, des organismes associatifs, des événements collectifs fédérateurs qui enrôlent les électeurs et sympathisants vers un « monde » qui leur serait propre ». En lisant la ou le directeur de recherche au CNRS, Emmanuel Négrier, et Julien Audemard du CEPEL, nous notons par ailleurs un taux d'abstention de l'ordre de 66 % aux régionales et départementales de 2021. Cette tendance à l'abstention est en augmentation, en particulier dans les secteurs urbains. Les élections présidentielles font figure d'exception (Négrier & Audemard, 2021, p.137).

Ce point sur l'orientation politique de l'Occitanie fait écho à une analyse effectuée dans le cadre du mémoire de recherche produit par l'ensemble de la promotion lors du premier semestre de l'année 2023-2024, portant sur le dispositif Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants (OEPRE). Sous la direction de Cyrille Granget du Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique de l'Université Jean Jaurès, cette recherche étudiait la possibilité que l'implantation régionale de ce dispositif sur le territoire national soit influencée par le bord politique des Régions. Nous y avons découvert que la majorité des Régions respectait les quotas d'implémentation des dispositifs OEPRE en fonction du nombre de primo-arrivant·e·s installé·e·s, et ce peu importe l'orientation politique. Nous avons néanmoins noté un nombre de dispositifs bien plus important que le nombre de primo-arrivant·e·s dans les Régions socialistes et de centre gauche, et en particulier en Occitanie (10,42 % des 1074 formations OEPRE sur la totalité du territoire national pour un quota attendu de 5,57 %), tandis que les seules Régions à ne pas respecter le quota prévu étaient dirigées par des partis de droite ou de centre-droite : les Républicains en Île-de-France (29,05 % pour un quota de 42,84 %), dans les Hauts-de-France (3,91 % pour un quota de 5,24 %) et dans les Pays de la Loire (2,88 % pour un quota de 3,06 %) ; ainsi que les Centristes en Normandie (2,79 % pour un quota de 3,24 %). Cependant, les travaux en sciences politiques, migration et sociologie portés par Natter et al. (2020, p.18-19) concluent que l'orientation d'un gouvernement n'impacte pas ses restrictions

politiques envers les individus immigrants : celles-ci seraient plutôt établies en fonction de la stabilité de l'économie et du système de protection sociale.

Réseau internet

En 2022 et au niveau national, un·e habitant·e sur deux est pourvu d'une connexion haut débit et 85 % sont équipés d'une connexion à domicile qui exclut le mobile (CRÉDOC, 2022, p.53). 52 % vont tout de même sur internet à domicile via une connexion mobile (ibidem, p.75). C'est donc moins que les 95 % des 18-65 ans résidant en Occitanie qui ont accès à internet à domicile (Carif-Oref Occitanie, 2024a). En termes de connexion à domicile, la moyenne nationale affiche qu'un tiers de la population d'une commune de moins de 2 000 habitant·e·s a une connexion haut débit contre deux tiers dans les communes de plus de 100 000 habitant·e·s (CRÉDOC, 2022, p.57). En 2023 en Occitanie, l'accès à une bonne ou très haute connexion dans un local diffère en fonction des départements puisque la Haute-Garonne et le Tarn-et-Garonne sont 100 % éligibles à l'une des deux offres, tandis que l'Hérault, le Gard, le Lot et les Pyrénées-Orientales le sont à 99,9 % ; et nous descendons département après département jusqu'à 98,8 % pour l'Ariège (Arcep, 2024). Ces chiffres qui représentent une seule offre de service nous permettent cependant d'observer que certaines zones rurales disposent d'une très bonne couverture. Malgré cela, 5 % des 18-25 ans n'ont pas accès à internet à domicile (Carif-Oref Occitanie, 2024a).

En termes de réseau mobile, il existe encore des zones blanches dans la région. En 2024, ce sont plusieurs sites des départements Ariège, Gers, Hautes-Pyrénées, Hérault, Lozère, et Pyrénées Orientales qui doivent être couverts avant l'été 2025 (Hisbacq, 2023). Si l'aspect de la couverture en réseau mobile et internet reste crucial dans le développement des compétences numériques, il n'est cependant pas essentiel dans le sens où ces capacités peuvent également être améliorées hors des réseaux.

Dans cette première partie de contexte, nous avons observé comment l'Union Européenne, la France et l'Occitanie influencent et développent la formation pour allophones adultes via des objectifs d'acquisition de la langue, du numérique, des savoirs de base ou autrement dit, visant l'insertion sociale ou bien l'insertion professionnelle. Loin de retomber en cascade vers les échelons plus petits, les politiques et les dispositifs se croisent et se nourrissent les uns les autres, évoluant avec le temps. Nous avons également découvert que chaque niveau propose ses

propres financements. Finalement, nous avons décrit la région Occitanie. Cette dernière peut sembler déséquilibrée en termes d'activité et de peuplement : les métropoles ont une plus grande concentration de population, qui par ailleurs est plus diplômée, et leur secteur d'activité principal est le commerce, tandis que les autres espaces géographiques développent des secteurs d'activité plus variés. La Région s'inscrit néanmoins dans une démarche de développement de l'ensemble de son territoire, repensant ses pôles de métiers, notamment par l'apport du numérique.

3. Cadre théorique

Après avoir abordé de manière globale les différentes politiques pédagogiques et sociales de l'UE, de l'État français et de la Région Occitanie en matière de formation des adultes allophones, en particulier pour le sujet du numérique, nous avons à présent besoin de définir plus en détail ce qu'est la compétence numérique, de qui est constitué notre public mais aussi comment sont établies ses formations, et enfin, le profil des pédagogues. La particularité de notre cadre théorique est qu'il n'existe pas encore pour notre sujet, tout du moins dans la littérature française et anglaise, nous astreignant à la tâche complexe d'utiliser les œuvres de différents littéraires. Ce cadre théorique s'appuie ainsi sur différentes ressources scientifiques et grand public.

3.1. La compétence numérique

Définition d'illectronisme

L'illectronisme est le point de départ des dispositifs ciblés. L'illectronisme est une forme d'illettrisme lié à l'emploi d'outils numériques.

Selon l'ANLCI, il désigne une maîtrise insuffisante des compétences numériques de base, nécessaires à toute personne pour effectuer de manière autonome les actes de la vie courante. On parle de « double illettrisme » lorsque des personnes sont aussi en difficulté avec d'autres compétences de base, notamment la compréhension et la production de l'écrit en ligne. (Maroun, 2022, §3)

Quand l'on parle de « double illettrisme » c'est parce que le numérique demande la possession de diverses compétences comme la lecture, l'écriture ou le calcul. Le numérique englobe ces compétences plus traditionnelles sans obligatoirement les imposer à ses utilisateurs et utilisatrices (une personne malvoyante ou aveugle peut par exemple utiliser un ordinateur en langue française), s'imposant ainsi en tant que nouvelle compétence de base. Comme nous le dit la ou le maître de conférences en sciences du langage Jeannine Gerbault (2012, p.12) « la 'littératie des médias' : c'est un ensemble de capacités et d'activités d'interaction s'appuyant sur une réflexion critique, sur la collaboration et sur la flexibilité et l'adaptabilité. La littératie numérique devient une manière d'être, un comportement social ». De plus, le numérique propose une grande variété de supports. Cette souplesse qu'offre le numérique est à double tranchant puisque l'abondance peut être difficile à gérer.

La littératie numérique

Dans notre corpus de janvier, nous avons approché notre sujet par l'angle de l'e-littératie, ou littératie numérique. Nous y disions, comme le précise Springer (2017, p.39), que les instances nationales et internationales travaillent depuis 2000 sur une définition de la littératie numérique. Si, dans un premier temps, une approche technologique de la compétence était envisagée (savoir utiliser un ordinateur et internet), l'évolution des technologies et leur ampleur actuelle ont conduit à proposer une approche centrée sur le traitement de l'information et des médias (ibidem, p.39). Quatre compétences forment le socle de la maîtrise du numérique : la recherche d'information, la communication, la résolution de problèmes par l'utilisation d'outils numériques et l'usage de logiciels (Maroun, 2022, §4).

Le phénomène est cependant plus souvent défini par son état inverse, mais la littératie numérique est l'objectif des dispositifs ciblés.

Que nous apporte la maîtrise du numérique ?

Du point de vue des migrant·e·s interrogé·e·s (European Commission, 2015, p.113), les compétences qui les aideraient à mieux s'intégrer sont la maîtrise de la langue d'accueil (85 %), le sens des initiatives et de l'entrepreneuriat (80 %), et l'adaptation/compréhension du pays (79 %). En comparaison, seulement 63 % pensent que la maîtrise d'un ordinateur et d'internet leur serait très utile, 18 % allant jusqu'à dire que la compétence serait peu utile. Pourtant, selon le CRÉDOC (2018, cité dans Kesteman, 2022, §11), plus de la moitié des personnes qui ont abandonné les démarches numériques à la suite d'un premier échec seraient prêtes à perfectionner leur maîtrise du numérique.

Dans notre société, la compétence numérique est mise en avant en tant que compétence utile pour l'insertion sociale puisqu'internet permet l'accès à un lieu commun de communication privée ou professionnelle via les réseaux sociaux, les plateformes d'appel vidéo/audio et les services de messagerie. C'est un lieu où l'on peut commercer (acheter un vêtement, se faire livrer un repas, réserver un taxi...), se divertir (utiliser un service de vidéo/musique à la demande, écouter la radio, jouer...), s'informer. De plus, l'accompagnement vers la littératie numérique est nécessaire à la professionnalisation et à la réalisation des démarches dématérialisées car elle permet l'autonomie (Kesteman, 2022, §29), ou même la survie pour l'accès aux droits (Réseau national Pimms Médiation et al., 2023, I.2).

Du côté des compétences, l'environnement numérique semble pertinent pour le développement de celles dites supérieures « comme la gestion, l'organisation, l'analyse critique, la résolution de problèmes et la création de l'information, la formation d'hypothèses et de catégories » (Flynn, 2007 ; Balanskat et al., 2006 ; Kirriemur & Mc-Farlane, 2004 ; SeftonGreen, 2002, cités dans Gerbault, 2012, p.11). Le numérique est un lieu facilitant la communication, la vie quotidienne, l'accès à la citoyenneté et à l'apprentissage grâce aux ressources qu'il met à disposition ; à la possibilité de personnalisation et de collaboration (Gerbault, 2012, p.12). Si les pédagogues FLE ne sont pas, bien sûr, attendu·e·s « d'éduquer » au sens de l'organisation ou au sens critique des adultes, tous ces bienfaits du numérique peuvent néanmoins être mis en avant auprès des allophones marquant de la réserve à utiliser les technologies de l'information et de la communication.

L'illectronisme, un sujet d'actualité ?

Lorsque le sujet de ce mémoire a été proposé, une objection a très vite été émise : est-ce que l'illectronisme était encore une réalité en 2023 ? Pour répondre à cette question, nous pouvons commencer par remonter en 2020 à l'heure de la pandémie mondiale de Covid-19. Une plateforme téléphonique avait été mise en place afin de permettre à toutes les personnes éloignées du numérique de rester connectées au reste de la France et d'être capables d'accéder à leurs démarches essentielles : Solidarité Numérique. « Douze mois plus tard, près de 30 000 personnes avaient été accompagnées dans leurs usages numériques du quotidien » (Ghariani & Span, 2022, §2). Si ce chiffre est à relativiser par rapport aux 67,4 millions d'habitante·s de la France en 2020 (INSEE, 2021) et aux 2 000 médiateurs et médiatrices volontaires (Ghariani & Span, 2022, §2), l'expérience a cependant permis d'avoir un aperçu des fragiles du numérique et de leurs problèmes : jeunes étudiant·e·s ne sachant pas utiliser un traitement de texte ni envoyer des écrits à leurs enseignant·e·s, chefs et cheffes d'entreprise n'utilisant pas de site internet ni de courriel et ne sachant pas comment contacter la clientèle, etc. (ibidem, §5). La réussite de la plateforme est également perceptible dans le fait qu'elle existe encore en 2024, époque où le coronavirus a rejoint le banc des maladies saisonnières.

Passons en 2022. 57 % des résidant·e·s en France ont le sentiment d'avoir amélioré leur maîtrise du numérique pendant la pandémie (CRÉDOC, 2022, p.216), et pourtant le numérique reste inutilisé par 8 % des plus de 12 ans (ibidem, p.18). L'agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) avance que 2 % de la population de plus de 15 ans ne possèdent aucune des compétences de base et que 15 % n'ont pas utilisé internet au cours de l'année 2019

(Maroun, 2022, §4). Le rapport du CRÉDOC (2022, p.18) révèle qu'avec l'augmentation des usages du numérique, de plus en plus de personnes rencontrent des freins dans leur utilisation du support. 44 % de celles et ceux qui pensent s'être améliorés pendant la période de pandémie considèrent ainsi avoir des difficultés (ibidem, p.18). Cette situation complexe autour de la compétence numérique est également rapportée par les spécialistes de l'accompagnement numérique, cités par Maroun (2022, §14), qui considèrent « qu'on n'assiste plus à une fracture numérique mais plutôt à l'existence d'une multitude de fragilités numériques ». Pour cette raison, la ou le psychologue François Melou et ses collègues (2023, §3) préfèrent le terme d'inégalités numériques. Nous pouvons ainsi proposer trois niveaux d'inégalité : 1) dans l'accès à internet et au matériel nécessaire, 2) dans la capacité à utiliser ces outils et 3) dans la capacité à utiliser les services publics au sens large (Van Dijk, 2005, cité dans Melou et al., 2023, §4-6).

Pour revenir à l'idée qu'un défaut de compétences numériques n'est pas qu'un problème en voie de résolution, parlons un peu des jeunes générations. Il existe des termes significatifs de leur maîtrise du numérique, des termes comme *digital natives*⁸, *homos zappiens*⁹ ou génération Z. Or, divers auteurs et autrices (Bancal & Dobaire, 2022, §7 ; Pasquier, 2022, §9) montrent que les personnes nées dans l'ère du numérique ont une utilisation axée sur la communication, ce qui implique que « la transposabilité de leurs compétences, majoritairement communicationnelles, dans d'autres contextes, professionnels ou scolaires, reste problématique » (Bancal & Dobaire, 2022, §7).

Concernant les plus jeunes, il convient d'abord de noter que la part d'éloignés du numérique reste élevée : près de 20 % pour les moins de 25 ans. En outre, plusieurs travaux montrent que les compétences et pratiques numériques des jeunes sont différenciées, hétérogènes, et surtout inégalitaires, dans la mesure où elles sont dépendantes de contextes sociaux fort différents. (ANCT & Colato, 2023, p.2)

Stratégies de palliation

Les illettré·e·s numériques ont recours à différentes stratégies de palliation face aux services du numérique : utiliser un autre canal (sur l'exemple de Solidarité Numérique), la délégation à un tiers de confiance, ou bien l'anticipation en se formant au numérique, soit par l'intermédiaire d'une personne de confiance, soit dans le cadre d'une formation (CRÉDOC, 2022, p.222 et 225 ; European Commission, 2015, p.104 ; Grellié et al., 2022, §17-21). Nous pouvons ainsi constater

⁸ Utilisé, par exemple, par Pasquier (2022).

⁹ Utilisé par Veen (2003), rapporté par Gerbault (2012).

que les personnes isolées socialement ne peuvent pas avoir recours à l'ensemble de ces stratégies de palliation, d'autant plus si elles sont également en situation d'isolement géographique. Le maintien d'un accès multi-canal aux services publics reste donc essentiel (Grellié et al., 2022, §21).

Pourquoi est-ce que favoriser un accès multi-canal est une question cruciale ? Plusieurs études parviennent à profiler les plus fragiles face aux compétences numériques et à l'accès aux droits (European Commission, 2015, p.123 ; Maroun, 2022, §4 ; Melou et al., 2023, §5 et 7 ; Meyerhoff Nielsen, 2022, §2 ; Pasquier, 2022, §7) : des personnes âgées ou moins éduquées. Si les personnes âgées sont en plus grande difficulté face au numérique, c'est parce que les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), sont bien différentes aujourd'hui de celles qu'elles et ils ont connues durant leur enfance, où les technologies les plus répandues encore présentes dans notre décennie étaient la radio, le téléphone fixe et la télévision. Chaque génération s'adapte ainsi aux technologies avec lesquelles elle évolue (CRÉDOC, 2022, p.17).

L'âge n'est en rien un facteur explicatif de l'éloignement numérique, tout au plus il s'agit d'un facteur descriptif. Si les personnes âgées de 70 ans ou plus, comptent une part de non-internautes supérieure à la moyenne, il convient de noter, d'une part, que cette classe d'âge est celle qui compte le plus grand nombre de personnes sans aucun diplôme (n'ayant pas connu la massification scolaire dans leur jeunesse) et d'autres que ces personnes ont découvert Internet tardivement dans leur vie. (ANCT & Colato, 2023, p.1-2)

Cependant, la Commission Européenne observe elle aussi une faiblesse des compétences numériques chez les personnes plus âgées ou peu éduquées justifiée par un manque d'intérêt et de maîtrise, et ce malgré leur influence positive dans l'insertion sociale, professionnelle et l'apprentissage linguistique (European Commission, 2015, p.8 ; Springer, 2017, p.39-40). Cela pourrait indiquer une attitude généralisée face à l'emploi des technologies numériques de la part des plus âgé·e·s ayant reçu une faible éducation.

La ou le conseiller en gouvernance électronique Morten Meyerhoff Nielsen (2022, §5) rappelle en outre que près de la moitié de la population mondiale n'utilise pas internet. Nous trouvons de fortes concentrations d'exclu·e·s dans les pays les plus pauvres (ibidem, §5). Si à l'échelle de la France, la question de la richesse personnelle est un facteur moindre d'inégalité liée à l'accès d'internet (CRÉDOC, 2022, p.54), nous devons garder à l'esprit une réalité mondiale bien différente étant donné le public que nous visons.

Les supports et canaux du numérique

Pour commencer, parlons de dématérialisation d'un service. Un aspect à prendre en compte lors de celle-ci est comment l'adapter au support numérique : ordinateur, *smartphone*, tablette... Si cette question a peu d'impact sur des utilisatrices et utilisateurs avancés, elle est cruciale pour les autres. D'après la Commission Européenne (2015, p.107), les individus immigrants, lorsqu'elles et ils utilisent internet, ont trois activités régulières. L'activité la plus répandue est l'envoi/la réception de courriel, suivie de l'emploi du téléphone pour des appels vidéo, et l'utilisation de réseaux sociaux non-professionnels, ce qui est bien éloigné de la navigation sur un site web, du remplissage de formulaires, et qui ne demande pas l'emploi d'un vocabulaire administratif.

Ensuite, nous souhaitons savoir quel outil serait le plus adéquat à développer dans les dispositifs pour allophones adultes. Le téléphone portable s'avère être le meilleur choix, puisque 87 % des plus de 12 ans en possèdent (CRÉDOC, 2022, p.8) et que 47 % le préfèrent à l'ordinateur et aux autres appareils pour se connecter à internet (ibidem, p.8). L'étude qui se base sur un public résidant en France retient également que 83 % l'utilisent quotidiennement (ibidem, p.10). Nous parlions précédemment du profil des personnes les plus fragiles face au numérique. Nous devons ainsi nuancer que dans la population des plus de 70 ans vivant en France, seulement 56 % possèdent un *smartphone*, contre 86 % des 60 – 69 ans (ibidem, p.29). Les 70 ans se placent ainsi comme âge pivot de l'utilisation du téléphone connecté. Du côté des non-diplômé·e·s, 59 % en possèdent un (ibidem, p.29). Le CRÉDOC (2022, p.29) note cependant que les plus de 70 ans sont sur-représenté·e·s chez les non-diplômé·e·s.

L'ordinateur est quant à lui favorisé pour naviguer sur la toile par 39 % des plus de 12 ans (ibidem, p.8), bien qu'il soit utilisé quotidiennement par 62 % des interrogé·e·s (ibidem, p.10). De plus, 89 % en possède un au domicile, qu'il soit personnel ou professionnel (ibidem, p.45). Encore une fois, celles et ceux qui ne possèdent pas d'ordinateur au domicile sont le plus souvent les plus de 70 ans et les sans diplôme bien qu'elles et ils restent une minorité dans l'échantillon étudié (ibidem, p.45).

Un autre appareil intéressant pour notre public car il ne demande pas de passer par l'écrit est l'enceinte connectée à assistance vocale (Amazon Alexa, Google Home...). Si l'utilisation d'un tel appareil reste marginale, nous notons tout de même une augmentation depuis 2019, passant de 9 % en 2019 à 27 % en 2022 en termes de possession, et 22 % en 2019 contre 31 % en 2022 en termes d'utilisation dans les six derniers mois (ibidem, p.15). « A titre de comparaison, il

avait fallu huit années aux ordinateurs pour atteindre ce niveau d'équipement » (ibidem, p.42). L'idée que les enceintes connectées à assistant personnel puissent être un outil privilégié par les non-scripteurs et non-scripteuses semble cependant mise en cause par le sondage du CRÉDOC (2022, p.43) puisque celui-ci rapporte qu'elles sont plus en vogue chez les diplômé·e·s. Ce sont également les plus jeunes qui s'en équipent 41 % des 18-24 ans, 37 % chez les 25-39 ans, 28 % des 40-59 ans, 15 % chez les 60-69 ans et 11 % des 70 et plus (ibidem, p.43). Puisque le rapport indique que les revenus n'impactent pas la possession d'une enceinte (ibidem, p.43), nous émettons l'hypothèse, sans la développer, que le public non-scripteur ou en difficulté scripturale n'a pas un assez grand intérêt dans ces supports pour éprouver la nécessité de les utiliser. Le rapport conclut ainsi :

L'âge représente le facteur le plus important : 31 % des personne[s] âgées de 70 ans ou plus ne possèdent ni smartphone, ni ordinateur, ni tablette. 32 % des non diplômés, 19 % des personnes vivant seules, 17 % des ruraux ne sont équipés d'aucun de ces appareils, n'ont aucun de ces terminaux. Des effets du niveau de diplôme, de la taille du foyer, et de la taille de l'agglomération de résidence sont confirmés à « âge égal ». (CRÉDOC, 2022, p.48)

Au niveau professionnel, nous pouvons observer la montée en usage de la visioconférence depuis la pandémie avec 50 % (+5 points) des interrogé·e·s ayant utilisé ce canal dans le mois passé. Son usage s'installe dans les pratiques notamment le télétravail (ibidem, p.12).

En termes de compétences numériques, nous aimerions malgré cette section garder à l'esprit les mots de Johnson et al. (2010, cité dans Gerbault, 2012, p.6) : « étant donné que la technologie continue d'évoluer, la littératie numérique doit nécessairement être moins du domaine des outils à proprement parler et davantage de celui des manières de penser et de voir ». Nous nous intéressons à ces outils pour essayer, d'une part, de déterminer lesquels sont utilisés dans notre société et dans quelle dimension, ce qui devrait se répercuter sur les outils utilisés en classe et dans la vie quotidienne des apprenant·e·s.

Les participants et participantes des ateliers de médiation numérique ont souvent un smartphone, plus rarement un ordinateur. Il est encore nécessaire d'apprendre à utiliser un ordinateur car beaucoup de démarches sont plus simples à réaliser sur ce terminal (affichage, interface, saisies longues...) et de nombreux acteurs mettent à disposition uniquement des ordinateurs (préfecture, Pôle emploi, CAF...) (Réseau national Pimms Médiation et al., 2023, IV.2)

Ainsi, il paraît primordial pour les dispositifs pour allophones adultes, en particulier dans les zones rurales, de mettre à disposition de leurs apprenant·e·s l'équipement nécessaire.

L'importance de l'écrit

Comme nous venons de le voir par la popularité du téléphone et de l'ordinateur, et non de l'enceinte connectée, le numérique dans sa grande majorité fait appel à l'écrit (écriture et lecture) (Bouchardon & Cailleau, 2018, p.6). Comme exemple de leurs liens, le cadre d'évaluation Pisa (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) comprend depuis 2009 l'évaluation de la lecture et de la compréhension de textes électroniques (Gerbault, 2012, p.4). Ces écrits peuvent être assez variés et sembler omniprésents (Maroun, 2022, §9). Pour un ou une nouvelle arrivante sur le territoire français, l'écrit est un enjeu important. En effet, beaucoup de documents lui sont partagés dans l'objectif de l'aider à s'intégrer socialement et professionnellement (Canut et al., 2020, p.171). Il faut donc que l'information soit la plus claire possible. Si la traduction est une solution avancée (Taché, 2018, cité dans Canut et al., 2020, p.3), elle est loin d'être automatiquement proposée par les instances produisant ces textes. Les linguistes Canut et al. (2020, p.172) mettent également en avant les éventuels problèmes de traductions pour des concepts n'existant pas dans la langue première, en plus d'un style spécifique absent des usages quotidiens en français mais courant dans les documents officiels. Ce dernier point est d'autant plus surprenant lorsque les documents à destination de ce même public sont émis par des organismes spécialisés dans l'accueil ou la gestion du public migrant (ibidem, p.176-177). Ce style administratif ou juridique que l'on retrouve dans tous les médias est caractérisé par « [une] complexité syntaxique et [des] phrases longues, [des] termes techniques agrémentés d'une proportion non négligeable de mentions légales » (Canut et al., 2020, p.176). Il est intéressant de noter que dans différents pays du monde (Canada, Inde, Danemark...), la simplicité de la langue est la condition d'un accès minimal aux services en ligne (Meyerhoff Nielsen, 2022, p.11), ce qui n'est pas le cas en France (Canut et al., 2020, p.172).

En plus de le simplifier, nous pouvons rendre un contenu textuel compréhensible en passant par l'illustration, qui demande cependant des connaissances partagées quant à la signification des formes, des symboles, du sens de lecture (ibidem, p.179). Cette culture de l'image est dépendante de l'alphabétisation et n'est pas universelle, ce qui est souvent oublié (ibidem, p.179-180). Les linguistes de l'Université de Lille proposent une méthode de simplification des textes pour le niveau A1.1 jusqu'au niveau B1 nommée FALC, que nous ne développerons pas

ici. Il est cependant intéressant de noter que les résultats de leur étude montrent que la simplification n'est pas mesurable au niveau A1.1 (ibidem, p.194).

Bien que basés sur des médias imprimés, ces différents exemples restent pertinents pour les médias numériques.

Les TIC pour l'Enseignement

Alors qu'il semble que la maîtrise de l'écriture et de la lecture soit un obstacle à l'acquisition des compétences numériques, le constat est tout autre. Certaines autrices et auteurs (Gerbault, 2012, p.8 ; Quillot, 2019, p.211) révèlent ainsi une ouverture de possibilités en termes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture grâce au numérique qui, par sa variété dans la nature des liens et des échanges sociaux qu'il offre « lève des barrières cognitives », amenant vers la littératie des personnes qui peuvent en être éloignées, comme les wolofones (parlant wolof) dont la tradition est orale.

La dématérialisation des services

Depuis 2001, les services publics se dématérialisent (Kesteman, 2022, §2), en particulier à partir la pandémie de Covid-19 où la dématérialisation s'accélère à cause des confinements, et ce même pour les services destinés aux étrangères et étrangers, comme nous le précise le site du Ministère de l'Intérieur (2011). La dématérialisation signifie que l'on passe d'un service en personne couplant oral et écrit à un service numérique utilisant de manière évidente l'écrit, même si le canal vocal reste possible lorsque l'on sait où trouver les bons outils (Windows Narrator, Windows Speech, etc.). L'une des raisons principales de cette dématérialisation généralisée est un gain financier important (Meyerhoff Nielsen, 2022, §4). L'objectif tout numérique de l'État est presque atteint en 2021, puisque 75 % des démarches fiscales, de prestations et d'aides sociales sont accessibles en ligne (Kesteman, 2022, §3). Si la France est plus avancée que la moyenne européenne à propos du nombre de lettré·e·s numériques qui choisissent de passer au tout numérique (ibidem, §4), cette dématérialisation est cependant source d'inégalité en termes d'accès aux services publics pour ce qui a trait à la difficulté d'utilisation (ibidem, §14), mais aussi pour celles et ceux qui sont en situation de fragilité numérique, que ce soit à cause d'un défaut de matériel, de connexion satisfaisante ou bien de

compétences (Bancal et Dobaire, 2022, §1). Parmi ces manques, celui de compétences est le cœur de la fracture numérique à notre époque (ibidem, §1).

La pratique numérique des démarches administratives évolue peu. Même durant la pandémie où le face-à-face était exclu, seuls 1 à 4 % des utilisatrices et utilisateurs sont passés au numérique (Ghariani & Span, 2022, §7). Le CRÉDOC (2022, p.13) note lui aussi un progrès de cinq points uniquement depuis 2019, soit 71 % de personnes qui ont fait une démarche en ligne dans les douze derniers mois contre 66 % avant la Covid-19. En Occitanie, 90 % des 18-65 ans se sont connectés dans les 12 derniers mois pour réaliser des démarches administratives (Carif-Oref Occitanie, 2024, p.8). Durant leur étude limitée aux Hauts-de-France, l'équipe de sociologues Grellié et al. (2022, §12) a cependant mis en avant que malgré la faible pratique des démarches en ligne par les fragiles du numérique, les démarches les plus habituelles y étaient majoritaires. Dominique Pasquier (2022, §15), sociologue, annonce la limite de la dématérialisation par l'affirmation qu'elle « a été conçue par et pour des internautes experts et diplômés ».

Quels sont donc les freins pour celles et ceux qui ne sont pas des internautes experts ? La réponse à cette interrogation devrait nous permettre de mieux comprendre l'état d'esprit des personnes formées à l'accès aux droits. L'un de ces freins est la perception du tout numérique comme une contrainte (Grellié et al., 2022, §3 ; Mombelet, 2023, §3) :

C'est cet attachement à leur autonomie qui amène les personnes enquêtées à exprimer avec force leur incompréhension vis-à-vis du « tout numérique » qui s'impose peu à peu et envahit leur quotidien. Selon elles, c'est la numérisation de la société qui relègue beaucoup de personnes, auparavant parfaitement autonomes, dans des situations nouvelles et inconfortables de dépendance à autrui. (Grellié et al., 2022, §8)

En plus des services publics limités à l'administration publique, nous devons également prendre en compte la dématérialisation des services d'ordre public, telles les banques ou France Travail/Pôle Emploi. Il est intéressant de noter que les actifs et actives au chômage ont largement recours à internet dans leur recherche d'emploi (CRÉDOC, 2022, p.103). Or, nous avons déjà observé que dans le groupe exclu du numérique se trouvent les personnes en situation de précarité et pourtant, c'est un comble, ces personnes sont celles qui doivent le plus souvent faire face à l'administration dans l'objectif de stabiliser leur situation (demande de ressources financières, recherche d'un emploi, régularisation d'un statut...) (Grellié et al., 2022, §10). En termes de sécurité, l'éducation aux usages et pratiques du numérique semble d'autant

plus nécessaire que les services administratifs et financiers se dématérialisent et que les arnaques et vols de données se banalisent (CRÉDOC, 2022, p.23). Si la sécurité renforcée des services bancaires permet à ceux-là mêmes d’observer un nombre de fraudes très inférieur au flux de paiement (ibidem, p.23), cette multiplication des niveaux de protection n’est-elle pas pénalisante pour les novices en numérique ? Il semble en effet que nous retrouvons notre profil des fragiles au numérique : les jeunes sont celles et ceux qui se sentent les plus touchés par ces pratiques malveillantes (72 % des moins de 25 ans), 56 % des 70 ans et plus, ainsi que 62 % des non-diplômé·e·s pensent en avoir été victimes (ibidem, p.194-195).

Les enquêté·e·s parlent également avec regret de la perte du contact humain, un autre frein vers le tout numérique (Grellié et al., 2022, §13). L’échange ou la tâche devient dévalorisée, perd en authenticité et en franchise (Pasquier, 2022, §11). Certaines personnes se sentent également exclues de la société ou d’une partie de sa culture par le manque de maîtrise du numérique (Réseau national Pimms Médiation et al., 2023, I.2). On peut également observer, pour nombre de personnes dans ce cas, un emploi des TIC soutenant un réseau de relation : une adresse mail par famille ou par couple, Facebook comme lien familial, être chacun·e sur un appareil mais dans la même pièce, etcetera (Pasquier, 2022, §15). L’objectif est ici de maintenir une activité « familiale » malgré la multitude de pratiques individuelles que propose le numérique (ibidem, §15).

Il existe actuellement des solutions mises en place pour faciliter les démarches numériques par les instances elles-mêmes, comme la formule repérer-accompagner-orienter-insérer mise en œuvre par la CNAF (Kesteman, 2022, §20) ou le pré-remplissage des e-formulaires (ibidem, §3). La ou le chargé de recherches et d’évaluation à la CNAF Nadia Kesteman (2022, §4) avance cependant que ce dernier outil doit encore progresser. Elle ou il met en avant les recommandations du Défenseur des droits, une autorité administrative indépendante, comme solution à mettre en place (ibidem, §15)., dont nous ne donnerons cependant pas les détails

3.2. Les allophones adultes en situation d’illectronisme

Définition des termes

Aux balbutiements de ce mémoire, nous avons décidé de nous intéresser aux formations numériques proposées à un public allophone migrant adulte en Occitanie. Notre public cible a naïvement été qualifié de « migrant », mais derrière ce terme nous trouvons une réalité sociopolitique et économique propre à notre époque, relative à la nature de l’immigration mais aussi à la société d’accueil (Adami, 2015, p.1). Hervé Adami du domaine de la didactique (2015)

et Véronique Leclercq du domaine des sciences de l'éducation (2012) nous éclairent sur ces changements d'appellations qui représentent une succession de réalités différentes au cours de l'histoire française. Après la chute de popularité du Parti communiste au début des années 80 et la montée du Front national (ancien Rassemblement national) à partir de 1984, les immigré·e·s sont vu·e·s sous le prisme culturel et non plus social (Adami, 2015, p.3). Nous avons désormais affaire à des appellations variées, « migrant·e », « immigré·e », « immigrant·e », « primo-arrivant·e », « sans papiers », « exilé·e », qui ne sont au fond que des marqueurs idéologiques, car l'étranger ou l'étrangère est soit défendue et perçue comme une richesse ethnique, soit crainte (ibidem, p.1). Si depuis la politique de regroupement familial, l'intégration des immigré·e·s paraît aller de soi (ibidem, p.3), le terme « migrant·e » fait écho au fantasme du citoyen ou de la citoyenne du monde, d'une personne mobile, non limitée par des frontières (Adami, 2015, p.4 ; Springer, 2017, p.32).

Ne nous sentant pas concernés par ce débat, nous avons décidé de nous intéresser au public allophone adulte bien qu'il nous ait cependant semblé utile de nous pencher sur ces quelques termes que nous pourrions utiliser par la suite. En ce qui concerne le mot « allophone », nous utiliserons la définition du Petit Robert en ligne (s. d.) : « personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve ». Pour définir le dernier terme qualifiant notre public, nous entendons « adulte » comme « majeur », c'est-à-dire de 18 ans ou plus. Nous avons cependant observé une grande disparité au niveau de cette tranche d'âge dans les documents recueillis.

Profil des allophones en Occitanie

L'Occitanie accueille 375 777 étrangers et étrangères en 2020, dont un pourcentage équilibré de femmes et d'hommes, et 27 % de plus de 55 ans. Rappelons que ces personnes représentent 6 % de la population du territoire. La majorité se situe en Haute-Garonne (26,7 %) et dans l'Hérault (23,1 %), soit 49,8 % de la population dans ces seuls départements. La dispersion est ensuite plus faible : 12,1 % pour le Gard, 8,5 % pour les Pyrénées orientales, 6,3 % pour l'Aude, entre 4,6 % et 2,2 % pour, par ordre décroissant, le Tarn-et-Garonne, le Tarn, l'Aveyron, le Gers, les Hautes-Pyrénées, le Lot et l'Ariège. Enfin, la Lozère accueille 0,9 % des étrangères et étrangers de l'Occitanie (INSEE, 2023a). Nous remarquons ainsi que la dispersion des étrangers

et étrangères sur le territoire régional correspond à la dispersion globale de la population en Occitanie rapportée dans la partie Contexte.

En ce qui concerne leur pays d'origine, Nous notons que près de la moitié vient de l'Union Européenne et un peu moins d'un tiers du Maghreb. Les Marocaines et Marocains sont par ailleurs les plus nombreux dans la population (19 %), suivis des Portugais·es (11 %) et des Espagnol·e·s (10 %) (Carif-Oref Occitanie, 2021, p.4). Il nous semble important de mettre en avant le fait que ces statistiques se basent sur le recensement de la population de 2017, ne prenant ainsi pas en compte certains événements majeurs qui ont eu un impact important sur les arrivées en France. La question de l'origine est pertinente en ce que bon nombre des allophones sont multilingues et ont ainsi un bagage en termes d'apprentissage des langues, et potentiellement du français (Quillot, 2019, p.205), notamment dans les pays décolonisés où le français peut être l'une des langues officielles et ainsi une langue seconde (FLS) ou une langue de scolarisation (FLSco). Ainsi, au Maghreb, l'Algérie est francophone (qui parle français) en conséquence de la colonisation française, mais moins francophile (qui aime la France, sa culture et son peuple) que le Maroc et la Tunisie, qui sont cependant moins francophones (Ait-Chaalal & Legrand, 2008, p.100). De plus, « beaucoup de femmes immigrantes, particulièrement celles arrivées dans les années 1970 et le début des années 1980, ont reçu peu voire pas d'éducation au Maghreb, et les taux d'illettrisme sont hauts » (traduit de Killian, 2002, p.88). La situation est la même pour les femmes du Portugal s'étant installées en France entre 1960 et 1970 (Espírito Santo, 2014). Ces femmes portugaises ont également un faible niveau de français, qui rend difficile leur intégration professionnelle (ibidem, p.45).

L'étude de Carif-Oref Occitanie (2021, p.3-4), qui se base sur une population de 348 000 étrangers et étrangères, avance que 46 % n'ont pas de premier niveau de formation et 27 % ont arrêté leur formation avant la fin du collège. Par comparaison, en France entre 2007 et 2021, 56 % n'ont aucun diplôme ou ont atteint un niveau brevet des collèges, dont 13 % n'ont jamais été scolarisés (Lê et Okba, 2018, cité dans Adami, 2021, p.6). Les départements les plus touchés par cet arrêt des études avant un premier niveau de formation sont la Lozère (54,7 %), le Gard (54,5 %) et le Tarn-et-Garonne (53,8 %) tandis que les moins touchés sont le Lot (34,8 %), le Gers (36,9 %) et la Haute-Garonne (39,2 %) (ibidem, p.4). 20 % sont arrivés depuis moins de 5 ans sur le territoire, ce sont des primo-arrivant·e·s (ibidem, p.5). « Âgés de 15 ans ou plus, non scolarisés, [les primo-arrivants] disposent [d'un] niveau de formation plus élevé que les migrants installés depuis cinq [ans] ou plus : 56 % disposent d'un niveau Bac ou plus, contre 40 % pour les étrangers installés depuis plus longtemps. » (ibidem, p.5). Si nous nous penchons

sur l'éducation des allophones, c'est parce qu'elle a un impact sur leur manière d'apprendre. Nous pouvons ainsi nous attendre à ce que celles et ceux ayant reçu une éducation soient prompts à reprendre des habitudes et des a priori d'apprentissage (Quillot, 2019, p.205-206). L'éducation impacte également la maîtrise de l'écrit (ibidem, p.205-206). De plus, nous pouvons remarquer que le public allophone dans sa généralité diffère des habitant·e·s de l'Occitanie dans leur globalité en comparant les chiffres de ces deux points. Cela nous fait penser qu'a priori, il faut s'attendre à enseigner le numérique de manière différente aux francophones langue première et aux allophones.

Ces différents profils demandent une personnalisation particulière, comme l'avance Stefano Kluzer, docteur·e en philosophie, et ses collègues : alors que les allophones avec un niveau d'étude moyen ou élevé peuvent généralement être redirigés vers les formations du supérieur après un cours de langue française, la situation est différente pour les peu ou pas scolarisé·e·s. Les personnes peu éduquées reçoivent un enseignement personnalisé souvent en lien avec l'emploi visé, plutôt lié au Français sur Objectif Spécifique (FOS) ; celles sans éducation (souvent des femmes) sont généralement illettrées. Elles et ils ont des besoins liés à la communication, avec la ou le médecin, l'enseignant·e de leur enfant... Ces personnes ont donc des objectifs très pratiques liés à leur vie quotidienne (Kluzer et al., 2011, p.27).

Si l'on trouve des migrant·e·s, selon notre propre définition, à tous les échelons professionnels en France, la majorité assume des postes non qualifiés dans le bâtiment et les travaux publics, l'hôtellerie et la restauration, dans les secteurs de la propreté du textile et du cuir, dans le gardiennage ou encore comme employé·e·s de maison (Joly et al., 2012, cité dans Adami, 2021, p.6). L'ANLCI (2022, p.6) avance quant à lui un nombre important d'allophones dans le secteur du transport, puis du service à la personne, de l'agriculture, de la pêche, de l'agroalimentaire et de l'industrie ; le secteur ayant le moins d'allophones étant celui de l'hôtellerie restauration. La raison est que le niveau d'éducation justifié par des diplômes, s'ils trouvent une équivalence en France (Adami & André, 2013, p.138), détermine généralement la voie suivie par la ou le migrant dès son arrivée, plus que sa compétence en langue française qui peut grandement varier d'un·e arrivant·e à l'autre, ou son expérience professionnelle dans son pays d'origine dont les équivalences sont souvent difficiles à établir (Adami, 2021, p.6). Malheureusement, nous n'avons pas réussi à trouver ces informations au niveau géographique nous intéressant.

Profil des illettré·e·s numériques en Occitanie

À ce stade, nous pourrions nous demander pourquoi ne pas avoir simplement défini le profil des allophones illettré·e·s numériques plutôt que de faire deux profils distincts. La raison est simple : nous n'avons pas réussi à trouver de documentation pertinente concernant uniquement les allophones en situation d'illectronisme en Occitanie. Ainsi, francophones et allophones confondu·e·s, nous analysons notre public e-exclu en nous basant principalement sur un premier état des lieux de l'étude sur l'illectronisme, l'illectronisme et les liens avec la pauvreté de Carif-Oref Occitanie (2024).

En ce qui concerne le lieu de vie, nous notons que 37 % des personnes en situation d'illectronisme vivent dans des communes rurales de moins de 2 000 habitant·e·s (ibidem, p.9). D'après la Mednum (2021, cité dans ANLCI, 2022, p.4), les départements les plus touchés par l'exclusion numérique en Occitanie sont les Pyrénées Orientales, l'Aude et l'Ariège. Aucun département n'a un score bas en termes de fragilité numérique, au contraire de la Bretagne, par exemple, sans pour autant être dans l'extrême haut comme la France d'Outre-Mer (à l'exception de Mayotte dont les données sont non-significatives).

En Occitanie, 4 % des membres de la population sont illettrés numériques, soit environ 130 000 personnes (Carif-Oref Occitanie, 2024, p.3). En comparaison, 13 millions de personnes seraient illettrées numériques en France (ANLCI, 2022, p.4). D'après la définition d'illectronisme donnée en première partie du cadre théorique, nous pouvons même revoir le chiffre que l'on vient de donner, car si 4 % de la population en Occitanie sont concernés par un illectronisme total, 27 % des 18-65 ans ont des compétences faibles en numérique (Carif-Oref Occitanie, 2024, p.3). Les 56-65 ans, cependant, sont celles et ceux qui éprouvent le plus de difficultés puisque la tranche d'âge représente 65 % des illettré·e·s numériques (ibidem, p.8). Au niveau du genre (l'étude en reconnaît deux), la proportion femmes-hommes est équilibrée (ibidem, p.9).

En termes d'activité professionnelle, un peu moins de deux tiers de l'échantillon est inactif (dont à la retraite) contre 27 % actifs. Le reste est en demande d'emploi (ibidem, p.9).

Parfois, les charges s'accumulent. Ainsi, « les personnes en situation d'illectronisme ont 2 fois plus de risque d'appartenir à un ménage modeste » (ibidem, p.3). Sur l'aspect des savoirs, 36 % des personnes illettrées numériques sont également en situation d'illectronisme traditionnel en Occitanie (ibidem, p.3). Plus 50 % des personnes en situation d'illectronisme seraient touchés par cette double peine en France (ANLCI, 2022, p.4), voire même « un adulte sur cinq est gêné

dans un domaine au moins des compétences de base » d'après le CRÉDOC (2021, cité dans Maroun, 2022, §15).

Nous pouvons ainsi caricaturer l'allophone en situation d'illectronisme en Occitanie : c'est une femme ou un homme de plus de 56 ans vivant dans les Pyrénées-Orientales ou l'Aude, venant de l'Union européenne (Portugal et Espagne) ou d'un pays du Maghreb (probablement du Maroc). Cette personne a pratiquement deux chances sur trois d'avoir été scolarisée et ainsi d'être alphabétisée. Cette personne allophone est également sans emploi et appartient probablement à un foyer modeste. Cette image dépeinte de l'allophone en situation d'illectronisme en Occitanie n'est bien sûr pas représentative des nuances réelles mais se base sur les plus grandes probabilités (d'avant 2017 pour l'origine).

3.3. Le milieu de la formation pour allophones adultes

Notre mémoire s'intéresse à la place de l'enseignement du français langue étrangère dans les formations au numérique. Cependant, tout comme avec les étiquettes de « migrant·e », « demandeur et demandeuse d'asile », etc., le domaine de la formation pour adulte allophone a son lot de catégories politiques, sociologiques et didactiques.

La FLMA

En France vers 1960, l'époque de la noria¹⁰ est celle qui voit l'apparition des premières actions d'alphabétisation, après le temps de travail, elles sont nommées « cours du soir » et assurées par les militantes et militants syndicaux ou politiques (Adami, 2012, p.29). Adami (2015, p.2) décrit ces cours comme les prémices de la formation linguistique des migrant·e·s adultes (FLMA). Elle ou il (2012, p.12) note aussi l'implication d'associations chrétiennes dans les prémices de la FLMA. Dans les deux cas, la dimension militante participe à la marginalisation de la FLMA dans le champ de la formation linguistique (ibidem, p.12).

Avec l'implication de l'État, les FLMA parviennent « à un point d'aboutissement qui place la FLMA à un niveau de structuration qui [la] constitue comme champ éducatif et didactique à part entière » (Adami, 2012, p.17).

Un autre point essentiel est que l'enseignement des allophones adultes se fait ici en situation homoglotte, c'est-à-dire dans le pays locuteur de la langue étudiée. Cela marque une césure entre ce public et un public plus traditionnel des classes de langue étrangère représenté par le

¹⁰ Allées et venues des migrants entre leur pays d'origine et la France « au gré des contrats de travail temporaires et des besoins de l'industrie » jusqu'au milieu des années 1970 (Noiriel, 2006, cité dans Adami, 2012, p.13)

Français Langue Étrangère (FLE) qui englobe traditionnellement « l’enseignement / apprentissage du français à l’étranger » (Cuq et Gruca, 2002, cité dans Adami, 2012, p.27). L’opportunité d’apprendre en dehors de la classe, en milieu social, peut, de plus, faire survenir chez les allophones un questionnement autour de l’utilité des formations linguistiques guidées, surtout en cas de décalage entre besoins perçus et contenus enseignés en classe (Adami, 2012, p.20 ; Adami et André, 2013, p.139 ; Springer, 2017, p.31).

Les ASL

Continuons notre exploration de la FLMA en nous intéressant aux ASL (ateliers sociolinguistiques), puisqu’ils sont centraux dans notre stage. Perçus comme des actions d’accompagnement à l’intégration sur le territoire d’accueil, leur objectif principal est de favoriser l’autonomie des migrant·e·s dans leur vie sociale et leurs démarches quotidiennes (Hassig, s. d.; Réseau Alpha, 2017). Au contraire du FLE, les ASL ne visent donc pas l’acquisition d’un niveau de langue, bien que l’apprentissage de celle-ci reste au cœur des actions (CRI Auvergne-Rhône-Alpes, 2020, p.1 ; Hassig, s. d.; Réseau Alpha, 2017). Il est possible de les rapprocher de l’alpha, post-alpha, FLI (CRI Auvergne-Rhône-Alpes, 2020, p.1)... D’après le site *Réseau Alpha* (2017), ces actions sont nées en 1967 autour de projets d’alphabétisation de quartier. Propulsées par le Comité de Liaison pour l’Alphabétisation et la Promotion puis le Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d’insertion, elles sont finalement prises en charge par le RADyA (Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL) situé à Paris.

L’organisme propose une charte à trois étapes de processus d’apprentissage : découverte, exploration et appropriation. La charte complète étant disponible en ligne¹¹, en voici quelques éléments importants : l’utilisation de supports authentiques, l’accompagnement dans des lieux de proximité (sociaux, culturels, de vie publique...), l’enseignement de savoir-faire et savoir-être, l’information, la pratique de la langue française à l’oral aussi bien qu’à l’écrit mais aussi la pratique d’un certain degré de maîtrise du numérique. Il n’est cependant pas nécessaire de suivre la charte du RADyA pour proposer des ASL au sein de son établissement (ibidem).

De nos jours, le gouvernement, via l’OFII (Office français de l’immigration et de l’intégration), finance des actions d’ASL tournées vers les savoir-être et valeurs sociales françaises, la vie

¹¹ Accès à la charte des ASL : http://www.aslweb.fr/media/cms_page_media/99/Charte%20des%20ASL.pdf

professionnelle et la vie quotidienne, afin d'aider les primo-arrivant·e·s à obtenir un titre de séjour (ibidem). Celles-ci sont différentes des ASL proposés par la RADyA.

Le FOS

Chantal Parpette (interviewé·e dans Biette, 2023) fait une différence entre le français « général » et le français « de la vie quotidienne » représenté par le FLE et le FOS et développé via la mondialisation pour permettre à des spécialistes de s'exprimer en français dans le cadre de leur métier. Parpette, l'un·e des scientifiques de référence sur le sujet, met en avant un important travail de terrain pour que la ou le formateur puisse saisir ce qu'engage la profession visée : quelles situations sont traitées ? Avec qui ? Quels documents sont utilisés ? Etc. Le milieu est ainsi tourné vers l'ingénierie de la formation. Ces formations sont faites « dans l'urgence » et le besoin d'être efficace en français est souvent proche (Biette, 2023). « Parmi les approches possibles du FOS (l'approche fonctionnelle, notionnelle, etc.) il y a deux approches, quasi incontournables pour le profane : le découpage du domaine-cible et l'approche lexicale » (Kahn, 1995, cité dans Binon & Verlinde, 2004, p.272). C'est-à-dire le découpage du domaine en thématiques et la sélection du lexique pertinent.

FRANCAIS GENERAL	FRANCAIS SUR OBJECTIF SPECIFIQUE
1. Objectif large	1. Objectif précis
2. Formation à moyen ou long terme	2. Formation à court terme (urgence)
3. Diversité thématique, diversité de compétences	3. Centration sur certaines situations et compétences cibles
4. Contenus maîtrisés par l'enseignant	4. Contenus nouveaux, a priori non /peu maîtrisés par l'enseignant
5. Travail autonome de l'enseignant	5. Contacts avec les acteurs du milieu étudié
6. Matériel existant	6. Matériel à élaborer

Figure 4 : Tableau de comparaison des paramètres essentiels du français général et du FOS

Ce tableau récapitulatif des distinctions entre français général et FOS (Biette, 2023) nous aide à comprendre la spécification des champs et des enjeux qui les entourent.

Le FLI

Voyant le jour à la suite d'un décret en 2011, le FLI (Français Langue d'Intégration) ajoute un référentiel aux organismes de la formation en langue des allophones adultes (Adami & André, 2013, p.137). Le label perd cependant rapidement son lien avec l'État à la suite d'une abrogation en 2018 (Quillot, 2019, p.203) mais existe encore aujourd'hui. « Ce qui caractérise le dispositif FLI, et comme son appellation l'explique sans ambiguïté, c'est le fait qu'il inscrit la formation linguistique des migrants dans un parcours d'intégration économique, sociale et citoyenne » (Adami & André, 2013, p.139). Pour ce faire, le domaine réemploie quelques méthodes issues du FLE :

Les grands principes de l'approche communicative, de la perspective actionnelle, de l'approche par compétences, de l'individualisation, de la modularisation ou encore de la pédagogie par objectifs de la didactique des langues sont réinvestis et ajustés dans le cadre de la formation linguistique pour les adultes migrants. Dans le cadre du principe de la contextualisation de l'enseignement/apprentissage des langues, nous nous attarderons ici sur l'utilisation des documents authentiques pendant les formations. (Adami & André, 2013, p.142)

Les dispositifs aux savoirs de base

La définition des savoirs de base dépend de l'époque et des dispositifs. Traditionnellement, nous y comptons la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul (Santelmann, 2007, §2), mais récemment, certains organismes y admettent le numérique, comme nous avons pu l'observer avec les préconisations de l'UE ou la certification CléA. L'acquisition de ces compétences concerne les petit·e·s comme les grand·e·s, comme nous le voyons régulièrement dans les actualités, du moins pour les enfants. Nous remarquons par conséquent une variété énorme dans le domaine. Lise Quillot (2019) de l'Alliance française résume très bien la situation :

Nombre d'auteurs ont montré le manque de lisibilité de cette offre pour les raisons suivantes (De Corbier, 2013 ; Leclercq, 2007, p. 11 ; Okondza, 2013). Tout d'abord, toutes les instances territoriales, de la municipalité à l'Union Européenne participent au financement de ces formations de base. Ensuite, un grand nombre d'institutions - OFII, Pôle emploi, les missions locales ... - et d'organismes privés offrent des subventions ou dispensent des formations. De plus, les financements varient selon les publics (déficients, jeunes, chômeurs, femmes, etc.) ou les finalités (insertion professionnelle, sociale ...). Ainsi, selon le statut de la personne migrante, elle a accès ou non à une offre de formation, qui

correspondra ou pas à ses besoins. En effet, du fait de ces pluralités d'acteurs, l'offre de formation est méconnue des professionnels du secteur et faiblement répertoriée. (Quillot, 2019, p.203)

D'après Dumet & alii (2010, cité dans Leclercq, 2012, §29), « sur 210 stagiaires inscrits dans les dispositifs de maîtrise de savoirs de base en Nord-Pas-De-Calais, 42 % sont des « non natifs » dont la langue maternelle n'est pas le français ». De manière similaire en 2023 en Occitanie, sur 4 182 jeunes suivis dans un parcours visant l'acquisition des compétences clés, 40 % sont étrangers (ARML, 2018, cité dans Carif-Oref Occitanie, 2021, p.3). En Occitanie, près de 46 % des étrangères et étrangers sont dépourvus d'un premier niveau de formation, dont 27 % ayant eu une scolarité qui s'est arrêtée avant la fin du collège, et un peu moins de la moitié de cette catégorie ayant vu ses études s'arrêter avant l'école primaire (Carif-Oref Occitanie, 2021, p.4). Pour répondre aux besoins, la Région a lancé en 2019 un dispositif visant à la consolidation des savoirs de base traditionnels afin d'être autonome dans les situations de la vie quotidienne : Lectio (ibidem, p.6). En 2020, le nombre d'inscrits s'élevait à 1450, soit plus du double que lors de l'année de lancement (ibidem, p.7). Elle accueillait 2 217 personnes en 2022, dont 54 % de nationalités extra-européennes (Carif-Oref Occitanie, 2024b).

Autres

À ces cinq étiquettes peuvent s'ajouter le français professionnel, le français de spécialité, le français langue professionnelle, ... Une autre question est celle de la formation d'adultes en situation irrégulière. Lise Quillot (2019, p.204) de l'Alliance française met sous les projecteurs les oubliés de ces labels, pointant les difficultés d'établir leurs besoins en formation. Le fait est que les sans-papiers n'ont pas de droit à la formation, comme le déplore Fons Coomans, titulaire de la Chaire UNESCO sur les droits de l'homme et la paix (UNESCO, 2023). Quelques structures accueillent tout de même ce public sur ses bancs : diverses associations mais aussi des écoles privées et des universités qui offrent des formations courtes (Carla, 2023; France Bleu, 2024; Pujol, 2023).

L'implication des secteurs professionnels

Lorsque nous avons décrit le public visé dans ce mémoire, nous avons soulevé son manque courant d'éducation certifiante résultant en l'occupation de postes non qualifiés. Cependant, il faut prendre en compte que même pour ce type de postes la maîtrise d'une langue commune est nécessaire, ce qui pousse les secteurs concernés à demander des formations (Adami, 2021, p.6 ; Extramiana, 2011, §8). De la même façon pour le numérique, 75 % des emplois demandent la

maîtrise des compétences numériques de base (ANLCI, 2022, p.7). Dans la région, 83 % des emplois sont étroitement liés au numérique et 17 % sont à sa périphérie (communication numérique ou e-commerce, par exemple) (ID.Métier, 2021b, p.8).

En termes de qualification, le secteur professionnel demande, par exemple, une maîtrise des « procédures liées aux labels qualité et mesures d'hygiène et de sécurité ; [de la] sophistication des procédures techniques, de l'outillage, des produits et des matériaux ; [des] stratégies managériales favorisant la communication » (Adami, 2021, p.8). Cette accumulation d'aspects peut être catégorisée par quatre types de relations (Adami & André, 2013, p.141) : les premières sont les relations transactionnelles qui concernent toutes les interactions avec les services administratifs, les services sociaux, ou encore les interactions dans les commerces ; viennent ensuite les relations interpersonnelles qui correspondent par exemple aux interactions avec les voisins, les amis, les personnes rencontrées dans la rue ou à la sortie de l'école. Le troisième type de relations est professionnel concerne les interactions sur le lieu de travail ou celles lors de démarches de recherche d'emploi, d'insertion professionnelle. Enfin, il y a les relations médiatisées concernent les médias, les affiches, les tracts, les panneaux mais aussi les boîtes vocales, les annonces dans les lieux publics ou encore avec les répondants téléphoniques. À des degrés divers, toutes ces relations entrent en compte dans la vie professionnelle des allophones travaillant en France, ou cherchant un emploi.

Impliquer les acteurs et actrices du milieu professionnel est de fait important dans la formation de l'allophone car cela permet de créer un lien concret entre sa formation et l'emploi visé, tant sous la forme des contenus pédagogiques proposés (vocabulaire, expressions...) que dans la pratique en situation réelle (Kluzer et al., 2011, p.46).

3.4. Les moyens des formateurs et formatrices

Formation préliminaire

C'est en 1995 que l'État prend la main sur les différentes politiques linguistiques (Leclercq, 2012, §16). Les formatrices et formateurs bénévoles diminuent alors en nombre dans les organismes de formation au profit de diplômés du master FLE (ibidem, p.21). Nous parlions précédemment de la marginalisation de la FLMA dans le domaine de la formation linguistique. En ce qui concerne les pédagogues, la spécification du public et de ses besoins vient encore frapper : alors que les pédagogues FLE sont principalement spécialistes de la didactique, la formation des allophones adultes les pousse à avoir d'autres compétences propres aux travailleurs et travailleuses sociales, à l'insertion ou à l'ingénierie de la formation allant au-delà

même du cadre éducatif (Portefin, 2011 ; Vandermeulen, 2011, cités dans Adami, 2012, p.30-31).

De plus, la demande de qualifications plus générales n'est pas accompagnée d'une redéfinition du statut ou du salaire des pédagogues (Quillot, 2019, p.204).

Bien que les pédagogues FLE ne semblent pas majoritaires dans la formation au numérique, notre mémoire se situe dans le domaine du FLE, du point de vue d'un·e étudiant·e formé·e dans l'enseignement du FLE.

Difficultés

Les difficultés nous aident à savoir ce que peuvent attendre les pédagogues de formations complémentaires. Parmi les principales difficultés rencontrées par les pédagogues, nous retrouvons le manque d'assiduité et l'hétérogénéité du groupe pour des publics réfugiés, demandeurs d'asile, sans-papiers, migrants économiques... D'après elles et eux, la vie personnelle des apprenant·e·s est l'obstacle principal dans leur parcours (Quillot, 2019, p.206). D'où l'idée de l'UE de proposer des formations asynchrones en ligne pour équilibrer une discontinuité de la venue en classe.

Une autre problématique est le milieu d'évolution des pédagogues en tant qu'expert·e·s. En venant du FLE, elles et ils ont souvent des difficultés à aborder un public analphabète (Quillot, 2019, p.205-206) ainsi que le numérique (Réseau national Pimms Médiation et al., 2023, III.2 ; Springer, 2017, p.39). De la même manière, les spécialistes de la médiation sociale peuvent refuser les allophones novices, dépassé·e·s par les besoins de ce public (Réseau national Pimms Médiation et al., 2023, II.2). Elles et ils manquent souvent de qualification dans l'enseignement, pouvant ainsi se retrouver en difficulté pour expliquer le vocabulaire ou le fonctionnement de l'électronique (ibidem, II.2). Le Réseau Pimms (2023, IV.1) note également un : « manque de formation sur ces contenus, manque de temps, peur d'un désintérêt des participants, craintes sur la manière de les présenter face à un groupe hétérogène, etc. »

Outils de diagnostic numérique

Le diagnostic du niveau des personnes tant en compétences linguistiques que numériques est essentiel avant leur entrée dans le dispositif. Il permet de les diriger vers les formations adéquates. Propulsée par le gouvernement, Mission Société Numérique propose un kit d'intervention rapide sur le numérique : accueillir, diagnostiquer, accompagner et orienter (Mission société numérique, s. d.). En plus de sa propre démarche de diagnostic en deux étapes,

la plateforme met en avant divers outils de diagnostic : un sur support papier de la CAF et deux en ligne.

Les CAF du Gard¹² et de la Seine Saint Denis¹³ ont mis leurs questions pour un entretien semi-dirigé en ligne. Cependant, en parcourant la liste, nous réalisons assez rapidement que celle-ci vise à orienter plus qu'à diagnostiquer des compétences. Bien qu'intéressantes comme première évaluation dans le parcours, les propositions de la CAF nous semblent demander un second diagnostic effectué par la structure qui accueillera l'allophone au sein de son dispositif.

Pix, que nous avons déjà présenté plus haut, propose un premier outil de diagnostic nommé ABC Diag¹⁴ (Pix, s. d.-a). Ses tests sont rapides et leurs résultats faciles à lire (Bancal & Dobaire, 2022, §9), notamment en ce qui concerne la capacité à se concentrer, à lire, à comprendre les consignes (ibidem, §10). Dans un second temps, Pix met à disposition des aidant·e·s la liste des unités ouvertes et des exercices complétés par l'apprenant·e à l'aide d'une interface étudiée pour faciliter la visualisation des résultats (*Webinaire « Pix et Uniformation, ressources pour les médiateurs numérique »*, 2022, 40:17). Cette interface permet en outre d'accéder à des ressources pouvant être incluses dans les séquences pédagogiques (ibidem, 40:39). Cette description de Pix donnée par des employé·e·s de la plateforme nous semble valorisante. L'outil de diagnostic analysé dans ce mémoire doit cependant aller au-delà. Ainsi, l'outil prévoit un test que l'apprenant·e doit réaliser. Les langues disponibles sont le français, l'anglais et le néerlandais. Un grand nombre de personnes semblent donc exclues du dispositif, notamment les non lectrices et lecteurs novices en numérique puisqu'aucun enregistrement n'est proposé pour les consignes ou les exercices. Il y a en tout 10 questions séparées en deux blocs de 5 questions avec un récapitulatif des réponses justes et fausses à la fin de chaque bloc, accompagné de suggestions de tutoriels. Quelques exercices révèlent un message de félicitations en cas de bonne réponse. Si le test conforte et récompense pour une bonne réponse, pourquoi pas à chaque bonne réponse ? Dans ces cas précis, si la réponse est incorrecte, le site nous demande de corriger notre réponse pour passer à l'épreuve suivante. En cas de blocage, il est possible de passer la question. Refaire le diagnostic ne nous permet pas forcément de le réussir en répondant de manière automatisée puisque les données des réponses sont prises aléatoirement dans une base de données. Par exemple, la réponse à la question 3 lors d'un premier essai pourrait être « Caen », et « Pau » pour le deuxième. La durée de réalisation du

¹² Outil de diagnostic CAF Gard : <https://kit-inclusion.societenumerique.gouv.fr/files/outildiagnosticgard.pdf>

¹³ Outil de diagnostic CAF Seine St Denis : <https://kit-inclusion.societenumerique.gouv.fr/files/outildiagSSD.pdf>

¹⁴ Outil de diagnostic ABC Diag : <https://pix.fr/abc-diag>

test n'est pas prise en compte, ce qui nous aurait pourtant semblé pertinent. La plateforme juge cependant qu'il est réalisable en 5 à 15 minutes. En ce qui concerne la fluidité de l'interface, pour éviter un parasitage entre exercice et consigne, l'exercice est parfois voilé. Pour le rendre visible, il faut cliquer sur un bouton « commencer », visible en figure 5. Il nous semble que cette action même pourrait être un test et devrait l'être avant de l'introduire comme procédure dans le déroulement de l'activité. Enfin, une page de résultat nous évalue via un commentaire « besoin d'aide ? », « bien joué ! » ou encore « bravo ! », mais ce n'est qu'à 100 % de réussite que nous avons réussi à obtenir un détail des compétences évaluées, à savoir : identifier les éléments de l'environnement numérique, manipuler la souris et le clavier ainsi que gérer l'interface (analyse de la psychomotricité), et naviguer.

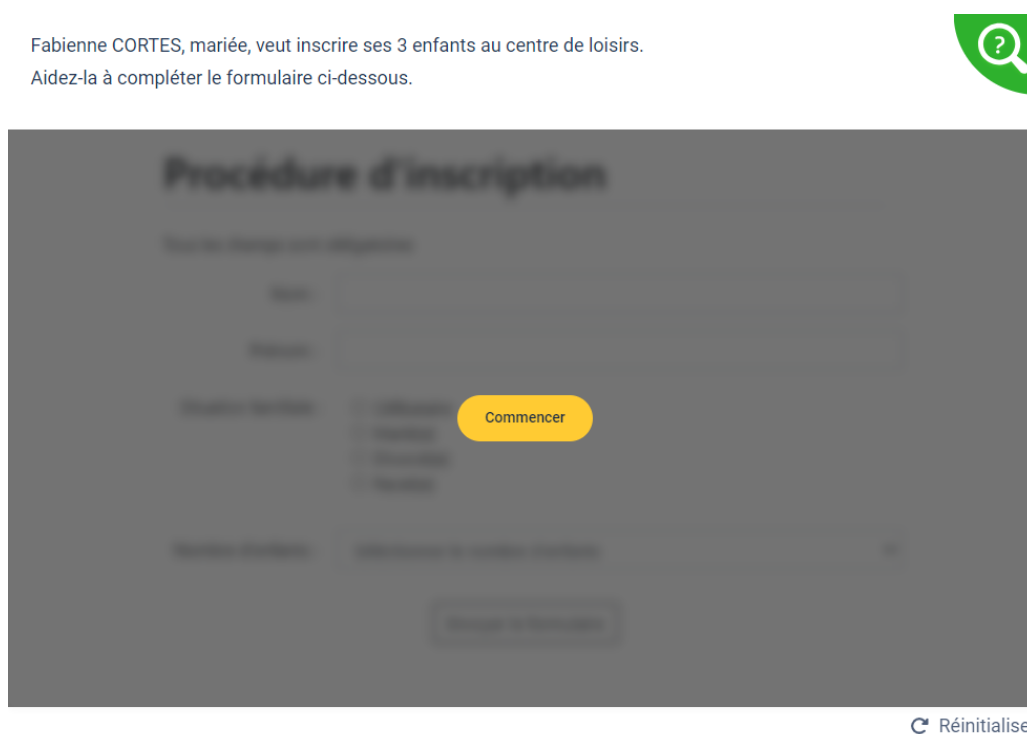


Figure 5 : Interface d'ABC Diag voilant l'exercice

Les Bons Clics sont quant à eux propulsés en 2017 par l'association WeTakeCare, liée à Emmaüs Connect (Les Bons Clics, s. d.). Contrairement à ABC Diag, il est nécessaire de créer un compte pour accéder aux outils. Nous développerons uniquement ceux étant pertinents dans l'idée d'orienter vers une formation au numérique. Le site permet d'accompagner les pédagogues et spécialistes de la médiation car il propose un guide autour de l'outil de diagnostic nommé *Comment réaliser un diagnostic numérique ?* : à quoi sert-il, comment le conduire... En miroir d'ABC Diag, Les Bons Clics proposent également des solutions pour chaque étape de l'entretien. Ces solutions ne visent pas le long terme, l'objectif étant de savoir si la personne

a besoin, un peu comme avec la CAF, d'une assistance numérique, d'une formation aux compétences numériques, ou d'un accompagnement sur un service en ligne. Ce guide est aussi accompagné d'exercices permettant aux pédagogues et spécialistes de la médiation de pratiquer leur compréhension de la démarche. Les Bons Clics proposent également une trame de diagnostic réalisable en 10 minutes à imprimer, qui demande cependant la manipulation d'un outil numérique (*smartphone* ou tablette). Le média mis en avant par le site est cependant un simulateur de diagnostic, disponible en français ou en anglais. Ici non plus, aucun audio ne vient doubler les consignes. Le nombre de questions est inférieur à cinq. Dès qu'une réponse est incorrecte, le site nous attribue un niveau, sans nous demander de réessayer. Dans cet aspect, le diagnostic est progressif, passant de l'utilisation de l'outil à l'ouverture d'un navigateur, à la recherche en ligne, puis l'envoi d'un courriel, pour finir par la navigation sur un service public, permettant de positionner la personne dans une progression établie par le site. Chaque bonne réponse entraîne des félicitations, mais l'attribution du niveau est neutre. Enfin, la plateforme demande à l'accompagnant·e de rester présent·e lors du diagnostic, permettant de réduire les soucis non liés à la littératie numérique.

Supports pédagogiques

La grande variété des objectifs de la FLMA rend complexe la proposition de manuels adaptés à toutes les situations personnelles et professionnelles. Les supports utilisés en classe de FLMA sont généralement des documents authentiques, c'est-à-dire non pédagogiques et prévus pour les personnes de langue maternelle (Adami & André, 2013, p.142). Il est cependant possible de trouver quelques ouvrages spécialisés. Nous notons également la présence de ressources sur des plateformes en ligne, par exemple sur fli.atil.fr qui propose des audios, visuels, vidéos et écrits les plus authentiques possibles organisés par thèmes et sous-thèmes, en fonction des compétences visées. Ici, les supports sont orientés FLE et les démarches restent souvent éloignées du numérique (à l'exception de l'appel téléphonique).

Si l'on souhaite se concentrer sur l'enseignement de la littératie numérique, cela nous éloigne cependant du public allophone. Nous avons déjà parlé des supports principaux : Pix et les Bons Clics. Que ce soit dans des documents authentiques ou des sites spécialisés à l'apprentissage du numérique, nous devons évaluer les difficultés de nos supports avant de les utiliser en classe. Nous proposons ainsi une rapide analyse de Pix et les Bons Clics, tant en termes linguistiques que d'interface utilisateur. Pour autant, une bonne expérience d'utilisation est très difficile à définir (Zarour et al., 2018, p.1) ; parmi les recommandations populaires, trouvées via une

simple recherche sur notre moteur de recherche (AppMaster, 2021; Dertip, 2018; Ironhack, s. d.), nous trouvons la simplicité et la cohérence qui sont également des prérequis dans le domaine de l'édition (d'après notre formation en BTS Design Graphique à Efficom Lille, années 2017-2019¹⁵). Afin de constater l'adaptabilité des interfaces à leur public, nous souhaitons également observer la présence de multiples canaux ainsi que la quantité d'écrit.

Pix permet d'accéder à des modules ABC Pix en français facile, créés avec l'aide de l'ANLCI, couvrant les apprentissages élémentaires en numérique, sous condition d'appartenir à une structure de médiation numérique (Pix, s. d.-b ; *Webinaire « Pix et Uniformation, ressources pour les médiateurs numérique »*, 2022, 00:54). Nous n'avons par conséquent pas pu accéder à ces modules, en revanche le reste des apprentissages est disponible gratuitement via la création d'un compte. D'autres modules sont également accessibles en se réclamant conseiller ou conseillère numérique ou d'une structure de médiation numérique : des webinaires d'accompagnement à Pix, par exemple, mais aussi une interface de suivi de la progression des apprenant·e·s, Pix Orga (Pix, s. d.-b). ABC Pix est un ensemble de modules, pensés en tant que parcours thématique : parcours e-mail, parcours navigation web... (*Webinaire « Pix et Uniformation, ressources pour les médiateurs numérique »*, 2022, 31:38) Le parcours classique de Pix a une interface similaire à celle de Pix Diag en termes de visuel et d'organisation des éléments. L'absence d'informations et de sections parasites est un bon point : la page contient uniquement l'exercice. Les exercices nous semblent cependant rapidement nécessiter l'acquisition des compétences de base en numérique ; savoir gérer deux onglets à la fois, par exemple. La lecture est toujours omniprésente.

Il faut créer un compte pour avoir accès à l'ensemble du contenu sur les Bons Clics : à la création, le site demande si le compte est pour aider ou apprendre. En tant qu'aide, nous avons accès à des outils de formation qui ne seront pas abordés ici, notre développement s'axant sur les contenus pédagogiques. Nous avons la possibilité de choisir un appareil : ordinateur ou bien tablette et *smartphone*. En plus de cela, le site propose diverses thématiques : français simplifié, banque et achats en ligne, accès aux droits, insertion professionnelle, énergie, parentalité et numérique, e-santé, mobilité, développement de son activité, et posture de l'aidant visant à saisir les bases de la médiation numérique. Les catégories pour les deux types de machines sont séparées en trois catégories de niveau : débutant, intermédiaire, avancé. Regardons plus en détail ce qui est proposé pour le niveau débutant. La version pour ordinateur nous propose de

¹⁵ Liste des enseignant·e·s : Damien Breux, Eric Rigollaud, Frédéric Daumerie, Jérémy Dorchie

découvrir l'appareil, les moyens de se connecter à internet, un outil de diagnostic numérique, des séquences sur l'utilisation de la souris ou du clavier, et de savoir comment se repérer sur un bureau. La version pour tablette et *smartphone* est moins fournie, le niveau débutant ne nous proposant que de découvrir les appareils ou de voir comment choisir et gérer son forfait mobile. Un outil de diagnostic est cependant disponible, rangé dans une catégorie « diagnostic ». Le rangement des contenus n'est donc pas identique d'un type d'appareil à un autre. Ceci marque un premier manque de régularité graphique et structurelle dans l'interface. Nous proposons à présent de nous concentrer sur les six thématiques travaillées au cours de notre stage, à savoir les transports, la santé, la famille, le travail, l'accès aux droits, la banque et les achats. Ici, pas de catégories liées au niveau de maîtrise du numérique. Le compte aidant nous permettant d'avoir accès au contenu des apprenant·e·s, nous pouvons ainsi analyser quels pourraient être les besoins de la classe. Bien que présentant un contenu simple, l'interface du site semble assez complexe pour des novices, allophones de surcroît. Nous trouvons ainsi une omniprésence de textes et d'explications avant le début d'une séquence ou parfois d'un exercice. Ces explications peuvent notamment contenir les séquences à avoir travaillé en amont. La plateforme demande par-là un grand effort de lecture. Les textes pour les activités au niveau débutant peuvent être doublés d'un audio identique mais positionné dans un cadre différent. Autrement dit, le site propose une répétition d'un même contenu par un canal différent mais le fait dans un élément visuel séparé. De plus, le passage d'un exercice à un autre est inconstant : menu déroulant où il faut sélectionner un « + », navigation verticale nécessaire mais non indiquée, bouton « continuer » sur lequel il faut cliquer pour accéder à un contenu qui s'affiche plus bas, ou encore un bouton « continuer » qui présente une forme différente mais proche du bouton précédent, qui permet cette fois-ci d'accéder à une page différente. Encore une fois, cela montre un manque de régularité graphique et structurelle dans l'interface. Nous notons également que diverses activités commencent par questionner autour de la thématique avant de proposer des informations. Ces questions n'aboutissent pas à une correction et ne permettent pas une personnalisation du contenu. Il semble donc que leur objectif soit de mobiliser les connaissances de l'apprenant·e. En plus de ces éléments, nous trouvons différents supports inclus, comme des liens hypertextes permettant d'accéder à un contenu hors de la plateforme, des PDF à télécharger (résumés ou tutoriels), des vidéos incrustées, des tableaux, des QCM, etc. qui demandent une certaine culture scolaire souvent liée à la manière dont nous représentons les choses et qui requièrent dans tous les cas un minimum de conscience des comportements attendus avec le numérique.

Un équilibre numérique et FLE est-il possible ? Un bon compromis pourrait se trouver dans les technologies de l'information et de la communication (Hafner et al., 2015, p.4-5). Nous avons d'ailleurs vu que l'UE les recommandait en classe de langue. Elles sont alors nommées TICE, soit technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Leur emploi doit cependant être réfléchi et n'est en rien automatique. Afin d'éviter les différences de maîtrise des outils numériques, il est recommandé de se servir de TIC simples à utiliser et déjà connues par les apprenant·e·s comme les téléphones mobiles, la télévision et certains médias d'internet (Kluzer et al., 2011). Stefano Kluzer et al. (2011) recommandent également, pour un niveau débutant, que l'enseignement soit bilingue et que les consignes soient autant écrites que dites. D'une manière générale, les TICE sont complétées par un enseignement en classe ou en distanciel en plus d'un apprentissage autonome. L'interaction en face à face est cruciale pour les niveaux les plus bas. (Kluzer et al., 2011). Nous désirons ainsi développer dans le cadre de notre recherche, six points se servant des TICE, le premier étant l'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère par le « faire », le deuxième portant sur l'intérêt d'apprendre une langue via un traitement de texte, la possibilité de développer des gestes pertinents pour l'emploi du numérique via un logiciel de dessin pour le troisième, le quatrième étant l'apprentissage d'une langue étrangère via les réseaux sociaux tels que les plateformes d'hébergement de vidéos et les services de messagerie instantanée ; le cinquième et le sixième développant eux-aussi l'apprentissage d'une langue étrangère, respectivement au travers des MOOC et de la télévision.

La méthode d'apprentissage par la pratique

Premièrement, l'acquisition par la mise en pratique ou *learning by doing* :

La méthode d'apprentissage par la pratique (*learning by doing*) est née du travail du philosophe et pédagogue étatsunien, John Dewey (1859-1952) qui considérait que l'expérience est à la fois au centre de l'apprentissage et un terreau de l'expérience démocratique. C'est aussi une pédagogie qui permet de valoriser la pratique, le "faire" comme moyen d'agir sur le monde qui nous entoure et de considérer l'erreur d'abord comme source d'apprentissage. (Réseau national Pimms Médiation et al., 2023, II.1)

De nombreuses et nombreux médiateurs sociaux se réclament de cette approche, sans toujours connaître son versant historique (ibidem, II.1). L'étude du Réseau Pimms Médiation (ibidem, II.1) remarque cependant que les spécialistes de la médiation exercent ce « faire » à l'excès, allant jusqu'à en oublier les temps de réflexion nécessaires au bon déroulement de cette pédagogie.

Les différentes interprétations de la pédagogie par le faire peuvent conduire à mettre de côté la transmission des concepts et l'attention portée à une compréhension plus globale des actions réalisées en atelier. Elle permet aussi d'expliquer pourquoi la maîtrise du lexique numérique semble secondaire aux yeux des médiateurs et médiatrices puisque les temps qui nécessiteraient de la mobiliser sont rares. (Ibidem, II.1)

Une autre pratique similaire est celle de James Asher, la méthode TPR (*Total Physical Response*), qui « tente d'enseigner la langue par l'emploi simultané de la parole et de l'activité motrice » (traduit de Khakim & Anwar, 2020, p.506). Dans leur article, Lukmanul Khakim et Choiril Anwar du département d'éducation anglaise de l'Université Islam Sultan Agung (2020, p.506) donnent comme exemple d'activité physique l'exécution d'un geste suite à la commande des pédagogues ; par exemple se lever après « *stand up* » (en français, « debout »), ou mimer un lexème donné. Leur étude se base sur l'apprentissage de l'anglais langue étrangère par une classe du secondaire qui est caractérisée par un faible intérêt pour la matière, une faible compréhension et capacité à écrire justement les lexèmes, ainsi qu'une mémorisation inefficace. En cela, les sujets de l'étude nous semblent proches de notre public et de ses problématiques. Les actions à réaliser peuvent, elles, être aisément adaptées au numérique (mimer un clic, toucher un objet...). Les universitaires d'Indonésie (ibidem, p.508) précisent que la TPR peut par ailleurs s'appliquer au vocabulaire lié à des actions, des éléments grammaticaux incluant les temps du passé, présent et futur, la continuité, les directives de la classe (exemple : ouvrez vos livres ou, dans notre cas, allumez l'ordinateur), l'impératif et les instructions, et enfin, la narration. L'étude conclut en l'efficacité du procédé, qui s'avère plus efficace qu'un apprentissage sans TPR.

Traitement de texte et acquisition de la littératie

Deuxièmement, l'apprentissage d'une langue via un traitement de texte, et plus particulièrement l'acquisition de la littératie, semble découler de plusieurs avantages offerts par les logiciels : la facilité de révision du texte par ajout, modification, suppression et déplacement ; le soutien orthographique et grammatical (Morphy & Graham, 2011, p.641-642). Par ailleurs, dans son mémoire de master 2 en didactique, Sabrina Zaid parle du développement de l'écrit pour un public migrant au travers de la poésie via des productions personnelles. Si certaines personnes au « [niveau] trop faible par rapport au groupe ou bien [en raison] de leur manque d'engagement » ont fait peu de progrès, « 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 réalisons les textes sur l'ordinateur » (Zaid, 2022, p.55), ce qui montre une curiosité intéressante à exploiter. Pour reprendre les mots de Yackanicz (2000, cité dans Morphy & Graham, 2011, p.642) : « Le traitement numérique de textes peut également augmenter la motivation des étudiant·e·s à écrire. Par exemple, des rapports révèlent que des scripteuses et scripteurs réticents s'engagent plus aisément dans l'écriture en étant équipé·e·s d'un traitement de texte ». En conclusion, Zaid avance également des arguments esthétiques et d'estime de soi favorisés par l'écriture via un outil numérique :

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. (Zaid, 2022, p.83)

Beauné (2015, cité dans Quillot, 2019, p.211) explicite le lien scientifique entre TIC (technologies de l'information et de la communication) et acquisition de la littératie :

Plus la personne est amenée à utiliser le clavier informatique de façon précoce, meilleure est sa compréhension du rapport graphème-lettres, lettres-graphème, phonème-graphème, graphème-phonème. (...) Le clavier et l'écran deviennent les médiateurs par excellence favorisant la mise à distance de la production écrite et permettant une relecture intériorisée, qui accélère vraisemblablement le processus d'accès au système grapho-phonologique. (Beauné, 2015 : 38, cité dans Quillot, 2019, p.211)

Pour les novices, Ruofei Zhang et Di Zou (2021, p.2411) du département d'éducation de la langue anglaise à l'université de Hong Kong, préconisent cependant de sélectionner un traitement de texte facile à utiliser, comme les Wikis ou Google Document ; qui soit proche du public, tel Facebook ; et de considérer l'usage de ces outils, ainsi les Wikis sont-ils plus adaptés aux écrits créatifs tandis que Google Document l'est pour les écrits informatifs. Les universitaires de Chine notent également le choix de l'écrit synchrone avec Google Document, Facebook et les chats, et asynchrone avec les Wikis ; et mettent en avant Facebook et les Wikis si les pédagogues souhaitent partager du matériel pédagogique pendant le processus d'apprentissage. Pour conclure ce deuxième point, différentes études (Morphy & Graham, 2011, p.670 et 672-673 ; Zhu et al., 2015, p.14) concluent à l'avantage du traitement de texte par rapport à l'écriture manuelle en ce qui concerne des textes de plusieurs lignes, en termes de qualité orthographique et grammaticale mais aussi en matière de longueur du texte.

Développement des gestes moteurs via un logiciel de dessin

Troisièmement, développer des gestes moteurs pertinents pour l'emploi du numérique via un logiciel de dessin apparaît judicieux au regard des résultats de l'étude de Dewi Mike Oktavia et ses collègues (2018), présentée lors d'une conférence Westech en Indonésie. Ce groupe d'universitaires de différentes disciplines (santé, islam...) a relevé une meilleure performance de la motricité fine des enfants par des activités de coloriage sur l'application Paint plutôt que sur des cahiers de coloriage papier. La motricité fine (*fine motor*) y est définie comme « une capacité requérant la mise en mouvement des petits muscles du corps, tel que l'exercice d'utilisation des doigts et des poignets, et la bonne coordination main-œil » (traduit d'ibidem, p.4). Il nous semble nécessaire d'entraîner la motricité fine des novices au numérique, mais également des personnes de plus de 75 ans, puisque Hoogendam et al. (2014, p.5) ont constaté une augmentation dans la durée de l'exécution de dessins ainsi que de multiples dépassements des limites du modèle donné à des personnes de plus de 45 ans lors d'une recherche sur l'impact de l'âge sur la motricité fine. Dans les résultats de cette étude (ibidem, p.5), la durée du mouvement et la variation de la rapidité ont montré une hausse légère avec l'avancement de l'âge. Les déviations du modèle ont semblé stables jusqu'à l'âge de 75 ans, puis ont montré une augmentation plus abrupte. Or, la manipulation du curseur demande de la précision.

Acquisition du FLE via les réseaux sociaux

Quatrièmement, les réseaux sociaux tels YouTube et KakaoTalk¹⁶ ne forment pas un ensemble de fonctionnalités et d'outils homogènes. Pour preuve, la classification de Conole et Alevizou (2010, cité dans Castello, 2016, p.89), établie à visée pédagogique, distingue dix catégories de réseaux sociaux. Comme le souligne Edna Castello (ibidem, p.91), doctorant·e en didactique du FLE, les réseaux sociaux permettent d'interagir avec des personnes natives, d'écrire la langue étrangère (grammaire, lexique, syntaxe...), et nous ajoutons également qu'ils permettent de parler cette langue, via des réseaux comme Discord. De plus, ces plateformes permettent « de prendre conscience de l'existence d'autres registres de discours et de les manier » (ibidem, p.91). Castello (ibidem, p.105) rapporte, d'une part, que de nombreuses expériences souhaitant prouver un lien entre motivation et TIC ou performance d'apprentissage et TIC ont eu des résultats médiocres, et que d'autre part, l'emploi des TIC de la sphère personnelle, en opposition à ceux de la sphère éducative, peuvent être appréciés comme dédaignés d'un groupe à l'autre. Cependant, l'étude de Suwastini et al. (2023) de l'Université Pendidikan Ganesha résume l'état

¹⁶ Service de messagerie instantané populaire en Corée du Sud.

de la recherche en ce qui concerne l'optimisation de la prononciation en anglais langue étrangère via l'utilisation de vidéos YouTube, et mettent en avant des progrès en termes d'exécution « des intonations, de la qualité de la voix, des accentuations, des phonèmes vocaliques et consonantiques, de la gestuelle, du rythme » (ibidem, p.1) ; ces aspects étant listés du plus grand nombre d'études le soutenant au plus faible (huit à une étude). Du côté de l'appréciation d'utiliser les réseaux sociaux personnels dans l'apprentissage, six ouvrages cités par Kyeong-Ouk Jeong (2023), doctorant·e en éducation anglaise à l'Université Hannam, contrebalance l'argument de Castello (2016) : « les groupes utilisant les réseaux sociaux (SNS) tels que KakaoTalk, YouTube, Facebook, ou Instagram étaient plus satisfaits de leur processus d'apprentissage comparé à des procédures d'apprentissages plus traditionnelles » (traduit de Jeong, 2023, p.398). L'étude personnelle de l'universitaire de Corée du Sud pendant la pandémie de Covid-19 montre que l'emploi de YouTube et de KakaoTalk est un moyen d'envoyer les devoirs de production orale (par audio ou vidéo) pratique et accessible (ibidem, p.403). Les étudiant·e·s cibles de l'expérimentation ont également trouvé que les différentes activités proposées par l'enseignant·e (cours magistral asynchrone pré-enregistré, quiz en ligne, devoirs en ligne ; intégration d'options vocales, d'enregistrement vidéo, et de commentaires via les réseaux sociaux) étaient intéressantes, utiles, aidantes, amusantes, agréables et satisfaisantes (ibidem, p.402). Enfin, Jeong (2023, p.406), conclut que ce cours d'anglais langue étrangère via mobile a permis d'apprendre dans un environnement relaxant, interconnecté, améliorant la confiance en soi et l'efficacité.

Acquisition du FLE via les MOOC

Cinquièmement, l'apprentissage via les MOOC (*Massive Open Online Courses*) « peut apporter un contexte d'apprentissage riche et varié, caractérisé par les interactions d'apprenant·e·s de localisations diverses » (traduit de Pan et al., 2022, p.2). L'étude proposée par Hui Pan et ses associé·e·s (2022) met en opposition deux méthodes d'apprentissage de l'anglais langue étrangère : le MOOC et la classe inversée. Par rapport au groupe test, il est montré que la motivation post-test a largement augmentée pour les deux groupes expérimentaux. Les universitaires de Chine, d'Arabie Saoudite et d'Iran (ibidem, p.6-7) concluent également au positionnement favorable des apprenant·e·s envers le MOOC, qu'elles et ils expliquent, leurs questionnaires ne permettant pas de donner la cause de ce résultat, via ces conclusions tirées d'autres études : le MOOC apporte un large espace de partage des idées et des savoirs, un contexte favorable à la communication et aux interactions entre camarades et avec les pédagogues sans limite horaire, un accès de longue durée au matériel et aux commentaires, un

gain en indépendance, un apprentissage de la langue permis à n'importe quel endroit et à n'importe quelle heure.

Acquisition du FLE via la télévision

Sixièmement, l'apprentissage d'une langue étrangère via la télévision en suivant des programmes en langue cible sous-titrés est reconnue pertinente chez l'adulte pour l'acquisition du vocabulaire (Van Lommel et al., 2006, p.244), par exemple des expressions figées (Lin, 2014, p.1), mais pas pour l'acquisition de la grammaire (ibidem, p.254).

Dans cette deuxième partie de cadre théorique, nous avons défini l'illettrisme et la littératie numériques. La seconde se définit en termes de procédures et de modes de réflexion ayant pour objectifs de trouver l'information et d'apprendre à apprendre, tandis que le premier consiste, dans ce mémoire, non pas en l'absence de possession de matériel numérique, mais en une maîtrise imparfaite des outils numériques et en une difficulté à accéder aux services d'ordre public. Nous avons également souligné le lien important entre numérique et écrit (lecture et écriture), qui peut accentuer la difficulté pour les personnes en situation d'illettrisme classique. Dans la définition de notre public, nous nous sommes résolue à jauger d'un côté les allophones adultes d'Occitanie et de l'autre les illettrés numériques adultes d'Occitanie par manque de données précises, tout en proposant une image grossière de l'allophone en situation d'illettrisme numérique en Occitanie tirée des deux profils précédents. Nous avons ainsi observé que la Haute-Garonne et l'Hérault sont les foyers d'accueil des personnes étrangères en Occitanie. Ces personnes viennent généralement de l'UE et du Maghreb, et la moitié n'a pas de premier niveau de formation. En ce qui concerne l'illectronisme, les départements les plus touchés sont les Pyrénées Orientales, l'Aude et l'Ariège, soit des départements ayant un faible pourcentage d'individus étrangers (le maximum étant 6,3 % dans les Pyrénées Orientales). Au niveau de l'âge, les plus touchés par l'illectronisme sont les 56-65 ans, or l'on sait que près d'un quart des étrangères et étrangers d'Occitanie ont plus de 55 ans. Nous avons cependant vu que si l'âge est révélateur, ce n'est pas en tant que tel mais en tant qu'indicateur de culture technologique et de niveau de formation éducative des personnes composant cette tranche d'âge. Nous avons également vu que différents labels dispensent leurs formations auprès de « migrant·e·s adultes » (ASL, FLI, FOS, formations pour les savoirs de base...), ce qui rend complexe le répertoriage de ces dispositifs. Enfin, nous sommes partie de ce qu'un master FLE apporte et n'apporte pas aux pédagogues et quelles peuvent être les difficultés rencontrées face au public

adulte allophone des formations au numérique. Nous avons détaillé quelques outils de diagnostic et supports pédagogiques, en particulier les plateformes Pix, les Bons Clics, et l'apport de six TICE. Notre cadre théorique ne pouvant se baser sur un·e auteur·e précis·e par manque d'œuvres pertinentes en l'état actuel de la recherche, nous aimerions mettre en avant les travaux nous semblant les plus adéquats : les recherches didactiques auprès du public migrant d'Hervé Adami (2012, 2015, 2021), la thèse d'Edna Castello (2016) ainsi que le mémoire de Sabrina Zaid (2022) autour de l'acquisition conjointe de la littératie traditionnelle et de la littératie numérique, et enfin l'étude du Réseau Pimms Médiation (2023) portant sur la linguistique et la médiation numérique.

4. Méthodologie

Après un premier débroussaillage de la formation au numérique, nous avons envisagé deux questions filant ce mémoire. La première est globale ; elle découle du public généralement accueilli en Occitanie dans ces formations. Etant donné que francophones comme allophones reçoivent côte à côte une formation identique, le FLE a-t-il une place dans ces dispositifs ? La deuxième question est plus détaillée et part de l'affirmation de la première : si oui, quels sont les enseignements spécifiques liés au FLE qu'il est nécessaire d'aborder dans ces cursus ? En tant que quête non linéaire, notre recherche exploratoire a été guidée par quatre structures que nous allons maintenant présenter. Nous chercherons ensuite à donner plus de précisions quant aux enseignements FLE à dispenser dans les dispositifs de littératie numérique via différents procédés.

4.1. Les participant·e·s

Association Cosmopolitaine

Nous avons pris connaissance de l'association lors de notre formation de master, via les rencontres avec les spécialistes. Notre tuteur ou tutrice de stage a cependant entamé le lien pour nous puisque l'association faisait partie de son réseau professionnel. L'association Cosmopolitaine a été créée en 2018 afin de mettre en œuvre un projet de Plateforme linguistique en Haute-Garonne. Elle pratique l'accueil, l'évaluation et l'orientation des publics en demande (isolés ou en insertion) sur le secteur d'Empalot à Toulouse. Elle est également engagée dans une veille de territoire sur tous les dispositifs d'apprentissage pour adultes. Elle a lancé pendant la pandémie de Covid-19 un projet d'atelier au numérique. Aujourd'hui, elle est implantée de Saint Gaudens à Val'Aïgo, fait partie du réseau Coll.in et emploie cinq salarié·e·s (Cosmopolitaine, s. d. ; entretien avec [E]).

Nés des difficultés à accéder aux services publics dématérialisés et à se fournir en attestations lors de la pandémie, ses ateliers numériques affichent l'objectif de se familiariser au numérique dans un espace sécurisé, pour les usages du quotidien. Ils se déroulent à la maison Jean Moulin à Toulouse, espace qui accueille également le Centre social CAF Empalot, une antenne de la CAF de Toulouse, la Direction Action Territoriale – Territoires Rive droite de la Mairie de Toulouse, l'Association socio-éducative Empalot-Ranguel, le lieu d'accueil Parents Enfants « La Bobine-Empalot », et les ateliers de français de la Ligue de l'enseignement 31 (Cosmopolitaine, s. d. ; entretien avec [E]).

Nous y avons fait la rencontre de [D], formateur-animateur ou formatrice-animatrice, et de [E], directeur ou directrice et responsable pédagogique.

Centre social ASSQOT Bagatelle

Nous avons pris connaissance de la structure via une offre de stage relayée par les pédagogues de l'Université. L'Association Sociale et Solidaire des Quartiers Ouest Toulousains (ASSQOT) est un centre social créé en 1983. Présente dans le sud-ouest de la métropole toulousaine, l'association est à la fois centre de loisirs, centre social, Centre de Loisirs Associé à l'École, Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité, jardin partagé, club d'astronomie... Elle propose également des cours de sport, des séjours vacances, des stages culturels et d'autres événements en partenariat avec le territoire (ASSQOT, 2024).

Nous nous concentrons ici sur le centre social situé à Bagatelle. Le public des ateliers sociolinguistiques (ASL) qui nous intéressent est tout d'abord allophone, mais également majoritairement composé des femmes, généralement mères avec des enfants à charge, mais aussi de personnes peu voire pas scolarisées. Le public des ASL correspond ainsi à ce que Plutzar et Ritter (2008, cité dans Kluzer et al., 2011, p.27) décrivent par « migrants inéduqués » : des personnes voulant apprendre la langue dans un but social, pour la communication dans des situations du quotidien : en rendez-vous médical, à l'école de leur enfant...

Nous avons ici travaillé avec Jeanne Dumas, notre tutrice ou tuteur de stage et [C], un ou une animatrice-médiatrice.

Collectif Coll.in

Nous avons appris l'existence de la structure à la suite de notre première rencontre avec [E] de Cosmopolitaine. Le Collectif pour l'inclusivité numérique (Coll.in) regroupe différentes associations (maisons de quartiers, maison des chômeurs, réseau Maison des Jeunes et de la Culture (MJC), Cosmopolitaine, etc.) depuis mars 2019, dans l'objectif d'accompagner pour les droits et pour l'emploi mais aussi de mieux outiller les spécialistes. Il propose dans ce sens des formations et un accompagnement pour projet (diagnostiquer – identifier, expérimenter et coconstruire – dynamiser, soutenir – rendre visible) (Coll.in, 2024). Il réfléchit également aux dispositifs nationaux et à comment les implanter sur la région Occitanie. Composé de cinq salarié·e·s, le collectif est également sociétaire de la MedNum.

Nous avons rencontré le collectif lors d'un café adhérent afin de discuter de notre sujet de mémoire avec ses organismes, en particulier un ou une chargée de coordination à Coll.in, un ou

une formatrice de médiation d'une association adhérente, et une personne dans la formation de pédagogues d'une association adhérente.

UCRM

Nous avons découvert l'association par l'intervention de [B] dans le master 2 ADFLE. L'Union Cépière Robert Monnier (UCRM) est une association reconnue d'intérêt général et délégataire de service public. L'équipe est composée de 500 personnes salariées et 60 bénévoles en 2023. Elle propose un accompagnement social vers l'hébergement, le logement, la formation et l'insertion professionnelle, gérant dans cet objectif 17 établissements sociaux et médico-sociaux. C'est également un lieu de formation et un centre de ressource. L'UCRM est implantée dans 8 départements d'Occitanie : Ariège, Aveyron, Haute-Garonne, Gers, Hérault, Lot, Tarn, et Tarn-et-Garonne (UCRM, s. d.-b ; entretien avec [B]).

L'offre de sa filière inclusion sociolinguistique est réservée aux jeunes adultes et adultes (demandeurs d'asile, salariés accompagnés au sein des structures d'insertion par l'activité économique, ressortissants intracommunautaires, mineurs orientés par l'Aide sociale à l'Enfance, salariés en demande d'emploi). L'offre se développe à travers diverses activités : évaluations CléA, ateliers socionumériques, formations en français en situation de travail, formations en FOS, projet DALI (De l'Asile à l'Intégration) en FLI, projet SIBEL (Sortie Inclusive du Bidonville par l'Emploi et le Logement) en littératie notamment, et préparation à l'entrée en formation ou à l'emploi, ainsi que des ateliers d'écriture (UCRM, s. d.-a).

L'inclusion numérique est assez récente pour l'UCRM, et a commencé par l'arrivée d'un ou d'une spécialiste de la médiation numérique de France Services en 2022. Depuis, la question du numérique prend plus d'ampleur dans la filière d'inclusion sociolinguistique. Aujourd'hui, la filière propose des ateliers socionumériques ainsi qu'un accompagnement aux démarches et projette de créer un atelier concernant la réparation du matériel informatique. Les ateliers visent la familiarisation dans les usages du quotidien ou la mise à disposition d'un environnement de classe sécurisant pour la réalisation de tâches précises (écrire un curriculum vitae, scanner un document par téléphone connecté...) (entretiens avec [B]).

Nous avons ici discuté avec [B], de la coordination de filière et [F], spécialiste de la médiation.

Comme nous pouvons le constater, les quatre structures participantes relèvent du milieu associatif de Toulouse pour une moitié, et d'Occitanie pour l'autre. L'une de ces associations accompagne les pédagogues et spécialistes de la médiation ; les autres ont pour bénéficiaires

des apprenant·e·s. Dans ces dernières, pour deux structures, les ateliers numériques sont à l'initiative des bénéficiaires, pour une de l'animateur ou animatrice, et pour une autre, partent d'un dispositif gouvernemental. Afin de mener à bien notre recherche, nous avons rencontré des coordinateurs et coordinatrices/responsables pédagogiques et des spécialistes de l'animation, formation et médiation sociale. La question de leurs formations et de leurs parcours professionnels sera abordée dans la partie des résultats.

4.2. La procédure

Stage en ASL numérique

Jeanne Dumas nous a fait passer un entretien préliminaire au stage non rémunéré durant lequel elle ou il nous a proposé divers ateliers à prendre en charge. Dans cet éventail, l'ASL numérique nous a particulièrement intéressé et a influencé notre choix de lieu de stage. Grâce à cet atelier nous pouvions en effet approfondir notre sujet de mémoire.

Le stage en lui-même a duré six heures d'animation chaque semaine du 08 janvier 2024 au 13 juin 2024 hors périodes de vacances, ce qui nous amène à 112 heures et 45 minutes de stage, observations à ASSQOT incluses et 106 heures si l'on exclut les observations. Les temps de préparation et de trajet ne sont pas pris en compte. L'ASL numérique se déroule un matin par semaine, de 9h30 à 11h30. La formation ASL numérique a été envisagée en 2023 par la ou le coordinateur ASL et via la participation du centre social de Bagatelle en conséquence de la mise en avant du besoin à la fois par des apprenant·e·s et par l'animateur-médiateur ou animatrice-médiatrice numérique. Les adhérent·e·s ont en effet des difficultés à réaliser des tâches numériques du quotidien tandis que la personne en charge de l'animation-médiation doit gérer un groupe au niveau très hétérogène à cause des difficultés linguistiques et de compétences dans le numérique ; cette personne aimerait donc obtenir un niveau de groupe plus homogène en donnant plus d'opportunités de pratiquer aux apprenant·e·s les plus en difficultés, que ce soit les actions basiques ou le lexique spécifique au numérique, rapprochant ainsi notre mission du milieu FOS, tout en le liant à l'approche ASL.

A la suite de la signature de la convention, nous avons rencontré la personne en charge de l'animation-médiation numérique du centre social afin de collecter des informations sur l'atelier numérique déjà en place et ainsi envisager la production de notre ASL numérique. Aucune prise de notes n'a été réalisée lors de la rencontre.

Par la suite, nous avons observé deux ASL de français intermédiaire dont les apprenant·e·s composent, à la base, notre salle de classe. Les deux ASL intermédiaires se déroulent simultanément une matinée par semaine, entre 9h et 11h. Les deux groupes ont une capacité d'accueil d'un peu plus de dix personnes chacun. Les formatrices et formateurs sont francophones natifs, bénévoles et à la retraite : il s'agit d'un homme et d'une femme. Ces observations ont été incluses dans la convention de stage, je n'ai donc pas demandé d'autorisation supplémentaire. Les bénévoles ont été averti·e·s à l'avance par la ou le coordinateur ASL. La prise de notes s'est faite sur le vif. Celles-ci n'ont pas été mises en annexes puisque cet atelier ne participe pas directement au sujet de ce mémoire, mais aide plutôt à comprendre le contexte de l'ASL numérique et son développement. Voici quelques points qui nous ont semblé essentiels : la première observation est centrée sur le groupe d'apprenant·e·s et la seconde sur la ou le bénévole. Ces points de vue sont complémentaires mais ne permettent malheureusement pas de tirer des généralités puisqu'ils concernent deux bénévoles et deux groupes différents. Nous pouvons cependant en conclure que les apprenant·e·s ont des faiblesses communes, notamment : les phonèmes qui se traduisent en graphèmes combinant des lettres en production écrite, une conception vocalique en cours de construction (ont du mal à saisir le placement des voyelles les unes par rapport aux autres et les unes distinctement des autres), les accords en nombre et en genre, les adjectifs et les déterminants (souvent oubliés ou malformés), une réticence à l'écrit (dans n'importe quelle tâche de production), etc. Nous remarquons également que dans ces deux cours, la pratique de la langue pour la langue mais dans un contexte du quotidien est très présente (exemple : apprendre une poésie, comme leurs enfants).

Les différentes recherches dans le cadre de notre mémoire sont également venues enrichir nos ateliers. Ceux-ci ont commencé en fin janvier, avant la réalisation du livret pédagogique et du dossier de l'unité d'enseignement SLF0113T, et ont été l'occasion de plus amples réflexions et d'une prise de recul sur l'ASL numérique, notamment en termes didactique et de modalités d'évaluation.

Questionnaires

De plus, le stage nous a offert l'opportunité de recueillir des données auprès des apprenant·e·s. Commencé en mai, ce travail est composé de deux questionnaires. Il s'agit d'exercices de révisions inclus dans l'atelier, créés avec Google Forms. L'un prend place en début de parcours, entre la troisième séance et la quatrième, nous le nommerons ici quiz 1. Le second, quiz 2,

prend place en neuvième séance du livret pédagogique, soit un peu plus que la moitié du programme prévu. Quiz 1 contient différentes questions, que voici, dans l'ordre vu par la classe :

1. Quelle est la date ? [Choix multiples].
2. Comment vous appelez vous ? [Réponse courte].
3. Comment ça s'appelle ? [Image de tour] [choix multiples].
4. Comment ça s'appelle ? [Image de barre des tâches et d'une miniature] [choix multiples identiques à la question 3].
5. Comment ça s'appelle ? [Image de souris] [choix multiples identiques à la question 3].
6. La tour, c'est comme... [Choix multiples].

Quiz 1 se fait au préalable sous format imprimé puis numérique. Ainsi, la première version teste les connaissances et la lecture tandis que la seconde vérifie la manipulation du numérique. Une correction est faite entre les deux. Pour répondre aux quiz en ligne, les apprenant·e·s reçoivent un lien par mail ou par un service de messagerie différent, tel WhatsApp. Au quiz 2, nous estimons qu'à ce stade de l'apprentissage le format du formulaire est acquis et passons directement au formulaire en ligne. Ce quiz-ci révise les différentes thématiques vues : le courriel, l'hameçonnage, les dangers, le tourisme, les moyens de transport, les logements et l'apprentissage du français. Ci-dessous, les questions telles que les apprenant·e·s y ont répondu.

1. Dans un e-mail, qu'est-ce qu'un objet ? [Réponse courte].
2. Est-ce que ce mail est légitime ? [Image d'un mail d'hameçonnage] [choix binaire].
3. Si j'ai répondu à une arnaque, c'est trop tard pour prévenir la police ou la gendarmerie. [Choix binaire].
4. Quelle est la météo de Rome, aujourd'hui ? [Réponse courte].
5. Combien est-ce qu'il y a de Blablacar pour Toulouse – Albi aujourd'hui ? [Réponse courte].
6. Donnez le nom d'une ressource pour apprendre le français (radio, télévision, MOOC, application, YouTube...) [Réponse courte].
7. Quand je ne suis pas sur mon ordinateur, est-ce que je peux laisser Google enregistrer mon mot de passe et mon identifiant ? [Choix binaire].

Nous voyons ici qu'en plus des connaissances lexicales et numériques, les apprenant·e·s doivent également être capables de répéter les procédures vues en atelier, telle la recherche en ligne. Une correction est réalisée à la fin du test, lors de laquelle chacun·e partage ses opinions

avant que nous ne donnions la bonne réponse, si elle n'a pas été émise. Les réponses des apprenant·e·s sont enregistrées par Google Forms et le temps est compté par le chronomètre de notre téléphone, que nous activons nous-mêmes. Cela signifie que la durée de réalisation est à titre indicatif car, l'atelier étant multiniveaux, nous devons aller de l'un·e à l'autre afin de vérifier la progression de chacun·e dans la séquence. Nous supposons que pour le quiz 1, les apprenant·e·s répondront plus rapidement au questionnaire en ligne car les questions tout comme les réponses auront déjà été traitées et corrigées grâce au questionnaire papier. 1 minute et 32 secondes, notre propre performance lors de la réalisation du quiz papier en lisant l'ensemble des questions et des réponses possibles, est environ deux fois plus longue que notre propre résultat sur la version en ligne : un peu plus de 47 secondes, en lisant ici encore chaque question, chaque réponse possible et en envoyant le questionnaire. Il nous semble ainsi qu'un résultat sans obstacle particulier connaîtra le même rapport entre les durées de réalisation des deux versions du quiz 1.

Pour réaliser le quiz 2, nous avons mis 2 minutes et 50 secondes, toujours en lisant questions et réponses, et en faisant les manipulations sur le coup, puis en envoyant le questionnaire. S'il est inapproprié de comparer les temps des apprenant·e·s au notre, nous estimons toutefois que la plupart le réaliseront en moins de 20 minutes. Nous pensons que l'ensemble des questions pourra être traité, puisqu'il s'agit de révisions dans les deux cas. Les réponses aux questions 1, 2, 3, 6 et 7 concernent des savoirs. Il n'est pas interdit de chercher en ligne les réponses à ces questions, changeant la nature des réponses en manipulations, telles les réponses des questions 4 et 5. Une réussite ou un échec dans l'une ou l'autre nature de ces réponses serait révélateur ; selon notre hypothèse, les manipulations, du fait de leur répétition sur de nombreuses semaines au contraire des savoirs qui n'ont été vus qu'une fois, devraient obtenir de meilleurs résultats. Notre seconde hypothèse serait qu'au contraire, les manipulations demandant la maîtrise de nombreuses procédures, cela pourrait leur porter préjudice et nous obtiendrions alors un plus grand nombre de réponses correctes en termes de savoirs, notamment pour les sujets proches des apprenant·e·s (exemple : une personne victime d'une arnaque en ligne se rappellera plus probablement de comment les débusquer qu'une personne n'y ayant jamais fait face).

Entretiens dirigés

Les entretiens dirigés se sont déroulés en mai et début juin, au centre social de Bagatelle ainsi qu'à la maison Jean Moulin, soit dans une salle type réunion, un espace ouvert d'attente, ou dans une salle informatique. Tout d'abord envisagés comme des questionnaires, la forme

d'entretien dirigé est finalement retenue face à la difficulté à lire et à écrire de certain·e·s apprenant·e·s d'ASSQOT. Après un premier contact auprès des apprenant·e·s des ateliers numériques via les animateurs et animatrices, les apprenant·e·s intéressé·e·s ont pu prendre rendez-vous pour un entretien dirigé d'une quinzaine de minutes en dehors des horaires des ateliers à ASSQOT, et pendant les horaires d'atelier à Cosmopolitaine. Cinq minutes environ étaient allouées à la prise de connaissance et à la signature de la demande de consentement, qui utilisait un langage simplifié, oral et relativement familier afin de maximiser la possibilité d'offrir un document compréhensible. Cependant, deux personnes seulement ont lu elles-mêmes le document, les autres ayant préféré que nous le leur expliquions. Ensuite, nous avons une dizaine de minutes pour leur poser des questions préparées à l'avance et vues avec notre référent·e universitaire puis légèrement remaniées. Ces questions sont les suivantes, groupées en trois parties :

APPRENTISSAGES NUMÉRIQUES
<ol style="list-style-type: none">1. Est-ce que vous savez à quoi ça sert [montrer tour à tour en posant à nouveau la question une tour, une souris, un écran] ?2. Est-ce que vous pensez que vous savez bien utiliser la souris de l'ordinateur et le clavier de l'ordinateur ou du téléphone [les montrer] ?
PLACE DU FLE DANS UN ATELIER NUMÉRIQUE
<ol style="list-style-type: none">3. Dans votre vie en général, est-ce que vous utilisez le français pour utiliser le téléphone, l'ordinateur, la télé... ? Pourquoi ?4. Est-ce que le français est un problème quand vous utilisez le téléphone, l'ordinateur, internet... ?
QUELS APPRENTISSAGES DU FLE DANS UN ATELIER NUMÉRIQUE
<ol style="list-style-type: none">5. Est-ce que vous savez comment s'appellent les différentes parties d'un ordinateur ou d'un téléphone ? Pouvez-vous dire lesquelles ?6. Vous utilisez ces mots dans des conversations en français, parfois ?7. [Montrer tour à tour Clic-formation et les Bons Clics] vous connaissez ? C'est pour apprendre quoi ?8. [Ouvrir un traitement de texte, écrire au hasard ; puis un logiciel de dessin, dessiner au hasard] vous connaissez ? C'est pour apprendre quelque chose ?9. [Montrer tour à tour YouTube et WhatsApp] vous connaissez ? C'est pour apprendre quelque chose ?

10. [Montrer tour à tour Fun MOOC et TV5 Monde] vous connaissez ? C'est pour apprendre quoi ?

Nous avons ici manqué de rigueur car l'emploi du tutoiement dans la demande de consentement et notre proximité avec certaines des personnes nous ont quelquefois fait modifier le vouvoiement des questions préparées. De plus, la variété des lieux d'exécution de l'entretien a modifié la modalité de présentation des supports ; nous avons ainsi présenté la question 1 via une recherche d'image sur le téléphone, ou bien en pointant du doigt les objets présents dans les salles informatiques. Nous avons également découvert que le lexème « parties » de la question 5 était incompris des apprenant·e·s d'ASSQOT et nécessitait une voire deux explications de notre part. Ce sont les réponses finales que nous avons prises en compte, tout en ayant gardé trace des réponses antérieures. Ce lexème n'a pas posé problème à Cosmopolitaine. En ce qui concerne les résultats, nous nous attendions à ce que les personnes avec le plus d'ancienneté en apprentissage du numérique sauraient plus rapidement, plus directement répondre à l'ensemble des questions, et avec plus de détails. Nous nous attendions également à ce que [AnE2] et [AnE3] reconnaissent aisément les différentes applications de la troisième partie puisque nous les avons étudiées lors de l'ASL numérique. Nous envisageons la première partie comme un moyen de repérer les connaissances en termes de matériel informatique. Il nous semble que la conscientisation de l'utilité des appareils ainsi que l'habileté motrice à utiliser les différentes options qu'ils offrent est un repère d'une forme de maîtrise du numérique. La deuxième partie a pour objectif de nous donner une idée du lien entre français et numérique du point de vue des apprenant·e·s. La troisième partie vise en particulier à déterminer quels enseignements sont à favoriser dans un atelier numérique pour allophones. La question 5 tourne autour du lexique, la question 6 cherche à mesurer la pertinence de connaître ces lexèmes dans le quotidien, et à déterminer si les opportunités de pratiquer en dehors de l'atelier se présentent. La question 7 cherche à déterminer si les personnes ont connaissance de certaines plateformes visant à enseigner différentes compétences numériques, mais aussi, pour les personnes de l'ASL numérique, si ces sites les ont marqués. Ces deux sites, cependant, devraient également aider à l'acquisition du lexique. Nous pensons que les groupes de [C] et [D] sauront reconnaître les Bons Clics, et les groupes de [D] et nous-même, Clic-formation. La question 8 concerne des logiciels de création textuelle ou picturale. Nous avons utilisé le traitement de texte Docs, la version mobile de Google Document. En ce qui concerne l'application de dessin, nous avons utilisé l'outil Notes Keep permettant de réaliser des notes dessinées, plus épurées qu'un logiciel comme Paint, en termes de possibilités. Souvent perçus

comme des outils numériques à maîtriser, nous cherchons à savoir quelle est la place que les apprenant·e·s leur accorde, notamment en termes de pratique écrite et de maîtrise motrice de la souris. La question 9 tourne autour de deux réseaux sociaux ; l'objectif est également de savoir si les apprenant·e·s les perçoivent comme des outils d'apprentissage des langues, mais nous supposons qu'étant donné leur popularité, les apprenant·e·s leur trouveront un plus grand intérêt. YouTube et WhatsApp ont été choisis car ils possèdent une composante orale, permettant le travail de cette compétence. Enfin, la question 10 vise plus particulièrement des plateformes d'enseignement en autonomie du FLE plus classique. Ce sont deux exemples vus en ASL numérique dans la séquence thématique de l'apprentissage du français.

Entretiens semi-dirigés

Ces entretiens individuels ont commencé au stade où nous cherchions à mieux appréhender le domaine de la formation au numérique. Les entretiens étaient donc assez libres, avec seulement des lignes directrices données aux personnes. Le contenu de la conversation pouvait ainsi s'élargir et nous permettre de mieux comprendre la formation au numérique telle qu'elle était perçue par la personne interviewée. De fait, nous avons complété nos entretiens de questions envoyées par mail lorsqu'un point intéressant n'avait pas été traité. Voici la liste des lignes directrices.

LA STRUCTURE
<ul style="list-style-type: none">- Histoire des formations numériques- Combien y a-t-il de formations numériques sur le total de formations proposées ?- Y a-t-il des techniciens et techniciennes informatiques ?
LES FINANCEMENTS
<ul style="list-style-type: none">- Lesquels ?
LE POSTE
<ul style="list-style-type: none">- Le poste est-il en distanciel ? Quel pourcentage de postes en distanciel ?- Quelles missions ? Seulement dans le numérique ?- Travail à réaliser seul·e ou en équipe ?- Combien de formations à gérer ?- Quels critères d'embauche ?
PROFIL DE LA PERSONNE INTERVIEWÉE
<ul style="list-style-type: none">- Quel poste ?- Quelle formation ?

- Quelles expériences professionnelles ?
LES FORMATIONS NUMERIQUES
- Quels objectifs ? - Répondent-elles à des attentes gouvernementales ? - Quels contenus ? - Combien d'apprenant·e·s par groupe ? Par an ? - Quand se déroulent-elles ? - Elles suivent une formation linguistique ? - Quels moyens matériels ?

Afin d'obtenir un rendez-vous, nous sommes tout d'abord passé par l'envoi d'un mail modèle personnalisé à chaque destinataire. Il nous est également arrivé de faire des rappels de vive voix, par SMS ou appels téléphonique, ou bien par messages LinkedIn. À ce stade, nous utilisons l'expression « formations du numérique », ce qui a souvent été source de doute pour nos interlocuteurs et interlocutrices : parlons-nous de formations en ligne ou bien de formation à la littératie numérique ? Nous avons ainsi rencontré [A] du Cavilam – Alliance française pour le projet PRODIJ' réservé à l'insertion professionnelle des migrant·e·s, un dispositif FLE entièrement en distanciel qu'il nous a cependant fallu exclure de l'étude un mois avant le rendu de ce mémoire puisqu'il n'incluait pas l'acquisition du numérique dans son programme. Cette rencontre nous a néanmoins permis de nous intéresser à la lisibilité de l'interface utilisateur des outils numériques, essentielle de surcroît pour le public débutant.

Tous les entretiens semi-dirigés se sont déroulés via Zoom et ont fait l'objet d'une transcription manuelle, à l'exception des entretiens avec [C] d'ASSQOT qui s'est fait en présentiel et sur prise de note, et avec [D] de Cosmopolitaine qui a été enregistré en face à face puis transcrit. Chaque entretien a duré 30 minutes. Des demandes de consentement ont été envoyées en amont. Un premier jet des transcriptions a été envoyé aux personnes concernées qui ont ainsi eu l'opportunité de masquer certaines informations ou de rectifier leurs propos. Un exemple de ces entretiens est disponible en annexes. La version ici proposée a été approuvée par les spécialistes rencontré·e·s.

Les données ont été anonymisées, passant parfois sous silence le parcours détaillé des personnes, parcours auquel nous nous gardons cependant le droit de faire appel sans pour autant le lier explicitement à l'une de ces personnes.

A l'exception de la prise de note qui est structurée, les transcriptions suivent le déroulement naturel de l'échange. Dans les transcriptions, notre intervention a été effacée si elle n'était pas jugée pertinente pour la compréhension. Si la ponctuation tente de garder un flux oral, les nombreuses répétitions, hésitations et marqueurs de discours vides de sens ont été effacés lors de la transcription pour plus de lisibilité. Les transcriptions et la prise de notes ne suivent pas les normes APA7.

La prise de rendez-vous s'est majoritairement faite sans accrocs et les différent·e·s protagonistes du milieu se sont montré·e·s très volontaires à ce mode de participation. Nous avons cependant tenté de contacter une dizaine d'établissements du supérieur proposant des formations au numérique à visée professionnelle, ainsi que différent·e·s employé·e·s de France Services, sans résultat.

Observations d'ateliers

Parmi les trois ateliers observés, deux se sont déroulés avec Cosmopolitaine et un avec ASSQOT Bagatelle. L'UCRM n'a pas reçu d'allophones pendant nos disponibilités. De même, un chevauchement dans l'emploi du temps n'a malheureusement pas permis d'assister à un atelier numérique au centre social, mais nous avons tout de même observé un Kfé numérique animé par la même personne. Chacun de ces ateliers a duré deux heures. Des demandes de consentement ont été envoyées en amont aux pédagogues. Un premier jet des prises de notes leur a été envoyé, leur donnant l'opportunité de masquer certaines informations ou de rectifier nos propos. Un exemple de ces observations est disponible en annexes. La version proposée a été approuvée par les spécialistes rencontré·e·s.

Pour faciliter la lecture, les prises de notes suivent une structure similaire et seul le déroulé change de manière importante d'une classe à l'autre. Les prises de notes ne suivent pas les normes APA7.

Rencontres

En plus des moyens définis précédemment, nous avons eu l'occasion de nous instruire et de récolter des informations au contact :

- D'un·e stagiaire à Cosmopolitaine chargé·e de répertorier les formations au numérique en Haute-Garonne. Nous avons ainsi eu accès à son travail qui répertorie 38 organismes et indique le lieu des formations, leur intitulé, leurs objectifs, leur capacité d'accueil, le niveau minimum de français ou de numérique demandé à l'entrée, la source de

financement, et la durée de la formation. Si certaines cases restent vides, le document Excel partagé nous a semblé assez fourni pour travailler avec.

- Du collectif Coll.in, lors d'un café adhérent. Nous avons discuté de la structure du collectif, de la dualité langue et numérique des formations visées, de la question de l'apprentissage du FLE ou de la littératie, des apports du numérique pour celle-ci, des milieux sensibles à la formation au numérique dans notre société, des financements, de l'absence d'engagement de la Région, et de quelques ressources pertinentes pour notre mémoire. Bien que quelques notes aient été prises « sur le coup », aucun document n'a été signé, ne permettant pas leur mise en annexes. Nous ne souhaitons pas pour autant demander d'autorisation à posteriori puisque la rencontre n'a pas été préparée. Elle nous a donc servi uniquement à recueillir des pistes, des sentiments partagés par les trois protagonistes présent·e·s (en coordination à Coll.in, en médiation, et en formation de pédagogues). Ces trois personnes nous ont vu·e prendre des notes.

La procédure de recherche pour le mémoire s'est faite de manière exploratoire, parallèlement à la réalisation du mémoire, nous nous sommes engagé·e dans un stage au centre social ASSQOT Bagatelle et avons rencontré des spécialistes de la formation au numérique pour un public adulte allophone via des entretiens semi-dirigés. Nous avons ensuite enrichi le stage en réalisant un livret pédagogique, tout en observant des ateliers animés par certain·e·s des spécialistes avec qui nous nous étions précédemment entretenu·e. Enfin, nous avons proposé des quiz lors des sessions d'ASL numérique et avons profité d'un répertoire des dispositifs de littératie numérique en Haute-Garonne produit par Cosmopolitaine.

Dans la section « méthodologie » de ce mémoire, nous avons présenté notre recherche exploratoire visant à répondre aux deux axes de notre problématique : d'un, la pertinence d'animer et de préparer une formation d'apprentissage du numérique tout public lorsque l'on a un parcours FLE, et de deux, la nature des apprentissages FLE à dispenser aux allophones adultes dans un tel dispositif, en particulier en ce qui concerne le vocabulaire et l'écrit (lecture, écriture, alphabétisation) ; nous avons ainsi prévu de rencontrer diverses associations : l'association Cosmopolitaine, le centre social ASSQOT Bagatelle, l'UCRM et le collectif Coll.in. En ce qui concerne le collectif Coll.in, nous avons uniquement participé à un café adhérent. Toutes les autres structures, cependant, ont fait l'objet de diverses collectes d'informations : des entretiens semi-dirigés avec des spécialistes de la formation au numérique

(Cosmopolitaine, ASSQOT et UCRM), des observations d'ateliers numériques et d'un café numérique (Cosmopolitaine et ASSQOT). Nous avons également réalisé un stage pour lequel nous avons créé un ASL numérique, un livret pédagogique, et deux quiz (à ASSQOT). En plus de notre propre collecte d'informations, Cosmopolitaine nous a partagé un répertoire des formations au numérique en Haute-Garonne.

5. Résultats et discussion

Nous allons à présent observer les résultats des entretiens dirigés auprès des apprenant·e·s, puis des quiz donnés dans le cadre de l'ASL numérique pendant le stage avant de passer à l'analyse des thèmes récurrents entre les différents supports d'enquête dans l'optique de répondre à nos problématiques mais aussi de les élargir si les résultats rendent cette ouverture pertinente.

5.1. Entretiens dirigés

Quinze apprenant·e·s ont participé aux entretiens dirigés. Seulement six d'entre elles et eux les ont réalisés en salle informatique, leur donnant l'opportunité de voir les objets physiques en question 1 et non des images sur téléphone portable. Sur les quinze apprenant·e·s, quatre suivent l'ASL numérique, leur code contient la lettre E. Cinq suivent uniquement l'atelier numérique de [C] à ASSQOT, leur identifiant contient la lettre C. Parmi les apprenant·e·s de notre atelier avec qui nous avons mené l'entretien, un·e suit également l'atelier de [C], [AnE3]. Enfin, six suivent uniquement l'atelier numérique de [D] à Cosmopolitaine, leur identifiant contient la lettre D. [AnE1] et [AnE4] sont dans l'ASL numérique depuis le 30 avril, [AnE2] depuis le 27 février, [AnE3] depuis le 25 janvier. Dans l'atelier de [C], [AnC1] est présent·e depuis 3 mois, [AnC2] 7 mois, [AnC4] 4 mois, [AnC5] 5 mois, et nous n'avons pas l'information pour [AnC3]. Dans l'atelier de [D] et à l'exception d'[AnD6] qui suit la formation depuis 6 mois, l'ensemble du groupe la suit depuis 3 mois.

En ce qui concerne les nationalités, une personne est marocaine, une italienne-marocaine, trois espagnoles, une espagnole-équatorienne, une franco-roumaine, une franco-ivoirienne, une franco-tunisienne, une congolaise-kinoise, une gambienne-sénégalaise, une guinéenne, une bissaoguinéenne, une haïtienne et une laotienne. Ces nationalités présentent plus de variations que le profil de l'étranger ou l'étrangère en Occitanie. Ces nationalités présentent plus de variations que le profil de l'étranger ou l'étrangère en Occitanie.

L'âge de ces personnes commence à moins de 20 ans et va à moins de 80 ans et deux d'entre elles ont seulement précisé être à la retraite. La médiane d'âge est à plus de 40 ans. Ainsi, un peu plus de la moitié de l'échantillon entre dans les âges « critiques » de 50 ans et plus et de la catégorie « jeune » (de moins de 30 ans, ici, en comparaison aux traditionnels 25 ans).

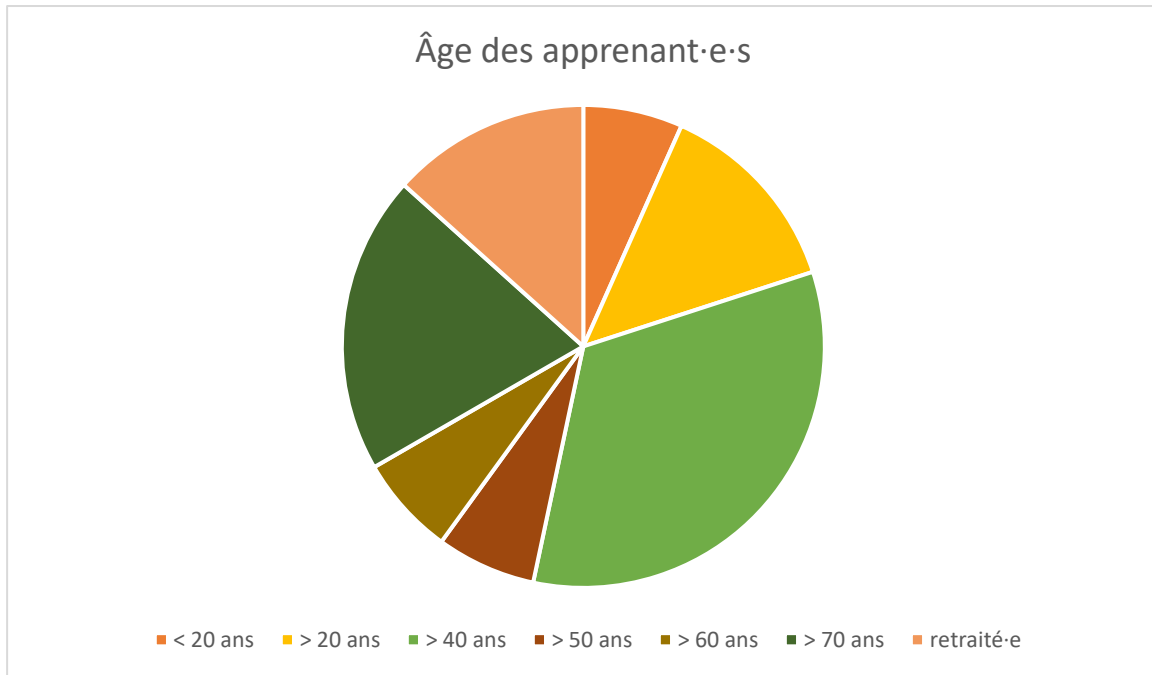


Figure 6 : Âge des trois groupes pendant les entretiens dirigés

Enfin, aucune des personnes suivant les ateliers de [C] ne suit par ailleurs une formation en français ; cet aspect est contrebalancé par l'atelier de [D] : quatre personnes suivent un dispositif d'apprentissage du français et deux prévoient de le faire.

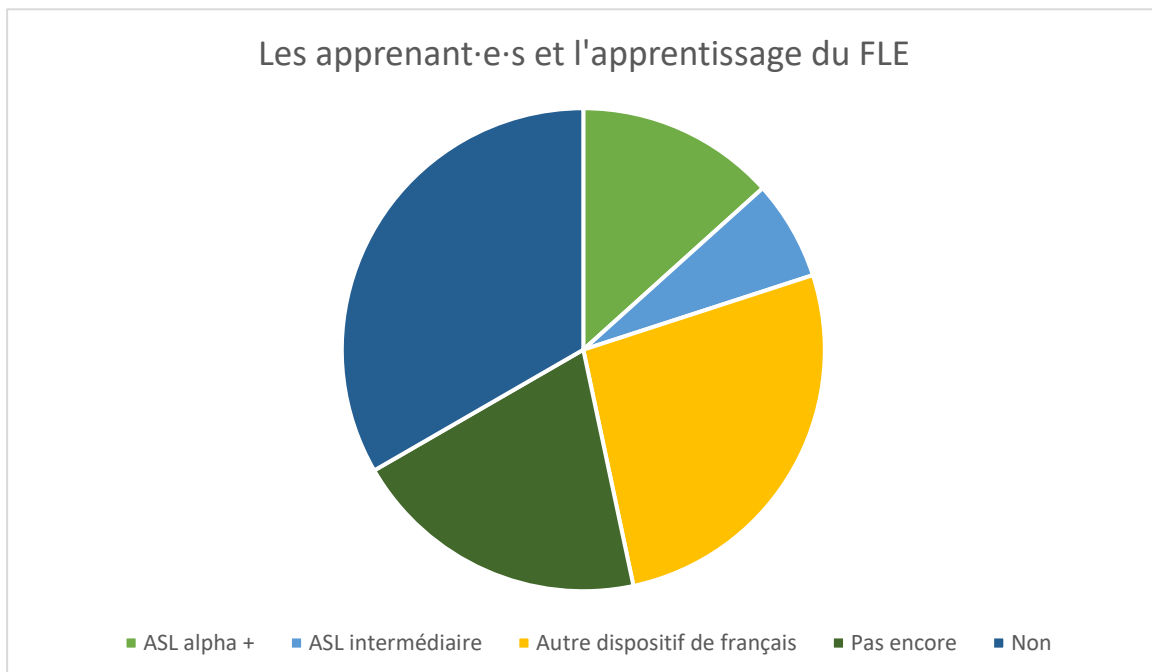


Figure 7 : Les apprenant·e·s des entretiens dirigés et leur présence dans une formation de français

Est-ce que vous savez à quoi ça sert [montrer tour à tour en posant à nouveau la question une tour, une souris, un écran] ?

A la question 1, tous les interrogé·e·s disent savoir à quoi servent un écran, une souris et une tour. Une seule personne, [AnC3], ne donnera pas de réponse claire et semble penser que c'est « pour la musique » et, les ordinateurs de la salle informatique d'ASSQOT ne disposant ni d'enceinte externe ni de casque, c'est effectivement de la tour que le son sort. Nous nous demandons cependant si [AnC3] n'a pas confondu tour et enceinte/baffle. Certain·e·s ne développent pas leur réponse, d'autres nomment les objets et seulement trois personnes du groupe de [D] explicitent l'emploi de l'écran, de la souris et du clavier : « L'écran, dessus on voit l'image, ce qu'on est en train de faire. La souris, c'est comme un stylo, ça guide dans l'ordinateur. Le clavier, pour saisir le texte, les recherches... » ([AnD3]).

Est-ce que vous pensez que vous savez bien utiliser la souris de l'ordinateur et le clavier de l'ordinateur ou du téléphone [les montrer] ?

A la question 2, huit répondent savoir bien utiliser la souris, le clavier d'ordinateur et de téléphone. Dans le groupe de [C], [AnC5] seulement admet savoir moyennement utiliser les périphériques de l'ordinateur. Dans le groupe de [D], [AnD6] dit savoir « un peu » utiliser la souris et [AnD2], [AnD3], [AnD4] et [AnD6] éprouvent quelques difficultés en ce qui concerne la fluidité d'utilisation ou certaines manipulations précises (le copier-coller pour [AnD2]).

Ainsi, il semble que les apprenant·e·s des différents groupes ont chacun·e une compréhension au moins minimale, mais à des degrés divers, de ce à quoi sert l'écran, la souris, le clavier et la tour, et de comment utiliser les périphériques de manipulation, même pour [AnE1] et [AnE4] qui n'ont assisté à l'ASL numérique que durant 2 séances (comme nous le verrons par la suite).

Dans votre vie en général, est-ce que vous utilisez le français pour utiliser le téléphone, l'ordinateur, la télé... ? Pourquoi ?

A la question 3, l'ensemble de l'échantillon répond utiliser la langue française sur l'ordinateur, le téléphone ou la télévision sauf [AnD2] qui ne l'utilise que parfois et [AnD4] qui s'en sert uniquement pour les démarches administratives. A la question « pourquoi », sept d'entre elles et eux déclarent utiliser le français car elles et ils vivent en France et qu'il s'agit de la langue locale. [AnE2] dit cependant utiliser l'arabe mais de manière moins fréquente que le français, et [AnD1] utiliser l'espagnol pour les réseaux sociaux. [AnE3] ajoute souhaiter progresser en

français en utilisant cette langue pour les médias numériques. Dans le cas d’[AnE4] et [AnD5], si elles et ils utilisent le français, c’est pour cause d’analphabétisme en arabe : « Obligé, je parle que le français. Enfin, pour lire. Arabe c'est juste pour parler » ([AnD5]). [AnC2] nous apprend que le français est la seule langue qu’elle ou il maîtrise. De la même manière, [AnC3] justifie sa réponse par « c'est ma langue adoptive. Je peux pas dire langue maternelle mais langue seconde », et [AnD6] par le fait que le français est sa langue « administrative ». [AnC5] suit également l’idée « en France, fait comme les Français·es », mais nous informe que le français est sa langue de scolarisation. Dans le même cas, [AnD3] a été scolarisé en français avant de continuer ses études dans un lycée en France, où elle ou il est inscrit dans des cours de français : « parce que c'est le français que j'utilisais au Sénégal, à l'école. Je parle un peu espagnol et anglais grâce au français. Même dans ma langue il y a des choses que je connais pas mais en français si. Mais je suis au lycée et je prends le cours de français ». Il nous semble ainsi que [AnC2], [AnC5], [AnD3] et potentiellement [AnC3] ne font pas partie du public visé par notre mémoire. A partir de maintenant, nous les relierons explicitement à leurs réponses.

Est-ce que le français est un problème quand vous utilisez le téléphone, l'ordinateur, internet... ?

A la question 4, neuf personnes ne pensent pas que le français est un obstacle dans leur utilisation du numérique, dont [AnC2], [AnC3] et [AnD3]. Deux sont mitigé·e·s, dont [AnC5], et quatre pensent que le français est un obstacle. L’une de ces personnes appartient à l’ASL alpha +. Chacun·e invoquant des mots non compris, deux apprenant·e·s de Cosmopolitaine ajoutent utiliser des applications de traduction mobile pour essayer de s’extirper de ces situations. Dans les mitigé·e·s, on dit ne parfois pas comprendre, mais ici, l’incompréhension n’est pas perçue comme une difficulté mais comme un phénomène naturel : « des fois je comprends pas. C'est normal. Des fois il faut demander de l'aide » ([AnC5]). Enfin, dans les « oui », trois (dont une personne en ASL alpha +) reconnaissent tout de même ne pas comprendre 100 % du français ; trois nous disent être à l’aise avec le français, notamment [AnD3] et [AnC4], et un·e, [AnE1], mentionne seulement des difficultés à lire le français mais pas à le comprendre. [AnC4] nous informe avoir appris le français dans son pays et résider en France depuis 25 ans. Deux « non » ne sont pas explicités. Il nous semble ainsi que [AnC4] peut également être exclu·e du public visé et être traité·e à part.

Au cours de cette deuxième partie de l’entretien, nous avons ainsi pu déterminer que le français est incontournable pour les allophones comme les francophones puisque l’ensemble des interrogé·e·s l’utilisent dans le cadre du numérique. 86,6 % de l’échantillon considère

normal de parler français étant donné que c'est la seule langue officielle en France. Une personne révèle moins l'utiliser pour échanger dans la sphère privée et une l'utiliser en priorité pour l'accès aux services publics. Si chacun·e perçoit le français comme « obligatoire », 60 % reconnaissent avoir des difficultés à l'utiliser, en particulier en rencontrant des lexèmes inconnus. Ce problème peut être résolu par la traduction. Pour finir, une personne avance des besoins en littérature traditionnelle, ce qui va dans le sens de ce que nous avons pu voir en exposant notre cadre théorique.

Est-ce que vous savez comment s'appellent les différentes parties d'un ordinateur ou d'un téléphone ? Pouvez-vous dire lesquelles ?

Nous avons oublié de poser la question 5 à [AnC2]. Tous les autres disent savoir comment s'appellent les différentes parties d'un ordinateur ou d'un téléphone. Parmi ces personnes, quatre semblent effectivement savoir de quoi il s'agit, dont [AnD3]. Les exemples donnés sont l'écran, la souris, le clavier, la tour... [AnD3] y ajoute le pavé tactile, le disque dur et les touches des vieux modèles de téléphone portable. [AnC1] et [AnD4] ont cependant du mal à trouver les lexèmes en français, utilisant ceux anglais ; [AnC1] fait une faute de genre pour la version française de « clavier », et n'arrive pas non plus à trouver le lexème « tour », utilisant d'abord le lexème anglais « box » puis « ordinateur fixe » comme traduction. [AnD4] ne se préoccupe pas de traduire les lexèmes en français, probablement car elle ou il les a déjà nommés en français en question 1. Une personne nous semble avoir partiellement compris la question via nos explicitations : « L'ordinateur oui, quand tu ouvres, je sais comment ça s'appelle, les fils et tout mais je connais pas » ([AnE1]). Ensuite, trois personnes paraissent associer tous les périphériques des ordinateurs au lexème « parties », comme nous le montre leur réponse : « écran, clavier, souris... Je sais pas si c'est la box ça ? [Montre un adaptateur USB]. Le téléphone c'est pareil » ([AnD1]), « souris, clavier, imprimante, écran, unité centrale. Le modem » ([AnD5]), « quelques-uns, écran, clavier, batterie. Pour le téléphone, écran, boutons, touches, clavier, magnétique et moteur. Je connais pas tout » ([AnD6]). Nous constatons également par les réponses d'[AnD1] et [AnD6] que les « parties » associées au téléphone sont encore floues, puisque la ou le premier dit que la souris est également une partie du téléphone, et que la ou le second dit que la magnétique et le moteur en font partie. Enfin, six personnes (dont les autres francophones de [C]) semblent confuses sur ce qui relève des pièces, des périphériques, et sur ce qui relève de l'interface et du système, voire d'internet même : « l'écran, la souris, la barre, l'image, *tèklow [mime des touches ou l'action de taper]. Le téléphone je sais le nécessaire. Envoyer les photos, chercher une recette de cuisine, une vidéo, l'alphabet... » ([AnE4]). « Le

bureau, pas le clavier ? Vous pouvez m'aider ? [Je réponds non] clavier... [Montre les applications de son portable] tout ce qui se trouve là ? » ([AnC3]). « Page, onglet... » ([AnC5]). « Clavier, souris, ordinateur en question... Avec le téléphone, WhatsApp, Messenger. Les TikTok mais j'utilise pas ça » ([AnD2]). A propos de l'approximation lexicale, nous relevons qu'[AnE2] nomme la tour la « hauteur », un lexème phonétiquement proche.

À l'aide de cette question, nous remarquons que s'il est vrai que les signifiants du lexique numérique en français peuvent poser problème à environ un tiers des apprenant·e·s, 80 % n'ont pas une image claire du signifié des lexèmes qu'elles et ils utilisent. Si l'acquisition du vocabulaire peut être améliorée, notamment par la pédagogie par le faire que nous avons présentée plus haut, l'acquisition des compétences des objets et outils derrière ce vocabulaire devrait être facilitée par une association des temps de réflexion en-dehors de la machine avec le passage par des concepts connus ou du quotidien, point que nous développerons un peu plus tard.

Vous utilisez ces mots dans des conversations en français, parfois ?

À la question 6, huit personnes disent utiliser ces mots dans leur quotidien (dont [AnD3]), six disent ne pas le faire (dont [AnC2], [AnC3] et [AnC4]) et une le faire seulement en atelier. Dans les non, une personne précise les utiliser en atelier et une autre pour faire des recherches. Dans les oui, [AnC5] dit les avoir utilisés au début, pour apprendre « comme un·e gamin·e » ; trois les utilisent avec leurs enfants ou « avec les mamies par exemple » ([AnD1]), un·e avec d'autres personnes lors de rendez-vous internet, deux pour parler du numérique ou pour désigner ces objets dans le quotidien ; enfin, une seule personne annonce n'utiliser que les lexèmes « écran » et « clavier » dans le quotidien, sans nous préciser de contexte.

Alors que pour deux personnes le lexique propre aux objets numériques n'est utilisé que dans le cadre de l'atelier, près de la moitié de notre échantillon utilise ce vocabulaire dans des recherches personnelles en ligne, lors de rendez-vous via internet, dans le cadre familial, avec des personnes âgées... Cette question démontre ainsi la pertinence d'apprendre le vocabulaire des objets physiques du numérique.

[Montrer tour à tour Clic-formation et les Bons Clics] vous connaissez ? C'est pour apprendre quoi ?

A la question 7, aucun·e apprenant·e ne reconnaît immédiatement la plateforme de Clic-formation dans le groupe de l'ASL numérique et le groupe de [C]. Chacun·e lit avec plus ou

moins d'application le haut de page visible sur notre téléphone. [AnC4] et [AnC5] seulement se contenteront de dire ne pas la connaître après cette lecture, tout comme deux apprenant·e·s de [D]. [AnE1], [AnD1] ainsi qu'[AnD2] et [AnD6] reconnaissent l'utiliser en atelier, [AnE3] relie l'application aux Bons Clics. Cinq personnes suggèrent que la plateforme propose des formations, mais leur contenu varie d'une personne à l'autre. [AnC3] propose que les formations enseignent à naviguer en ligne tandis qu'[AnE4] donne cet exemple qu'elle ou il pense retrouver sur le site : « une formation de la maladie ; exemple, le diabète. C'est formation ou information ? ». Elle ou il n'est pas la ou le seul à confondre « formation » et « information » car [AnE2] est dans la même situation. Une personne dit y trouver des exercices, ce qui lui fait plaisir, et [AnD3] précise pouvoir y apprendre à utiliser un ordinateur et ses différentes parties.

En ce qui concerne les Bons Clics, deux personnes ne connaissent pas la plateforme, ce qui était prévisible puisqu'[AnE1] et [AnE4] n'ont jamais suivi un atelier avec [C]. Six apprenant·e·s reconnaissent au site la capacité d'enseigner différentes choses : « remettre la lettre comme il faut » ([AnD5]) ; effacer ([AnC3]) ; effacer un mot, un texte ([AnE2]) ; écrire une lettre formelle ([AnD3]) ; utiliser un ordinateur ([AnE2], [AnC2]) ; utiliser les outils numériques, différencier clavier français et canadien ([AnD3]) ; utiliser un clavier ([AnE2]) ; utiliser un traitement de texte ([AnD1]) ; envoyer un mail ([AnE2], [AnC3], [AnC4], [AnD5]) ; recevoir un mail ([AnC4]) ; faire un mail, utiliser Ameli, demander un itinéraire ([AnE2]) ; utiliser la recherche par mots clés ([AnD2]) ; se former sur la sécurité ([AnD4]) ; faire des démarches, créer un mot de passe sécurisé ([AnC4]) ; sécuriser un compte ([AnD3]) ; se connecter à un site, se connecter via France Connect, utiliser EDF et GDF ([AnC5]) ; ou même tout apprendre ([AnE2], [AnC3], [AnD1]). [AnC1] seulement explique l'utilisation de l'interface : « ça affiche quelque chose dans l'écran et je clique », et [AnD6] nous dit uniquement connaître, et être en train de travailler avec.

Nous pouvons ainsi observer que Clic-formation et les Bons Clics n'ont pas le même impact sur les apprenant·e·s ; les Bons Clics les marquent tout particulièrement. S'il est difficile de conclure que Clic-formation permet d'améliorer la maîtrise du numérique du point de vue des apprenant·e·s, il semble que ce soit bel et bien le cas pour les Bons Clics. Nous remarquons également une connaissance assez précise des démarches et procédés appris via ce site de la part des apprenant·e·s. Grâce à cette question, nous continuons également à collecter des données pour le lexique à enseigner dans un dispositif de littératie numérique avec la distinction

entre « formation » et « information », des lexèmes phonétiquement proches et sémantiquement liés puisque l'on reçoit des informations dans les formations.

[Ouvrir un traitement de texte, écrire au hasard ; puis logiciel de dessin, dessiner au hasard] vous connaissez ? C'est pour apprendre quelque chose ?

A la question 8, six personnes disent ne pas connaître le traitement de texte (dont [AnD3]), mais [AnC3], [AnD1] et [AnD6] pensent tout de même qu'il sert à écrire, et à faire des recherches (pour [AnC3]). En plus d'être utilisé pour écrire, [AnD1] demande s'il sert à envoyer des messages et [AnD4] pense qu'il sert à faire des notes. [AnC2] croit aussi qu'il sert à écrire, mais dit connaître l'application. Parmi celles et ceux qui connaissent, [AnE4] annonce ne pas l'utiliser, mais que ses enfants, si. [AnE3], [AnC5], [AnD4] et [AnD5] pensent reconnaître Word, alors qu'il s'agit de Docs. « Word. Je l'ai utilisé une fois ? Ah oui ! Pour écrire la date, un message, copier-coller... » ([AnE3]). De manière simple, [AnE1] dit que l'application sert à écrire des messages. [AnC1] va un peu plus loin en donnant des types d'écrits permis, d'après elle ou lui, par l'application : « une lettre de motivation, une lettre de résiliation... ». D'autres, [AnE4] et [AnC4], pensent qu'il s'agit d'une application de rédaction de courriers électroniques. Parmi ces personnes, seules quatre donnent un sujet d'apprentissage au traitement de texte : [AnC4] dit que l'application lui permet d'apprendre à « surligner un titre, mettre une couleur, mettre en gras, mettre au milieu de la page... Envoyer ». Elle ou il précise préférer l'application sur ordinateur. [AnD2] trouve qu'elle permet d'apprendre à écrire, tout comme [AnD5] et [AnD6]. [AnD2] pense que l'application permet d'apprendre l'alphabet, et [AnD5] le français ; [AnD6] lui ajoute l'apprentissage de la lecture. Enfin, nous n'avons pas réussi à interpréter la réponse d'[AnD1] à propos des apprentissages permis par l'application : « apprendre, oui. Pour le clavier... Ça dépend comment on met mais ça écrit... Traduit les mots ».

En ce qui concerne Notes Keep, [AnC5], [AnD3] et [AnD6] disent ne pas connaître l'application, et [AnE4] n'a pas su lui donner un nom ou une fonction, ce qui n'est pas le cas d'[AnD3] qui la reconnaît comme application de dessin pour signer, ni d'[AnD6] qui pense qu'elle entre dans le cadre du dessin. [AnE1] et [AnE2] l'ont reconnue comme une application de couleurs, [AnE3] de peinture, [AnC1], [AnE2], [AnE3], [AnD1] et [AnD5] de dessin ; [AnC4], [AnC3], [AnC2], [AnE2] et [AnD2] de signature ; [AnE1] et [AnC2] d'écriture. [AnE3] ajoute la possibilité de faire un copier-coller dans l'application. [AnD4] pense qu'il s'agit d'un jeu de lettres comme Words Out. En termes d'utilisation, nous ne savons pas qui l'utilise, mais nous savons qu'[AnC1] et [AnC4] ne le font pas. « [Vous l'utilisez ?] Non, pas maintenant. Je

sais pas encore bien utiliser » ([AnC1]). « Ah ! La signature ! Je l'ai jamais envoyée par téléphone, j'ose pas » ([AnC4]). Nous remarquons que personne n'a jugé l'application utile pour apprendre le numérique mais que la plupart ont reconnu un usage particulier du numérique pour cette application : « pour apprendre ? C'est plutôt pour corriger » ([AnD1]). Il y a cependant trois exceptions : [AnD4] (qui pense qu'il s'agit d'une application de jeu), et [AnD6] ainsi qu'[AnD5], qui développe : « si je sais dessiner, j'apprendrais plein de choses. Avec un modèle on a envoyé le dessin à [D] ».

Nous avons émis l'hypothèse lors du développement des procédures, que le traitement de texte sert la pratique écrite des apprenant·e·s et il semble qu'en effet, l'ensemble du groupe reconnaisse cet aspect. Certain·e·s ajoutent la modification des effets textuels (gras, couleur, etc.) et la possibilité de copier-coller du texte aux utilisations possibles des traitements de texte. Quatre personnes voudraient l'employer dans la communication en tant qu'application permettant l'envoi de messages, une personne place l'application dans la sphère professionnelle via la rédaction de documents liés à la recherche d'emploi, et une personne l'utiliserait pour apprendre le français, sans donner de précisions. L'hypothèse concernant le logiciel de dessin se focalisait sur l'acquisition des gestes moteurs liés à la manipulation de la souris d'ordinateur. Cette idée n'est pas visible dans les réponses obtenues. Les apprenant·e·s considèrent en effet l'application comme étant liée au dessin, à la peinture et à la couleur, ou à la signature. Du point de vue des apprenant·e·s, un logiciel de dessin semble ainsi appartenir au domaine de la création picturale ou à une procédure formelle de signature numérique. Nous notons également que l'approximation des termes qualifiant le logiciel de dessin vient probablement d'un manque de vocabulaire précis.

[Montrer tour à tour YouTube et WhatsApp] vous connaissez ? C'est pour apprendre quelque chose ?

A la question 9, YouTube est rapidement reconnu et nommé, sauf par [AnC5] qui émet l'hypothèse qu'il s'agit de publicité. Nous nous demandons cependant si la reconnaissance de YouTube semblait tellement évidente qu'elle ou il n'a pas observé l'application mais son contenu. [AnE4] annonce que c'est son site préféré et pense que c'est le plus utilisé dans le monde, [AnD3] va même jusqu'à dire que c'est son endroit préféré. Ce qui nous frappe, c'est que YouTube semble omniprésent dans les apprentissages : [AnE2], [AnD1] et [AnD4] pensent que l'on peut tout apprendre sur YouTube, et sept (dont [AnC3] et [AnC4]) pensent que l'on apprend beaucoup, sur de nombreux sujets. « On peut apprendre beaucoup de choses. Le

français. Beaucoup d'informations. Parce qu'il y a des vidéos, des films, des dessins animés, les chansons, les musiques. Des recettes » ([AnE2]). « Si tu fais quelque chose dans la classe, et je veux apprendre comme il faut, je vais sur YouTube. Il y a des recettes, des poètes, je peux voir les pays » ([AnE4]). [AnC1] dira ainsi que YouTube est « un grand prof ». A cet égard, quatre apprenant·e·s citent la possibilité d'y apprendre le français. Pour [AnC2], la plateforme semble également omnipotente : « on fait tout ! Des recherches, de la musique, des vidéos... Des achats si je me trompe pas ».

WhatsApp est tout aussi populaire auprès des interrogé·e·s car chacun·e le reconnaît : « WhatsApp, oui, je connais très bien. Tout le monde l'a » ([AnD3]). Elles et ils l'utilisent pour parler, garder contact ou communiquer ([AnE1], [AnE2], [AnC2], [AnE3], [AnC4], [AnD1], [AnD5]), apprendre dans le domaine de la communication ([AnD6]), se former et suivre des cours en ligne ([AnC1], [AnD4]), apprendre le français ([AnE4], [AnC3]), se faire expliquer les cours par un·e ami·e ([AnD3]), prendre des photos ou vidéos ([AnE2]), envoyer des photos ([AnD5]) ou apprendre à manipuler le téléphone via l'envoi de messages, vidéos, photos ([AnC2]). WhatsApp est utilisé à la fois dans le cercle personnel (amical, familiale) et public (pour des démarches, avec les enseignant·e·s). [AnE3], [AnD2], [AnD3] mettent en avant la gratuité du service, en particulier pour les communications internationales. Seul·e [AnC5] ne l'utilise pas, et a d'abord pensé qu'il s'agissait de Facebook.

Il semble évident que ces deux réseaux sociaux ont une place importante dans la vie des apprenant·e·s. La palette de services offerte par WhatsApp semble cependant mieux assimilée que celle offerte par YouTube puisqu'une personne utilise la plateforme comme moteur de recherche et qu'une autre ne sait plus très bien s'il est possible d'y faire des achats. Si la possibilité d'apprendre le français via ces deux réseaux est peu mise en avant dans notre échantillon, sept personnes utilisent WhatsApp en tant qu'outil facilitant les apprentissages et quatorze reconnaissent à YouTube la capacité à enseigner pratiquement tous les sujets et toutes les compétences possibles.

[Montrer tour à tour Fun MOOC et TV5 Monde] vous connaissez ? C'est pour apprendre quoi ?

A la question 10, personne ne connaît la plateforme Fun Mooc, même [AnE2] et [AnE3] qui l'ont pourtant utilisée lors d'un ASL numérique. [AnE2], [AnC3], [AnD3] et [AnD6] lisent que la plateforme propose de se former en ligne. [AnE2] et [AnC2] lisent que le site a un lien avec les universités, [AnC2] et [AnC4] disent qu'il s'agit d'un site pour les jeunes. [AnE3] pense que la plateforme permet d'apprendre le français, et [AnE1] demande s'il s'agit d'images par

internet. Dans les réponses d'[AnC2] et [AnC4], il nous semble déceler un désintérêt causé par la cible « jeune », supposée par l'aspect universitaire de la plateforme : « [lit] c'est surtout pour vous, les jeunes. Mais pas pour nous, je pense » ([AnC2]).

TV5 Monde laisse les apprenant·e·s également troublé·e·s, chacun·e lit la page, puis il se crée une séparation entre celles et ceux qui aiment la télévision ([AnC3], [AnC4], [AnD3]), et les autres qui ne l'aiment pas ([AnE3], [AnE2], [AnC5], [AnD5]). [AnD1] uniquement ne connaît pas et n'ajoute rien. Plusieurs personnes du groupe de [C] ont par ailleurs reconnu l'émission *Taratata* présente en page d'accueil ce jour-là. Au niveau des apprentissages possibles, [AnC1], [AnC3] et [AnD6] disent que l'on prend connaissance d'informations via les actualités et les débats télévisés. Dans la même idée, [AnC2] avance que l'on apprend en regardant le cinéma, et les documentaires plus particulièrement. [AnE2], qui a utilisé le site en ASL numérique avec [AnE3], dit que TV5 Monde permet d'apprendre le français via des exercices et [AnD3] met en avant la possibilité d'apprendre à l'aide de podcasts. [AnD5] appuie le fait que l'« on peut rien apprendre du tout, il y a rien maintenant ». Dix apprenant·e·s explicitent les contenus télévisés : informations, journaux, documentaires, cinéma, débats, podcasts... Nous remarquons cependant quelques approximations en termes de lexicologie. [AnC1] propose « formations » et « commentaires » à la place d'« informations ». [AnE3] nous semble avoir le même souci : « TV5. Notifications de la télévision ? Je ne regarde pas la télé. Informatique ? Comment ça s'appelle ? Journaliste », en proposant « notifications » et « informatique » à la place du lexème « informations ». Enfin, au lieu de « documentaires », [AnE4] propose « documentals » et [AnC3] « documents ».

Il semble ici certain que la possibilité d'apprendre le français portée par ces deux plateformes n'est pas connue des personnes interrogées. Fun Mooc est en plus victime d'un biais qui est que les contenus proposés par les universités sont réservés aux « jeunes ». TV5 Monde est, de son côté, reconnue pour son service de télévision. Les programmes télévisés sont cependant jugés instructifs par un tiers de l'échantillon, et une seule personne, issue de l'ASL numérique, met en avant les exercices de français proposé par TV5 Monde. En ce qui concerne le lexicologie, nous relevons à nouveau une production orale partielle du lexème « informations » via les tentatives « formations », « commentaires », « notifications », « informatique » puis « journaliste » qui prouve la nécessité d'expliquer des concepts que l'on trouve dans le langage courant mais aussi dans le langage numérique. Un nouveau lexème serait également à travailler : « documentaires ».

Tendances du groupe allophone et du groupe francophone

Comme nous l'avons expliqué à différentes reprises durant ce mémoire, nous considérons que des allophones sont des personnes ayant besoin d'améliorer leur français afin de pouvoir interagir efficacement dans les situations variées de leur vie en France, et plus particulièrement en Occitanie. Lors de ces entretiens dirigés, nous nous sommes tout d'abord appuyé·e sur le jugement des personnes chargées de l'animation afin de déterminer dans quel groupe (allophone ou francophone) chacun·e des apprenant·e·s se situe. Après avoir remarqué que le français n'était pas un souci pour quatre apprenant·e·s, nous avons cependant laissé cette appréciation aux personnes interrogées. Le groupe francophone est ici composé d'[AnC2], bilingue depuis l'enfance, d'[AnC4], qui a appris le français au lycée et réside en France depuis 25 ans ; d'[AnC5], qui a suivi des cours de FLSco, et d'[AnD3] qui en a fait de même mais qui est aujourd'hui inscrit dans un lycée en France et suit des cours de français. Il est également possible qu'[AnC3] appartiennent à ce groupe. Elle ou il définit le français comme sa langue adoptive, à défaut de pouvoir dire maternelle. Le reste des apprenant·e·s compose le groupe allophone.

Nous souhaitons à présent récapituler les points communs ou distincts entre ces deux groupes. Tout d'abord, le groupe francophone contient deux « retraité·e·s » mais aussi la ou le plus jeune et les plus âgé·e·s à la fois, avec deux personnes de plus de 70 ans sur trois, et une de moins de 20 ans. En termes de nationalité dans le groupe allophone, huit personnes sur dix sont originaires d'un pays latin ou ayant une langue latine officielle. [AnD2] et [AnD4] ont la nationalité d'un pays ayant le français comme langue officielle et suivent pourtant des cours de français en France. Les pays d'origine du groupe francophone sont eux-mêmes francophones, ou l'étaient, via une langue officielle ou une langue de scolarisation ; à l'exception d'[AnC4] qui vient d'un pays latin et a appris le français lors de sa scolarité.

Les résultats de la première partie sont relativement identiques d'un groupe à l'autre. Dans la deuxième partie, le lexique du français est encore souvent perçu comme un obstacle par le groupe allophone (documentaires, informations, dessin, parties, tour...). Enfin, dans la troisième partie, les éléments physiques et virtuels du numérique sont confus, peu importe le groupe, avec plus d'aveux d'ignorance dans le groupe allophone. Les opportunités de pratique en interaction du lexique sont également plus présentes dans ce groupe-là. Les opportunités d'apprentissage du français et de sa mise en pratique à l'aide des TIC sont relativement peu perçues, peu importe le groupe et l'outil, à l'exception des Bons Clics et de YouTube.

5.2. Quiz

Étant donné que l’entraide est encouragée dans l’atelier et que ces tests en font partie, nous avons observé que les apprenant·e·s se consultent ou décident de s’allier pour réaliser les différents exercices. Pour effectuer le quiz 1, nous avons observé deux paires : [AnE2] et [AnE3] le 30 avril et [AnE1] et [AnE4] le 14 mai. Comme nous l’avons vu précédemment, [AnE2] et [AnE3] sont de nationalité espagnole et ont plus de 40 ans. Elles et ils suivent les ateliers de [C] et suivent ou ont suivi l’ASL intermédiaire au centre social. Il est à noter qu’elles et ils ont réalisé le quiz plus tard que le programme le planifie. [AnE1] et [AnE4] sont respectivement de nationalité marocaine et espagnole, et ont plus de 40 ans. Elles et ils ne suivent pas les ateliers de [C] et sont en ASL alpha +.

Durée du quiz (en minutes)	Quiz 1 – papier	Quiz 1 – en ligne	Quiz 2 – en ligne
Rachel	01 :32	00 :47	02 :50
[AnE2] et [AnE3]	05 :00	02 :00	24 :00
[AnE1] et [AnE4]	09 :00	05 :00	

Figure 8 : Tableau des durées d’exécution des quiz en ASL numérique

La paire [AnE2]-[AnE3] a réalisé le questionnaire papier en 5 minutes ; 9 minutes pour l’autre paire, soit une moyenne à 7 minutes. Si la première paire a complété l’ensemble des questions avec congruement, [AnE1] et [AnE4] ont éprouvé certaines difficultés liées à la copie des réponses : entre deux et trois fautes dans l’orthographe, l’accord en nombre et le genre du déterminant de « une barre des tâches », une faute dans le genre du déterminant à « une tour » pour [AnE4], une faute d’orthographe à « souris » ; soit zéro à une réponse congrue sur les six au total, mais tout de même trois bonnes réponses puisque nous comptons d’autre part trois absences de réponses, seules les questions avec des images ayant été traitées. La paire [AnE1]-[AnE4] semblait surprise d’avoir encore d’autres réponses à faire au moment de la correction, nous supposons alors que la quantité de questions était trop importante.

Pour la version en ligne, [AnE2] et [AnE3] ont mis 2 minutes ; [AnE1] et [AnE4] 5 minutes, soit une moyenne de 3 minutes et 30 secondes. Nous notons une erreur de notre part dans le questionnaire du 30 avril. La bonne réponse pour la question sur la barre des tâches étant nommée « option 4 » et non « une barre des tâches » (question 4). Nous relevons également qu’[AnE4] n’a pas effectué la démarche et a seulement participé en communiquant avec [AnE1] qui a complété le quiz en ligne.

De par ces résultats, nous nous rendons compte que la division en deux du temps d'exécution du quiz 1 en ligne par rapport au quiz 1 papier est relativement présente malgré les quelques erreurs. Nous supposons ainsi une acquisition « normale » pour la paire [AnE2] et [AnE3], puisqu'[AnE1] et [AnE4] n'avaient pas terminé le quiz 1 papier à l'arrêt du temps. Nous émettons l'hypothèse qu'[AnE1] et [AnE4] sont en difficulté face au format écrit et non au numérique puisqu'elles et ils ont trouvé les lexèmes corrects à copier, sans toutefois totalement réussir à les orthographier et qu'elles et ils ont également fait abstraction des questions sans illustration.

Est-ce que les apprenant·e·s ont répondu correctement aux questions ?

Identifiant	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
[AnE2]	d.c. + oui	non	oui	oui	oui	d.c. +	oui
[AnE3]		oui	non	oui	oui	oui	oui

Figure 9 : Tableau des réponses au quiz 2

Passons au quiz 2. Il est à noter qu'[AnE2] et [AnE3] ont enchaîné les deux quiz le 30 avril. Cette paire a été la seule à répondre au quiz 2, en 24 minutes (voir figure 8). Le déroulement du quiz a cependant été perturbé par un bug sur la plateforme Blablacar, qui n'acceptait pas « Albi » comme destination (question 5). Nous avons ainsi bien estimé le temps de réalisation du questionnaire pour ces apprenant·e·s. Les réponses 1, 2, 3, 6 et 7 sont de nature « savoir » alors que les réponses 4 et 5 sont de nature « manipulation ». [AnE2] nous a semblé plus dynamique dans la réalisation de ces manipulations. Nous détaillons à présent les résultats inclus dans le tableau ci-dessus (figure 9) :

- Dès la première question, le mot « objet » pour un courriel les a laissé·e·s confus·es, les poussant à nous demander des clarifications sur ce que nous qualifions d'« objet ». Nous les avons alors aiguillé·e·s sur les informations qu'il est nécessaire de compléter lors de l'envoi d'un mail, sans leur donner clairement la réponse attendue.
- Malgré une bonne réponse d'[AnE3], elles et ils n'ont pas réussi à identifier en quoi le courriel de la deuxième question pouvait être un cas d'hameçonnage.
- Pour donner la météo de Rome, [AnE2] et [AnE3] sont allé·e·s sur un navigateur web depuis l'ordinateur et ont cherché « Rome ». Dans le haut de la page des résultats de recherche, un encart donnant la météo du jour était automatiquement inclus.

- Etant donné le *bug* sur le site Blablacar, nous avons demandé aux apprenant·e·s de changer « Albi » pour « Montauban », et elles et ils ont ensuite compté le nombre de covoiturage.
- Pour la question neuf, [AnE2] a demandé un éclaircissement : devaient-elles et ils copier l'une des options entre parenthèses ou donner une autre information ? Nous avons alors précisé que nous attendions des noms de radios ou d'une autre option entre parenthèses. [AnE3] écoutait notre échange.

Les manipulations en quatrième et cinquième question ont bien été exécutées, et les savoirs étaient eux aussi globalement retenus bien que les courriels et la sécurité posent encore des difficultés en termes de lexique, de discernement des courriels légitimes et de conduite à adopter en étant victime d'une arnaque. Nous rappelons qu'[AnE2] n'était pas présent·e lorsque nous avons étudié ces sujets. Ce quiz 2 nous apparaît ainsi comme bénéfique pour l'évaluation de notre livret pédagogique. D'une part, il serait préférable de remanier la séquence thématique de la sécurité numérique (comprenant les courriels, l'hameçonnage et les dangers d'internet) puisque même [AnE3] a eu des difficultés, mais également de faire des rappels plus fréquents des notions travaillées puisque cette séquence s'est terminée le 13 février, soit neuf semaines plus tôt. D'autre part, la différenciation pédagogique aurait dû être mise en place dès l'arrivée d'une nouvelle personne. Cependant, nous souhaitons également mettre en avant que ce questionnaire aurait pu récolter des informations plus intéressantes en étant minuté étape par étape, de manière similaire au quiz 1 papier et quiz 1 en ligne, bien que cela n'eut pas été envisageable précisément à cause de cette différenciation pédagogique.

De cette façon, les quiz nous ont permis d'évaluer le développement numérique des apprenant·e·s de l'ASL numérique qui y ont répondu. Les résultats démontrent que le lexique et les savoirs sont à retravailler alors que les manipulations semblent être correctement mises en place dans notre pratique de classe. Malgré la faible quantité de réponses, les questionnaires ont avant tout été révélateurs de notre propre enseignement, mettant en évidence les difficultés des apprenant·e·s que nous n'avons pas encore réussi à dépasser, notamment en termes de littératie mais aussi en ce qui concerne la façon de partager les savoirs. Nous avons, par exemple, très peu mis en place la pédagogie par le faire pour l'acquisition du vocabulaire en dehors de la séance d'introduction à l'ordinateur.

5.3. Caractéristiques des formations au numérique

Objectifs affichés par les dispositifs

Toutes les structures, incluant le répertoire des dispositifs de Haute-Garonne de Cosmopolitaine (désormais abrégé DHG), proposent des ateliers numériques et certaines ajoutent à leur offre des modules d'ouverture culturelle du numérique sous forme de café numérique ou de réparation du matériel informatique. Aucun des dispositifs spécifiquement étudiés dans ce mémoire n'amène de certification.

Les objectifs affichés de ces dispositifs sont variés. Certains dépendent de la demande du public et ne sont pas comptés dans ce mémoire. Par ordre décroissant du nombre de fois qu'un objectif est donné par un dispositif :

- Acquérir une autonomie numérique avec les services publics (Cosmopolitaine, onze DHG).
- S'approprier les outils numériques pour arriver à l'autonomie (douze DHG).
- Acquérir une autonomie numérique dans le quotidien (ASSQOT, Cosmopolitaine, UCRM, neuf DHG).
- S'approprier les outils informatique (quatre DHG).
- Acquérir les bases de la bureautique (trois DHG).
- Acquérir une autonomie numérique pour l'insertion professionnelle (trois DHG).
- Valider le palier 3 du CléA (deux DHG).
- Favoriser le lien social (deux DHG).
- Perfectionner sa maîtrise du numérique (Cosmopolitaine, un DHG).
- S'ouvrir aux thématiques liées au numérique (ASSQOT, un DHG).
- Lever les barrières du numérique (ASSQOT).
- Lier l'apprentissage du français à celui du numérique (stage à ASSQOT).
- Acquérir une autonomie numérique pour le système scolaire (un DHG).
- Acquérir une autonomie numérique pour gérer la vie numérique de la famille (un DHG).
- S'initier à Pix (un DHG).
- Apporter de l'aide pour la dématérialisation des documents (un DHG).
- Permettre un accès physique aux outils informatiques (un DHG).
- Être capable de poser un regard critique sur le numérique (un DHG).

On peut ainsi viser la maîtrise d'un domaine particulier du numérique : les démarches administratives (quasi-équivalentes d'accès aux services publics et d'accès aux droits), la

bureautique, l'insertion professionnelle, le système scolaire, la protection de la famille ou encore la dématérialisation de documents. Seize objectifs sur dix-huit sont en revanche assez flous, tel le deuxième de la liste, puisqu'on ne sait pas ce qu'entendent les dispositifs par « autonomie ». Nous supposons alors qu'il s'agit de maîtriser le numérique d'une manière non spécifique et vaste. L'objectif de l'autonomie numérique dans le quotidien permet de ranger dans une catégorie les listes d'objectifs affichés par certains dispositifs, tels que la prise en main de l'ordinateur, savoir naviguer sur le web, se servir d'une boîte mail, etc. Nous remarquons également que parmi ces objectifs, deux concernent les cadres CléA et Pix. Enfin, les trois derniers objectifs de la liste nous interpellent : le dernier car il se démarque des autres éléments de cette liste, ressemblant à du « métanumérique », soit une réflexion poussée sur le numérique ; et les deux autres car nous pensons qu'il s'agit d'un accompagnement ou bien d'une mise à disposition d'outils, ce qui les place un peu hors de notre cadre.

Modalités des dispositifs

L'UCRM, Cosmopolitaine et ASSQOT proposent toutes des ateliers uniquement en présentiel depuis la fin de la pandémie de Covid-19.

Durée des dispositifs

La durée des dispositifs est variée. Certains ateliers s'étalent sur un an, d'autres sur deux semaines. Parfois sur une séance, parfois sur dix-huit. Hors DHG, l'ASL numérique ne dure que 36 heures ; l'atelier et le Kfé d'ASSQOT se répètent chaque année, l'atelier de Cosmopolitaine en revanche dure un trimestre et celui de l'UCRM deux semaines. Nous revenons plus tard sur les raisons de ces durées.

Le rythme des séances des dispositifs de littératie numérique varie : les extrêmes vont de deux heures consécutives toutes les deux semaines pour le Kfé numérique à 6 à 8 heures par jour, cinq fois par semaine pour les Plans Locaux pour l'Insertion et l'Emploi (DHG). La moyenne est de 2 heures et quart par séance ou par jour pour trente-deux des dispositifs, onze n'ayant pas renseigné cette information. La médiane est de 2 heures par séance ou par jour.

Parmi les dispositifs plus particulièrement observés, la régularité des séances est plus variée que la durée. En cela, il est clair que les objectifs sont également multiples.

Les apprentissages ont lieu à différentes périodes de la journée : en matinée pour ASSQOT, en soirée pour Cosmopolitaine (sauf durant la formation d'été qui se déroule en journée). Chaque

dispositif tente de s'accorder au mieux à ses apprenant·e·s dans les limites posées par sa structure. Cosmopolitaine propose ainsi des ateliers en soirée pour permettre aux salarié·e·s de se former, et notre ASL numérique a été déplacé au mardi de 9h30 à 11h30 face au manque de disponibilité des apprenant·e·s de l'ASL intermédiaire le jeudi au même horaire.

Nom du dispositif	Durée de la séance	Régularité des séances
ASL numérique d'ASSQOT	2h	1x/semaine
Atelier numérique d'ASSQOT	2h	2x/semaine
Atelier numérique de l'UCRM	1h30	4x/semaine
Atelier numérique citoyen de Cosmopolitaine	2h	4x/semaine
Kfé numérique d'ASSQOT	2h	2x/mois

Figure 10 : Tableau du volume horaire des dispositifs de littératie numérique

Capacité d'accueil des dispositifs

L'effectif des dispositifs suivis par l'étude varient de six (ASSQOT) à huit personnes (Cosmopolitaine et UCRM), avec une exception à vingt personnes dans le cas du Kfé numérique d'ASSQOT. La fourchette des effectifs va de quatre à douze pour les autres dispositifs, seize n'ayant pas transmis cette information.

Matériel des dispositifs

ASSQOT, Cosmopolitaine et l'UCRM disposent toutes de salles informatiques avec des postes fixes, bien que l'UCRM propose de se déplacer dans d'autres structures. Ces trois associations disposent de huit à dix ordinateurs et acceptent que les apprenant·e·s travaillent sur leur propre machine, ordinateur portable ou *smartphone*. Contrairement à l'UCRM qui a une totale indépendance vis-à-vis de ses machines et de leur système d'exploitation, à Cosmopolitaine, l'administration des ordinateurs fixes de la CAF est impossible.

On a pas du tout le contrôle des ordinateurs de la CAF, ce qui fait que c'est quand même des fois assez pénible. Par exemple là il y a un ordinateur qui est tombé en rade. La dernière fois que c'était arrivé on a attendu trois mois avant un remplacement. Là je pense que ça va être pareil. (D.17)

Un problème de matériel dont la résolution n'est pas du ressort de la structure peut ainsi être source de frustration, et rajouter la charge de la coordination de cette résolution avec les personnes concernées, ainsi que celle de trouver une solution de contournement. Le matériel

trop vieux ou trop neuf n'est pas forcément adapté à la situation d'apprentissage et, surtout dans le second cas, aux contenus d'apprentissage non mis à jour. [D] conclut cependant que s'adapter ne devrait pas être une épreuve trop sérieuse pour la classe.

Des caractéristiques des formations au numérique, nous pouvons retenir que la plupart des objectifs affichés sont sujets à interprétation et manquent de détails. Des thématiques communes reviennent : accès aux droits, insertion professionnelle par la maîtrise de la bureautique, sécurité numérique, numérique scolaire... Contrairement à ce que recommande l'UE pour s'adapter aux allophones, aucun de ces ateliers ne se déroule en ligne. En termes de durée, de rythme, de matériel et de capacité d'accueil, les dispositifs manquent d'harmonie. Ces différents aspects font écho à Quillot (2019) quant à l'illisibilité de l'offre pour l'apprentissage des savoirs de base, auxquels le numérique appartient.

5.4. Le public apprenant

Le public des ateliers

Le public des ateliers animés et observés est majoritairement composé de femmes : 89 % avec [C] à ASSQOT, 65 % entre les deux groupes de [D] à Cosmopolitaine. Une grande partie est âgée de plus de 50 ans : 55,55 % en moyenne à Cosmopolitaine. D'après les dires de [C], les ateliers accueillent une majorité de seniors. En ce qui concerne les étrangères et étrangers, ils sont majoritaires à Cosmopolitaine (seulement deux personnes de nationalité française dans les deux groupes observés) et les seuls aux ASL numériques.

Le niveau en langue attendu à l'entrée de ces formations est A2. Ce prérequis peut monter au niveau B1 en lecture d'après la base des DHG de Cosmopolitaine. Cette caractérisation du niveau par les grilles du CECRL a été critiquée lors de notre rencontre avec Coll.in, car les compétences (production orale et écrite, compréhension orale et écrite, ainsi qu'interaction) sont généralement trop hétérogènes pour avoir un réel aperçu de ce que la ou le stagiaire est capable de faire. D'une manière générale, les structures utilisent d'autres moyens de vérifier le niveau de l'apprenant·e·s et cherchent en particulier la capacité à comprendre et à se faire comprendre de l'animateur ou animatrice ainsi que le fait d'être lettré·e. Nous remarquons que ce critère est souple et dépend des ressources déployées par la personne allophone pour se faire comprendre de l'animateur ou animatrice et pour comprendre les contenus étudiés, comme cela a été le cas à Cosmopolitaine, ou aux ASL numérique qui ont finalement accueilli des personnes de l'ASL alpha + et une personne de l'ASL débutant.

Le niveau de numérique attendu commence à une méconnaissance complète du numérique ; d'après la base de données de Cosmopolitaine, nous trouvons également des formations acceptant seulement les novices, ou celles et ceux sachant manier la souris, le clavier, démarrer un logiciel, faire une recherche en ligne et faire défiler une page. Ces formations sont au nombre de 13 sur 42, les dispositifs d'ASSQOT (atelier numérique, ASL numérique et Kfé numérique), de Cosmopolitaine et de l'UCRM inclus. Nous avons ainsi pu observer des groupes hétérogènes en matière de maîtrise du numérique à Cosmopolitaine, mais il s'agissait également de la raison avancée par [C] d'ASSQOT pour suggérer l'ouverture de l'ASL numérique.

Les dispositifs tout public

Les dispositifs d'ASSQOT, UCRM et Cosmopolitaine (à l'exception de l'ASL numérique) se veulent transversaux, tout public. Il nous est cependant difficile d'indiquer la proportion d'allophones et de francophones dans les différents ateliers. [F] parle de deux formations pendant l'année 2024 incluant un·e allophone (d'Afghanistan) dans un effectif de huit personnes françaises ou d'une autre nationalité (souvent d'un pays d'Afrique de l'ouest). Dans l'ASL numérique, une seule personne francophone (d'Algérie) a été acceptée le temps d'une séance, soit un·e francophone pour treize allophones durant l'entièreté de la période de stage. Les ateliers d'ASSQOT et de Cosmopolitaine semblent se placer entre ces deux extrêmes : lors des entretiens dirigés à Cosmopolitaine, le groupe de 18h à 20h était ainsi constitué de trois francophones (incluant les francophones de nationalité étrangère) sur sept apprenant·e·s présents, tandis que l'atelier numérique d'ASSQOT était composé d'un·e ou deux allophones sur cinq apprenant·e·s né·e·s à l'étranger. Il est dommage que nous n'ayons pu retrouver les différentes nationalités de chacun·e des participant·e·s au Kfé numérique, une erreur liée au fait qu'il s'agissait de la première observation au cours de laquelle nous avons différencié les apprenant·e·s (tout en les anonymisant lors de la prise de notes).

Il n'en reste pas moins que ces ateliers tout public ne restreignent pas leur accès aux seul·e·s francophones. Nous nous sommes alors interrogé·e sur l'égalité des chances d'intervenir lors d'une séance : est-ce que les allophones pourraient se sentir plus intimidé·e·s ou perdu·e·s que leurs camarades francophones ? Muhammad Umar Nadeem et ses collègues (2023, p.4) avancent dans leur article en sciences de l'éducation que les individus « qui ne se considèrent pas suffisamment compétents pour communiquer dans une L1 sont également moins volontaires à communiquer dans une L2 ». Il nous semble justement que les ateliers numériques présentent une situation pouvant créer chez les apprenant·e·s un sentiment d'incompétence lors

de l'utilisation de leur langue maternelle. Lors du Kfé numérique, lieu propice à la discussion, nous avons cependant réalisé que les francophones d'un niveau avancé, locutrices et locuteurs natifs inclus, ont guidé les interventions. Très peu ont été émises à destination du groupe entier par les francophones d'un niveau bas à intermédiaire (allophones). Les raisons du manque de participation des allophones sont multiples ; tout d'abord, il y avait trois nouvelles personnes, en plus de nous-même qui observions le Kfé. De l'Université Shantou, Deng et Peng (2023) éclairent ce point à la suite d'une étude dont l'échantillon se compose d'étudiant·e·s de Chine en échange au Canada pendant un semestre. Si les sujets sont d'abord timides, elles et ils tirent profit, pour la plupart de se trouver au milieu de locutrices et locuteurs natifs en milieu homoglotte via la perception de l'intérêt à prendre la parole, le sentiment d'appartenance au groupe et un environnement de classe multilingue (ibidem, p.692). L'impact de l'environnement de classe se traduit par le soutien du corps enseignant, par la participation active des pairs et par la familiarité des sujets abordés (ibidem, p.692).

Présences et assiduité pendant le stage

L'ASL numérique ayant été nouvellement proposé par le centre social ASSQOT, il s'est fait connaître petit à petit. Sur les dix-huit semaines de l'ASL numérique, treize personnes différentes ont participé, dont une francophone restée une séance seulement. Les cinq premières séances ont chacune vu l'apparition d'un à deux nouveaux et nouvelles apprenantes ; puis la neuvième séance, puis la douzième, qui a reçu la première personne d'un ASL alpha + ; il s'agit de personnes alphabétisées mais en difficulté lorsqu'elles sont confrontées à l'écrit. Lors de la treizième séance, trois nouveaux ou nouvelles participantes sont venues, et une lors de la seizième, qui a été la première personne de l'ASL débutant. Sur une capacité d'accueil de huit apprenant·e·s par séance, l'effectif haut s'élève à cinq, atteint lors de la séance du 30 mai ; le minimum étant un, atteint durant la séance du 16 avril. La moyenne est légèrement inférieure à trois et la médiane est à trois. Deux personnes se sont montrées très régulières après leur première séance, avec une assiduité de treize à dix-huit semaines (respectivement [AnE2] et [AnE3]) sur un total de dix-huit semaines de stage. De nombreuses personnes sont venues une unique fois, cinq en totalité ; quatre sont venues deux fois ; la moitié ont espacé leur venue d'une ou deux séances (dont [AnE1]) ; et deux sont venues quatre fois pendant quatre semaines, dont [AnE4].

[AnE3] et [AnE2] sont allé·e·s jusqu'à l'avant dernière séquence thématique du programme prévu dans le livret pédagogique, bien qu'[AnE2] ait manqué les quatre premières séances. La

plupart des autres apprenant·e·s ont exclusivement travaillé que la séquence d'introduction à l'ordinateur, à l'exception d'[AnE1] et [AnE4] qui ont fait la séance prévue par le livret pédagogique sur le courriel. A sa demande, [AnE4] a également commencé la séquence thématique de la santé avec la manipulation de Doctolib.

Motivation et engagement

Au cours du développement de notre mémoire, on nous a fait la remarque qu'un dispositif non certifiant se basait uniquement sur la motivation des apprenant·e·s. Or, aucun des dispositifs observés ou animés n'est certifiant. Dans ce cas, qu'est-ce que « la motivation » implique ? Comme nous l'avons vu en suivant notamment un MOOC sur la psychologie pour les enseignant·e·s (PSL & Canopée, s. d.), deux types de motivations sont à distinguer : l'intrinsèque et l'extrinsèque. La motivation intrinsèque est l'intérêt et l'utilité perçue de l'apprentissage par l'apprenant·e (Canaud, 2022; Louche et al., 2006, §3-6) ; « l'élève agit par plaisir, pour relever un défi qu'il s'est donné pour atteindre des compétences » (Canaud, 2022, p.3). Cette motivation est encouragée par les pratiques ludiques, l'explicitation de l'importance d'un exercice, la simplicité des consignes, la continuité des contenus, mais aussi l'ajout de nouveautés pertinentes (Canaud, 2022, p.6 ; Louche et al., 2006, §7-10). La motivation extrinsèque correspond à l'envie de faire plaisir, d'avoir une bonne note, de gagner de l'argent, l'image de soi, etc. (Canaud, 2022, p.3-4 ; Louche et al., 2006, §7-10). Celle-ci peut être créée, en annonçant qu'un exercice sera présent dans une évaluation, par exemple, qui produit chez l'apprenant·e une envie de bien réussir (Canaud, 2022, p.3). Cependant, d'après l'École normale supérieure - PSL et le Réseau Canopé, établissements auteurs du MOOC, « les buts de maîtrise, consistant à acquérir une nouvelle compétence, permettent des taux de réussite plus élevés que les buts de performance, et eux-mêmes plus élevés que les buts d'évitement, en particulier pour les élèves les plus faibles » (Canaud, 2022, p.4).

Il semble ainsi que la motivation intrinsèque soit la principale dans nos ateliers n'aboutissant ni à une évaluation, ni à une certification. Dans des associations comme ASSQOT, les apprenant·e·s bénéficient d'une grande liberté puisque leur formation n'a pas de fin et qu'il leur est permis de faire preuve d'irrégularité à condition de prévenir le centre social. A l'UCRM et Cosmopolitaine la situation est toute autre, la régularité est de mise pour instaurer une dynamique et pour garder cette motivation. Les dispositifs sont alors sectionnés dans le temps, de quelques semaines pour l'UCRM à un trimestre pour Cosmopolitaine. Pour [E], l'objectif est de permettre l'adhésion à l'apprentissage via une évaluation initiale et finale permettant à

l'apprenant·e d'estimer son intérêt pour le dispositif, les apprentissages atteints et non atteints. Pour [F], l'intérêt est pratique : permettre aux gens de se former ou de se perfectionner au numérique malgré un emploi du temps chargé.

On remarque malgré tout de possibles motivations extrinsèques : l'envie de faire plaisir à un ou une animatrice avec qui l'on a développé un lien affectif, le gain en autonomie en milieu professionnel, la honte sociale de mémoriser moins efficacement que par le passé...

Pour résumer, les dispositifs étudiés sont ouverts à tous les publics, peu importe leur niveau en numérique, sous condition que les apprenant·e·s soient capables de comprendre et d'être compris·es de leur animatrice ou animateur. Cette communication basique, difficile à définir par les niveaux du CECRL, fait généralement l'objet d'une pré-évaluation par les structures d'accueil. L'assiduité des apprenant·e·s, liée à leur motivation, est un des enjeux majeurs de ces ateliers non certifiants. La préservation de cette motivation intrinsèque des inscrit·e·s passe notamment par la durée de la formation à Cosmopolitaine comme à l'UCRM. L'aspect « tout public » peut tout autant entrer en compte dans cette motivation des allophones selon l'intérêt perçu à prendre la parole, le sentiment d'appartenance au groupe et selon l'environnement de classe (Deng & Peng, 2023).

5.5. Les approches pédagogiques

Apprendre le français avant le numérique

Recommandée par le collectif Coll.in, l'idée de commencer par la formation linguistique ne satisfait pas tous les organismes. Un·e des adhérent·e du collectif promeut cependant l'idée car beaucoup de formations « classiques » au numérique sont mises en difficulté face à des allophones. Un·e autre n'est pas d'accord, arguant que certaines personnes n'arriveront jamais à maîtriser la langue, pour des raisons de handicap par exemple. Cette personne reconnaît tout de même qu'il est complexe d'avoir à la fois des objectifs FLE et numérique.

A Cosmopolitaine, [D] déplore le fait de refuser des allophones à la suite d'un apprentissage de la langue :

J'ai redit non pour la deuxième fois à une personne. Je lui ai dit on en reparle pour le stage de juillet. Ça me désole. C'était un peu limite parce qu'elle ou il lisait un peu mais c'était quand même très lent. (D.18)

Bien que ce refus soit poussé par les conditions de l'atelier, il n'en reste pas moins que demander à connaître le français avant d'entamer un parcours à la littératie numérique retarde un

apprentissage essentiel qui, comme nous l'avons vu précédemment, peut s'avérer bénéfique au développement de la langue. Dans l'ASL numérique, nous avons également fait avec la venue inopinée d'une personne de l'ASL débutant et, faute de préparation, avons grandement recouru au traducteur proposé par le navigateur pour permettre à l'apprenant·e de réaliser les exercices.

A l'inverse de cette progression (français d'abord, puis numérique), nous pouvons notamment parler d'[AnB2] qui a intégré l'atelier numérique à Cosmopolitaine malgré un niveau de français jugé insuffisant, grâce à sa maîtrise avancée du numérique. Comme nous l'a dit [F] mais aussi une personne du café adhérent de Coll.in, il est tout à fait possible d'apprendre le numérique sans maîtriser la langue ou la littérature ; c'est ce que tentent de prouver les projets DUPLEX et FALC. DUPLEX, démarche soutenue par l'ANLCI, cible un double illettrisme. Elle agit en 3 paliers : 1) mobiliser les décideurs et décideuses, 2) développer les liens entre la prévention et la lutte, l'inclusion numérique et l'accompagnement des publics, 3) promouvoir une démarche intégratrice (ANLCI, 2024). La méthode est sociale, transverse, personnalisée et ainsi accessible. Ses niveaux de compétences en numérique se basent sur le référentiel Pix. Cette démarche vise les niveaux 3-4 correspondant à un ou une utilisatrice indépendante (ANLCI, s. d.). Le FALC (Facile À Lire et à Comprendre) a été développé dans le cadre d'un projet européen ciblant les personnes en situation de déficience intellectuelle, puis s'est élargi à d'autres publics (Canut et al., 2020). Nous avons explicité la démarche dans le cadre théorique, en développant la place de l'écrit dans le numérique.

Une démarche sociale

Les dispositifs d'apprentissage du numérique sont variés sur le territoire français, occitan, ou même à l'échelle d'un département, tel que nous avons pu le constater en analysant les DHG. De cette multitude de propositions, Coll.in constate une instabilité méthodologique. Le collectif l'envisage cependant comme une richesse car différents dispositifs voient le jour à une échelle réduite, de l'ordre d'un quartier ou d'un groupe particulier ; et même si ces dispositifs ne sont pas faits pour être généralisés au territoire, l'un·e des participant·e·s au café met en avant que ceux-ci fonctionnent dans leur cadre initial, que l'on se place du point de vue de l'accompagnement ou de l'enseignement. Deux des personnes présentes pensent cependant que l'accompagnement est une meilleure approche, en particulier avec des adultes. L'accompagnement n'est cependant pas un terme clair, comme nous avons pu le constater lors du café, mais aussi selon les mots de la ou du cadre de l'Institut de formation et de recherche aux métiers de l'éducation spécialisée, Maëla Paul (2009, §1) : « Accompagnement. Terme

irritant. Irritant car véritable fourre-tout ». Cependant, ce qui nous a semblé ressortir des différents discours que nous avons pu entendre est l'accompagnement en termes d'autonomisation.

L'accompagnant travaille ainsi, peu ou prou, au guidage ou au paramétrage d'autrui en tant que sujet capable de faire preuve d'autonomie en exerçant sa capacité à évoluer au sein de situations problématiques : le projet est l'outil de cette autonomisation. [...] La notion d'accompagnement s'instaure sur la base d'un ensemble de caractéristiques telles que la considération globale de la personne et la personnalisation des projets en découlent. (Paul, 2009, §11-12)

Pour résumer le débat entre accompagnement et formation, cette dernière a, dans son approche classique, pour but d'apporter des savoirs ou, de nos jours, des compétences ou capacités, tandis que l'accompagnement cherche à créer de l'expérience. Dans son rôle, « l'accompagnant est inscrit dans une dynamique au sein de laquelle il doit tenir pleinement sa place et assumer son altérité tout en se retenant de penser, dire ou faire à la place de l'autre » (Paul, 2009, §23). Cette approche nous semble très présente dans l'atelier de [F] à l'UCRM, qui cherche à dialoguer avec ses apprenant·e·s pour savoir si la compréhension est bilatérale.

Dans notre échantillon, l'approche sociale est partout (ASSQOT, Cosmopolitaine, UCRM). [E] met de côté le cadre du CECRL pour l'ASL : « J'ai un cadre de références qui est celui à la fois de l'apprentissage du FLE avec le CECRL mais j'ai toujours utilisé avec les publics avec peu d'acquisition des savoirs de base, j'ai toujours utilisé la méthodologie des ASL » (E.3). Cette approche nous semble liée à l'idée de « lever les barrières » que représentent le numérique et qui reviennent dans différents échanges ([E] à Cosmopolitaine, [C] à ASSQOT). Cosmopolitaine affirme une position collaborative d'une approche socionumérique encore en construction qui ne peut évoluer que par expérimentations :

On veut pas faire à Cosmopolitaine de l'animation de cours, tout ça. A termes c'est d'être sur des actions expérimentales et ensuite de les transférer à des spécialistes. [...] Il y a pas de volonté de vendre ou de devenir des expert·e·s de, c'est juste que ça se diffuse. Avec nos savoir-faire, nos supports, l'ingénierie de formation et avec le retour de celles et ceux qui ont expérimenté ça. On veut essayer de la capitaliser pour demander au responsable du centre social, demander à d'autres personnes de témoigner, de faire je sais pas. On va faire un petit montage, une vidéo. Pour dire comment ça a été ressenti, comment ça peut se transmettre... (E.7 – E.8)

A cette approche socio-centrée peut s'opposer le Kfé numérique magistro-centré. Ce café est cependant un réseau grandement basé sur l'affectif, sur une atmosphère chaleureuse, comme nous avons pu l'observer (un café est proposé avant l'atelier, tout le monde s'est présenté, l'animatrice ou animateur est familier, même avec les enfants des participant·e·s...)

Tous les ateliers numériques étudiés (sauf le Kfé numérique, mais en comptant l'atelier numérique d'ASSQOT) ou animés pratiquent une approche dite « par le faire », née du travail de la ou du philosophe et pédagogue John Dewey et constatée à l'UCRM, Cosmopolitaine et dans l'ASL numérique. Cette approche favorise l'apprentissage via l'expérience et l'erreur (Réseau national Pimms Médiation et al., 2023). L'étude du Réseau Pimms (2023) nous met cependant en garde : « il ne s'agit pas de simplement lancer les élèves dans des expériences et les laisser procéder par essai/erreur, mais de le faire au sein d'une méthode de recherche qui articule réflexion théorique et mise à l'épreuve pratique ». Les temps de réflexion propres à l'approche semblent absents ou se faire en autonomie à Cosmopolitaine, et sont proposés à la classe sans pour autant systématiquement aller au bout du processus dans le cas du Kfé numérique. Si divers temps de réflexion ont été inscrits dans notre démarche de stage, ils ont cependant été écourtés lorsqu'il a fallu articuler le cours autour de parcours différenciés. [F] de l'UCRM semble être la seule personne à mettre à profit ces temps en-dehors de l'écran, tout du moins lors de la première séance.

Approcher le numérique par le quotidien

Une idée communément admise à ASSQOT, Cosmopolitaine et l'UCRM, liée à la pensée ASL, est l'entrée dans le domaine du numérique par et pour le quotidien. Cela peut passer par l'apprentissage de la dématérialisation d'une procédure (écrire un curriculum vitae, prendre rendez-vous) ou l'emploi d'un outil numérique pour faciliter le quotidien. [C] nous a par exemple fait part de son introduction à ChatGPT avec pour objectif de mieux comprendre et répondre à des courriers. Cela peut également passer par le partage d'une expérience personnelle pour aborder un nouveau concept, comme cela a été fait dans le Kfé numérique par [KF7] lorsqu'elle ou il a lié les infox à l'arnaque vécue à son domicile. Nous l'avons vu, le numérique est une compétence à part qui demande de se familiariser à de nouvelles procédures et à une nouvelle culture. Comment permettre cette conceptualisation au sens d'Anderson (2000, cité dans Musial et al., 2011, p.20) basé sur l'induction, c'est-à-dire « le passage de cas particuliers à l'identification d'une structure commune à ces cas » ? Le Réseau national Pimms Médiation et al. (2023, II.3) met en avant le passage par le quotidien. L'étude donne l'exemple

des composants d'ordinateur rapprochés aux différentes parties d'une voiture (ibidem, II.3) ; le stage a également été l'occasion d'un rapprochement similaire entre l'ordinateur et ses périphériques et le corps humain, ou encore entre un outil de recherche et une recette de cuisine. D'une manière plus terre à terre, Cosmopolitaine met ses groupes face à une matérialité du numérique quotidiennement observée sans en avoir connaissance :

La grosse découverte qu'elles et ils font en général c'est les ondes pour avoir accès à internet. Elles et ils pensent que c'est virtuel. On sort, on va leur montrer les antennes, les câbles... Pas les câbles sous-terrain mais en tout cas les boîtes par lesquelles il y a tous ces fils ! C'est la grosse découverte parce que ces personnes se rendent compte que non, ce n'est pas de la science-fiction, ce n'est pas du virtuel, c'est du très physique. Ça les fait basculer sur la dimension je consomme des données, je consomme des sous. On bascule sur une autre réalité alors qu'elles et ils ont [...], c'est vraiment pas les seuls, une représentation très imaginaire ou fictive de ce qu'est internet et des ondes [...]. On va vers cette réalité-là pour leur permettre de mieux s'approprier ce truc-là, de retomber sur quelque chose de physique. (E.5)

La différenciation pédagogique

Comme l'a dit l'UE, le numérique est la réponse aux inégalités de niveaux et d'emplois du temps. Si l'aspect de l'emploi du temps est à oublier dans les différents ateliers d'ASSQOT, de l'UCRM et de Cosmopolitaine, la différenciation pédagogique est en revanche possible et établie dans les ateliers numériques de Cosmopolitaine, et l'ASL numérique à ASSQOT à partir du 26 mars 2024 en ASL numérique. Déviant du sens généralement admis dans la littérature des sciences de l'éducation que l'on retrouve dans la définition de Philippe Perrenoud :

Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale – la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale. La pédagogie différenciée consiste à utiliser toutes les ressources disponibles [...]. Elle pose le problème d'amener les élèves non pas à un point déterminé (comme nous le faisons en fonction de nos programmes actuels) mais chacun à son plus haut niveau de compétence. (Cité dans Torres, 2016, §7)

Nous entendons ici « différenciation pédagogique » comme stade d'avancement dans les apprentissages. En effet, le niveau hétérogène de chaque groupe rend bien difficile l'enseignement d'un apprentissage unique. À Cosmopolitaine, trois niveaux sont ainsi envisagés dans un même groupe, chacun ayant des contenus spécifiques. À ASSQOT pour les

ASL numériques, les apprenants sont chacun·e à un stade potentiellement différent du programme car nous leur permettons d'avancer au rythme de leurs présences.

La différenciation pédagogique pourrait également être envisagée au sein d'un même groupe en fonction des objectifs des un·e·s et des autres, cependant tous les ateliers susmentionnés ont un objectif assez général auquel les structures souhaitent se tenir, bien que des parenthèses puissent spontanément survenir.

Cette adaptation au rythme de chacun·e est, malgré ses bénéfices, très astreignante pour la personne animant. Ayant fait l'expérience d'un contenu commun et d'un contenu adapté dans l'ASL numérique, nous avons réalisé la difficulté de créer des liens dans un groupe différencié, prendre un temps de réflexion commune, prendre pleinement conscience des acquis et des attentes de la classe. De l'autre côté, la différenciation pédagogique nous a permis de mieux répondre aux objectifs explicitement communiqués par les apprenant·e·s, de donner accès à l'atelier à des personnes de niveau différent en français, littérature et numérique, de donner plus d'opportunité à [AnE2] et [AnE3], qui étaient déjà familiarisé·e·s avec le numérique, de travailler seul·e·s. L'adaptation à chaque individu demande par conséquent réflexion avant d'être mise en place.

La prise de notes

La prise de notes de la part des apprenant·e·s est essentielle :

L'enjeu des notes et des supports est celui de la trace et de la mémoire de ce qui a été vu au cours d'un atelier. Prendre des notes ou écrire sur un support distribué supposerait de savoir nommer ou décrire ce qui a été appris, en français ou dans une autre langue. C'est une manière de formaliser, mais aussi de personnaliser les apprentissages. (Réseau national Pimms Médiation et al., 2023, II.2).

Or, nous avons remarqué qu'une seule personne sur neuf l'a fait à Cosmopolitaine, et qu'au Kfé numérique d'ASSQOT la prise de notes s'effectuait généralement sur des mots clés comme les noms des sites. Dans le stage, ce phénomène tourné autour de mots clés a également été observé mais a été atténué par l'envoi systématique en fin de séance, aux apprenant·e·s, d'un mail récapitulatif.

Transmettre des mœurs et des rites

Comme observé à ASSQOT et à Cosmopolitaine, l'apprentissage du numérique concerne non seulement la machine ou le réseau mais aussi la société derrière ces objets. Ainsi, enseigner le

numérique veut également dire enseigner des mœurs et des rites propres au bien agir et à la sécurité de chacun·e. En cela, les cafés numériques semblent être les lieux de prédilection pour l’approfondissement de cet aspect, ouvrant la discussion et permettant à chacun de réfléchir sans connaître « la règle », mais aussi de remettre en question ces pratiques transmises par l’intermédiaire de l’animateur ou animatrice, comme cela a été le cas sur la transmission des infox ou *fake news*. Quoique les cafés numériques se focalisent sur ces mœurs et ces rites liés au numériques, nous les avons aussi constatés lors des autres ateliers : à Cosmopolitaine, par l’instruction de [D] à travailler avec deux fenêtres côte à côte (le tutoriel dans l’une, le logiciel avec lequel s’exercer dans l’autre), à ASSQOT dans les ateliers numériques via le sujet de la connexion sécurisée, et lors de l’ASL numérique alors que nous proposons une « meilleure » manière de tenir la souris.

Nous pouvons ainsi conclure que la culture numérique se traduit par un ensemble de pratiques et de sujets fréquents chez les internautes et spécialistes de l’informatique. Cette culture concerne la manière de consommer les objets matériels, les contenus numériques et la connexion internet en termes de sécurité individuelle et globale, d’efficacité et de modes. L’universitaire en communication Mark Deuze (2006, p.66-67) définit la culture numérique à l’aide de trois piliers tirés des pratiques communicationnelles hors ligne et en ligne, influencées et influençant les supports de médiation :

Ces deux perspectives[, de Manovich (2001) et Stephens (1998),] signalent deux fonctionnalités mutuellement constitutives de la culture numérique : la *remédiation*, en tant que mélange de nouveaux et de vieux médias, et le *bricolage*, en termes d’assemblage, de désassemblage et de réarrangement hautement personnalisés, continus et plus ou moins autonomes de la réalité médiatisée. [...] Un troisième type significatif d’activité, nécessaire au maintien de l’agentivité humaine dans le cadre du contexte social d’individualisation post-nationaliste et mondial mentionné : la *participation*. [...] Quelque chose se passe dans la vie quotidienne des personnes du monde entier utilisant les médias qui leur (nous) fait accepter le fait que la réalité est construite, assemblée et manipulée par les médias, et que le seul moyen de donner du sens à ce monde médiatisé est d’intervenir et ainsi d’ajuster notre vision du monde en conséquence ; ce qui, en retour, façonne et renouvelle les propriétés des médias, réfléchissant plus étroitement l’identité de la ou du bricoleur remédiant plutôt que celle de la proverbiale limace de canapé. (Traduit de Deuze, 2006, p.66)

L'acquisition du numérique passe aussi par le corps

A la fin du mois de mai 2024, lors de nos premières animations d'ASL numérique, nous nous basions grandement, comme nous l'avons déjà dit, sur notre expérience personnelle d'utilisation des médias numériques sans saisir réellement ce que nous engageons en les utilisant. Par conséquent, nous avons été surpris·e par la difficulté de certain·e·s apprenant·e·s à manier la souris. Nous avons eu le sentiment que la plupart des novices ne la touchaient que lorsqu'il était nécessaire de faire une action avec. S'il s'agissait d'un clic, un doigt leur suffisait, mais s'il fallait déplacer le curseur, la manipulation s'avérait maladroite, décousue, et la position de la main sur la souris était aléatoire, éloignée de la position conventionnelle (visible en figure 11).



Figure 11 : Position conventionnelle de la main sur une souris

Afin d'optimiser la position de l'apprenant·e, nous mettons plusieurs étapes en place : donner des indications sur le placement des doigts et de la main en parlant et en montrant, guider la main et les doigts de l'apprenant·e en les touchant (avec l'accord de la personne), faire utiliser Paint ou les exercices de Clic-formation sur la souris (Oktavia et al., 2018). Nous avons remarqué qu'en une ou deux séances, les difficultés liées à la manipulation de la souris avaient pratiquement disparu. Nous supposons que c'est pour cette raison que nous n'avons pas observé de telles remédiations à Cosmopolitaine auprès de [D], n'étant pas venu·e observer les premières séances de formation.

Matériel et connexion

Dans les ateliers numériques (ASSQOT, Cosmopolitaine, UCRM), des ordinateurs fixes ou portables sont fournis bien que chacun puisse apporter sa propre machine. Malgré une approche automatisée de l'ordinateur, un outil souvent plus à problème que le téléphone connecté, ce dernier garde une place plus ou moins grande dans les ateliers, en fonction des structures.

Comme nous avons pu nous même l'exprimer, [E] nous répète que l'important est la maîtrise du numérique, et non d'un outil spécifique : « l'important pour nous ce n'est pas l'outil, le numérique, le technologique même s'il faut se l'approprier mais c'est le contenu que ça peut apporter aux personnes » (E.4).

Reprendre les exercices et pratiquer en dehors des formations s'avère difficile puisque peu d'apprenant ont le matériel adapté ou la disponibilité pour le faire (Entretiens et Réseau national Pimms Médiation et al., 2023, II.2). En effet, si la possession d'un téléphone connecté semble systématique, la présence d'un ordinateur au domicile est rare. La connexion ne semble pas poser de problème, mais nous avons observé des ateliers en milieu urbain et non en milieu rural. A la suite de conversations à ASSQOT, nous avons appris que quelques apprenant·e·s ont cependant l'habitude de pratiquer en dehors de l'atelier, souvent en venant travailler au centre social qui laisse la salle informatique à disposition des adhérent·e·s. La plupart ne sait pas ou n'a pas l'habitude d'utiliser d'autres espaces leur permettant d'accéder au numérique à faible coût ou gratuitement. La question du prix est souvent essentielle, la plupart ayant des ressources financières plus faible que les dépenses du foyer d'après différents témoignages entendus lors de l'ASL de français intermédiaire et de l'ASL numérique au centre social ASSQOT. Les différent·e·s responsables de l'animation (nous inclus·e) ne donnent ainsi pas de devoirs à la maison, et seul l'intérêt et la disponibilité personnelle des apprenant·e·s créer des situations de révisions des contenus hors de la salle d'atelier.

Pour résumer, l'entrée en atelier numérique passe généralement par une maîtrise suffisante du français. Différents cadres (Commission Européenne, FALC et DUPLEX) jugent toutefois bénéfique et réalisable la mise en place de dispositifs intégrant à la fois un apprentissage de la langue et un apprentissage du numérique. En dehors de ce parti pris, nous avons observé que les trois associations (ASSQOT, Cosmopolitaine et UCRM) ont une approche sociale de l'apprentissage du numérique (en particulier via la médiation et les ASL), à l'exception du Kfé numérique magistro-centré proposé par [C]. Concernant le détail des approches, tous ces dispositifs, l'ASL numérique inclus, tentent d'utiliser la pédagogie par la pratique sans aller au bout de celle-ci ; nous n'avons par exemple pas observé d'exercices de type TPR dans un autre atelier que le nôtre, et les temps de réflexion nous ont paru inexistantes ou maladroitement menés. La prise de notes, essentielle dans le processus de mémorisation (Réseau national Pimms Médiation et al., 2023), est également oubliée des pédagogues et spécialistes de la médiation d'après les données collectées. Enfin, la culture dans son aspect de partage de mœurs et de rites numériques s'efface des ateliers mais brille lors du Kfé numérique. Or, ces mœurs et ces rites

sont à l'acquisition du numérique ce que la culture est à l'apprentissage d'une langue, et ce que la connaissance des règles liées à l'environnement, la sécurité et l'hygiène est aux milieux professionnels : essentiels mais en périphérie des cibles pédagogiques, d'après les données que nous avons collectées. En opposition, l'apprentissage par le prisme du quotidien, c'est-à-dire par des sujets et concepts proches des apprenant·e·s, est présent dans les trois associations et nous paraît complémentaire aux temps de réflexion visant à mieux appréhender une nouveauté (Réseau national Pimms Médiation et al., 2023). Nous avons également discuté du fait que s'adapter au rythme de chacun·e répond à des conditions de classe mais aussi à des objectifs différents, qui doivent être réfléchis.

5.6. Les pédagogues, les spécialistes de la médiation et leurs ressources

Le numérique en tant que capacité essentielle

S'il semble que la compétence au numérique soit de plus en plus reconnue, Coll.in nous dit cependant que le milieu du social est celui qui s'intéresse le plus à permettre l'accès à la littératie numérique.

Nous avons également pu le remarquer avec Cosmopolitaine et l'UCRM, les dispositifs de littératie numérique sont relativement récents et répondent à un manque à l'échelle nationale :

L'association Cosmopolitaine [montée] il y a désormais... 5 ans. [...] On fait de la veille de territoire sur tous les dispositifs d'apprentissage pour adultes et on a noté qu'il y avait un gros manque sur le numérique alors que l'on était à la création de Cosmopolitaine sur la période Covid. C'était une question cruciale sur tous les territoires je pense, mais nous étions sur celui d'Empalot. (E.1)

Certains dispositifs se créent tandis que d'autres évoluent, comme c'est le cas du centre social ASSQOT qui opérait des dispositifs numériques lorsqu'il appartenait encore à la CAF.

Les animateurs et animatrices

En termes de formation des personnes animant ces dispositifs numériques, nous trouvons peu de « formule complète » (animateurs et animatrices ayant à la fois une formation dans le numérique et dans l'enseignement du français aux adultes allophones) ; dans notre échantillon, nous-même avons suivi la mineure informatique lors de nos deux premières années de Licence Sciences du Langage puis avons commencé à étudier l'enseignement du FLE à partir de la deuxième année de cette même licence. Ensuite, deux personnes viennent de l'informatique et du numérique, dont une étant formée dans le domaine social avant d'entrer en poste. Enfin, une

personne a bénéficié d'expériences antérieures dans l'événementiel, tourisme et marketing numérique. Différentes sources (Coll.in, URCM) mettent ainsi en avant les insécurités découlant de ce manque de formation. Nous avons interrogé Coll.in sur le financement des formations de pédagogues (son domaine). La réponse est délicate : il est possible de recevoir des financements par actions collectives liées à l'OPCO (OPérateur de COmpétences du secteur privé de la santé) qui sont majoritaires, mais aussi par réponse à des appels d'offres de la Région ou encore, et c'est souvent le cas, l'investissement est personnel (sans financement). Parmi ces profils de formation « incomplets », lequel choisir ? C'est un des problèmes soulevés par Coll.in. L'une des personnes présentes avançait qu'au moins en début d'apprentissage, une personne avec un bagage FLE était la plus adéquate pour la formation au numérique des allophones, puisqu'il ne serait pas nécessaire d'avoir des connaissances poussées dans le numérique. Nous ne cherchons pas ici à savoir quel parcours de formation est plus pertinent qu'un autre pour favoriser l'apprentissage du numérique, mais souhaitons soulever un questionnement possible des structures lorsqu'elles envisagent un dispositif d'acquisition de la littératie numérique ouvert aux allophones adultes.

Les postes de notre échantillon en lien direct avec les ateliers numériques sont : responsable de l'animation (deux personnes à ASSQOT), responsable de la médiation (une personne à ASSQOT et une personne à l'UCRM), responsable de la formation (une personne à Cosmopolitaine) et responsable pédagogique (une personne à Cosmopolitaine, une à l'UCRM et deux à ASSQOT). Il est à noter que les responsables d'ASSQOT et de l'UCRM ont plusieurs responsabilités, séparées dans la liste précédente. Nous avons explicité un peu plus haut que ces différentes responsabilités engagent des missions mais aussi des approches différentes. La médiation accompagne tandis que la formation enseigne. L'animation est incluse dans le champ « du ludique, de la découverte, du jeu. On parle d'animation lors des activités avec les enfants, ou lorsque l'on fait découvrir un service ou une ressource de manière amusante, pratique, interactive ». (Piot, 2018, p.53). Enfin, la personne au poste de responsable pédagogique « recrute, gère, oriente et conseille les formateurs et enseignants [...] conçoit et élabore les outils [...], élabore de nouveaux programmes de formation, veille au bon déroulement du parcours de formation et à la mise en place d'outils d'évaluation » (Lesparre, 2023).

L'ancienneté en poste de ces cinq personnes varie, allant de quelques mois à cinq ans, avec une majorité de moins d'un an. Malgré une expérience variable, nous remarquons que chaque responsable de l'animation, de la formation et de la médiation rencontre des difficultés face à son public : [C] a des difficultés à gérer l'hétérogénéité des groupes, [D] ne sait pas comment

aider les personnes qui, souvent âgées, ont des difficultés à mémoriser, [F] se sent en territoire inconnu face à des allophones et nous-même manquons de compétences en termes d'enseignement du numérique, mais devons également faire face à un groupe changeant et aux profils variés. En ce qui concerne la préparation pédagogique, à part à Cosmopolitaine, les responsables de l'animation/formation/médiation doivent porter seul·e·s la préparation et le suivi des ateliers : ceci représente une charge importante, en particulier lorsqu'elles et ils, comme [D], sont à temps partiel. Deux personnes sur cinq sont à temps plein ([D] et [F]), les autres sont à temps partiel ; deux personnes sur cinq sont en CDI ([D] et [E]), une en stage de cinq mois et demi (nous-même), les deux autres sont en CDD. Contrairement à la tendance en Occitanie atteignant les 80 % d'emplois salariés en CDD, notre échantillon non représentatif des personnes en lien direct avec les ateliers numériques montre un ratio CDD-CDI équilibré.

Supports pédagogiques

Le collectif Coll.in a l'impression que beaucoup de dispositifs de la région fabriquent ou arrangent leurs méthodes et supports avec des moyens limités, ce que nous avons également mis en avant dans la partie consacrée à notre cadre pédagogique. C'est en partie le cas dans les ateliers d'ASSQOT et de Cosmopolitaine qui réemploient des supports disponibles en ligne, souvent conçus pour acquérir le numérique mais avec des publics cibles variés. [C] a ainsi utilisé le site des Bons Clics pour faire son Kfé numérique tout en modifiant la manière d'aborder le support, ce dernier employant par ailleurs une vidéo de 1jour1question faite pour les enfants francophones. Les divers supports sont regroupés par atelier dans le tableau ci-dessous.

Nous avons déjà abordé en détail les Bons Clics et Pix. Alphanumérique¹⁷ peut être considéré en résumé comme leur équivalent canadien ([D]). Bellouguet¹⁸ est un site de ressources technologiques pour le collègue. Clic-formation¹⁹ propose un parcours d'auto-formation au numérique. Les tutoriels peuvent être des vidéos (à Cosmopolitaine et ASSQOT) ou des documents textes illustrés (à ASSQOT) donnant, étape par étape, la démarche à effectuer pour arriver à un résultat ; par exemple, la création d'un tableau dans LibreOffice. Les supports authentiques se présentent sous format numérique et physique, audio et/ou visuel ; par exemple ChatGPT et le traitement de texte LibreOffice. Les supports pour enfants peuvent être

¹⁷ Lien vers le site : [Espace Public - Alphanumérique \(alphanumerique.ca\)](https://www.alphanumerique.ca)

¹⁸ Lien vers le site : [Bellouguet](https://www.bellouguet.com)

¹⁹ Lien vers le site : [Clic-formation - Parcours d'auto-formation libre d'accès](https://www.clic-formation.com)

authentiques et pédagogiques, par exemple 1jour1actu et les dictionnaires jeunesse. Enfin, les objets physiques concernent les machines en elles-mêmes, les câbles visibles dans la rue.

Supports	Atelier numérique ASSQOT	Kfé numérique ASSQOT	ASL numérique ASSQOT	Atelier numérique Cosmopolitaine	Atelier numérique UCRM
Les Bons Clics	Oui	Oui	Non	Oui	Non
Bellouguet	?	?	Non	Oui	?
Pix	Oui	?	Non	Oui	?
Alphanumérique	Non	Non	Non	Oui	?
Clic-formation	Non	Non	Oui	Oui	?
Tutoriels	?	?	Oui	Oui	?
Supports authentiques	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Supports pour enfants	Oui	Oui	Oui	Oui	?
Objets physiques	Oui	?	Oui	Oui	Oui

Figure 12 : Tableau des supports utilisés dans les différents dispositifs

Au fur et à mesure des discussions, nous nous sommes rendu compte des lacunes de Pix. Alors que le dispositif se veut adapté à tous les publics, notre propre analyse de la plateforme est confirmée par les différent·e·s responsables pédagogiques et les responsables de l’animation : à part quelques rares modules, Pix est hors de portée d’un public en situation d’illectronisme, qu’il soit ou non allophone ([D] et [F]). Bien que plus accessible que Pix, les Bons Clics ne sont pas parfaits pour un public éprouvant des difficultés avec l’écrit :

Pix c’est en autonomie mais pour arriver à passer Pix il faut déjà des compétences certaines. En plus, les tournures de phrases sont même piégeuses des fois. Je retrouve un petit peu l’humour de mes collègues passé·e·s un peu *geek*. En fait il y a des blagues dans la phrase donc il faut avoir toute la culture, toutes les réf’, toutes les références des blagues numériques pour comprendre que la question est pas... il y a du second degré. C’est un peu dommage parce que l’idée était très bonne. Je pourrais jamais utiliser Pix sur mes ateliers, c’est sûr. C’est trop tordu. Et les Bons Clics parfois il y a des ressources qui sont super et

il y a des ressources qui sont mal écrites. Très compliquées ou avec des tournures de phrases pas simples. (F.14)

[D] semble plus satisfait d'Alphanumérique que de Pix et des Bons Clics, tout en notant que « quand on bascule sur Alphanumérique plutôt que les Bons Clics il y a deux, trois notions de qu'est-ce que font les Québécois·es avec les anglicismes. Ça reste anecdotique » ([D.22]).

Les supports authentiques font généralement partie des exercices des plateformes Alphanumérique, les Bons Clics, Pix, Bellouguet et Clic-formation. Celles-ci serviraient donc de passerelle vers les supports authentiques envisagés comme espace de travail. D'un autre côté, l'usage de ces supports est souvent justifié par les pédagogues et responsables de la médiation via un objectif de facilitation du quotidien, tel ChatGPT au service de la traduction, de la reformulation, de la rédaction d'une réponse à des courriers officiels ([C]), ou tel un traitement de texte aidant à la rédaction d'une lettre de motivation ou d'une lettre de résiliation ([AnC1]). Les supports authentiques permettent, de plus, de passer d'un support papier plus familier à un support numérique. Dans le cadre de l'ASL numérique, nous avons ainsi proposé de feuilleter différents magazines touristiques avant de naviguer sur un site de tourisme.

Lorsque les adultes n'ont que des notions dans un domaine, que ce soit dans les langues ou le numérique, il est possible de passer par des supports pour enfants (Kluzer et al., 2011, p.67) comme le fait le site des Bons Clics. Cette approche est cependant critiquée, comme le pointe Gerald Newmark (1967, p.272), expert·e en éducation : « apparemment, si les aides pédagogiques sont pour les audiences plus jeunes, les adultes ainsi que les étudiantes et étudiants plus âgés considèrent que le matériel est trop enfantin et se sentiront insultés ». Cette même personne tire néanmoins des conclusions inverses de l'étude d'un cours de français pour adultes :

Les expériences décrites plus haut suggèrent fortement, d'après moi, que l'utilisation avec des adultes de matériels et d'activités pour enfants peut ajouter de l'engouement et de l'intérêt à l'instruction d'une langue étrangère, peut réduire l'anxiété et l'inhibition chez l'adulte et peut aider au développement plus rapide de la confiance en soi. (Traduit d'ibidem, p.274)

Il nous semble ainsi que l'emploi des supports pour enfants dans les dispositifs de littératie numérique ne soit pas négatif, mais que le niveau de connaissance dans un sujet par les adultes

et celui proposé dans les supports pour enfants doivent trouver un équilibre pour aller dans le sens des conclusions de Newmark.

Enfin, les objets physiques, ancrés dans le réel, apportent du palpable en atelier. Cela semble bénéfique à la conceptualisation des novices en numérique, comme [E] nous l'a rapporté plus haut.

Les financements

Coll.in estime qu'environ 50 % des dispositifs acceptent les Pass Aptic. Parmi les ateliers observés, seule Cosmopolitaine fait partie du dispositif, mais l'UCRM l'envisage.

Les conditions de soutien financier peuvent s'avérer complexes à atteindre, d'après Coll.in. A ASSQOT, notre stage était bénévole mais le poste de [C] est financé par la Caisse d'assurance retraite et de la santé au travail, tandis que [F] profite du dispositif pour conseillers et conseillères numériques France Services.

La question du financement peut créer, a-t-on entendu lors du café adhérent, une dérive de la formation : une durée qui ne permet pas d'atteindre les objectifs fixés, des formations acceptant un public plus large que celui pour lequel elles ont été envisagées ; le dispositif Cléa, par exemple, qui se voudrait à l'origine pour des francophones mais accepte en pratique des allophones. Le manque de temps en particulier est revenu dans le discours de [C] lors du Kfé numérique. Dans son cas, ce manque a mené à l'évitement de la deuxième partie du support utilisé pour accéder directement à la troisième partie jugée plus intéressante, mais [C] a ensuite réalisé que ce saut prédisposait les apprenant·e·s à faire des erreurs. Cette élasticité imposée est, pour Coll.in, le résultat d'une méconnaissance du dispositif et de ce qu'il implique par les financeurs. Le collectif reconnaît pourtant que ces derniers n'ont pas de vue sur les contenus ou le déroulement des dispositifs, sans proposer de solution.

Ecologie et numérique responsable

Des échanges avec [D] et [B] ressortent l'intérêt d'utiliser le numérique avec parcimonie. Au contraire de ce que peuvent penser certain·e·s novices, le numérique est matériel, il consomme des ressources, de l'énergie, prend de la place, etc. A notre époque, l'écologie est un sujet au cœur des débats, il semble donc logique pour certaines personnes informées d'enseigner des comportements ayant moins d'impact à ce niveau, ou bien de prévenir des conséquences de notre emploi massif des TIC, comme cela est le cas dans l'exposition IA – Double Je (Quai des

Savoirs & Universcience, 2024). Découlant de cette ligne de conduite et de réflexion, [B] parle de créer un atelier de réparation de matériel informatique et met en avant le numérique éthique qui nous semble contenir deux versants, l'un proche de l'environnement et l'autre du social :

C'est peut-être deux versants, je dirais la sobriété numérique d'un côté éthique mais vraiment sobriété [...] c'est peut-être aussi cette question de ne pas venir mettre une pression sur ces personnes-là qui sont déjà en difficulté mais de venir un peu décrystalliser des choses et pouvoir rendre accessible. Ça n'engage que moi, dans éthique j'entends aussi la notion d'accessibilité. Par accessibilité j'entends pas qu'en termes de matériel mais en termes de compréhension. (B.6)

Tandis que de son côté, [D] trouve désolant que la CAF garde ses machines allumées de jour comme de nuit.

Le constat est là : aucun·e des responsables en animation/formation/médiation n'a bénéficié d'à la fois un parcours dans l'enseignement du français aux adultes allophones et d'un parcours dans le numérique. Au plus près, la paire formée par [D] et [E] comble les manques individuels de ses membres, puisque [D] a bénéficié d'une formation dans le numérique et dans son enseignement, et [E] d'une formation FLE proche du public illettré. La médiation semble être un atout que nous avons négligé malgré sa très grande présence dans les dispositifs de littératie numérique. Comme nous l'avons vu précédemment au travers des outils de diagnostic, les e-exclu·e·s n'ont en effet pas tous les mêmes besoins en termes de compétences liées aux TIC. Les supports pédagogiques sont variés d'un atelier à l'autre, notamment via la méconnaissance des supports numériques disponibles. Nous avons proposé une analyse de ces différents matériels et de leur apport en atelier. Nous avons ensuite fait un point rapide sur les organismes de financement permettant les postes des pédagogues et spécialistes de la médiation présent·e·s dans notre échantillon, puis avons abordé le manque de visibilité des ateliers du point de vue des financeurs. Enfin, bien que la question de l'impact sur l'environnement ne concerne pas directement les pédagogues et les spécialistes de la médiation, elles et ils ont pu l'aborder au cours des entretiens semi-dirigés.

5.7. Français et numérique

Littératie, langue et numérique

La littératie ne fait pas partie de notre sujet de mémoire, et pourtant elle est étroitement liée à son public. A la difficulté d'enseigner le français et le numérique s'ajoute celle de permettre la littératie, sujet que nous avons abordé lors du café adhérent à Coll.in : il en est ressorti que ce

facteur pèse sur la progression de la formation, qui devient alors plus lente. La littératie semble impossible à prendre en compte dans le temps réduit accordé aux formations.

Il est cependant important de séparer l'illettrisme de l'allophonie. Une personne du collectif Coll.in met ainsi en avant l'importance de viser une méthode d'apprentissage spécifique à l'illettrisme, différente des processus d'apprentissage des lettré·e·s. Pour les dispositifs d'apprentissage du numérique, il serait alors idéal de créer un parcours pour les illettrés et novices au numérique, comme ont pu le proposer Castello, (2016) et Zaid, (2022) dans leurs travaux de recherche.

Une autre personne du café adhérent a notamment fait mention d'un organisme promouvant l'acquisition du numérique sans passer au préalable par une formation aux savoirs de base. En effet, nous avons déjà admis que la littératie numérique englobe les autres formes de littératie et de compétences de base : un·e adhérent·e de Coll.in avance comme exemples la possibilité de répéter indéfiniment un audio, une partie d'un texte ou encore la possibilité d'accéder à des outils performants visant à faciliter la lecture. Dans ce mémoire, nous avons également abordé les projets DUPLEX et FALC DUPLEX qui vont en ce sens.

Le lexique et la langue française

D'après le Réseau national Pimms Médiation et al. (2023), il existe un manque en termes d'enseignement du lexique spécifique au numérique dans les classes visant la littératie numérique. Il semble, d'après nos observations et entretiens, que pour [C], [D] et [F], l'enjeu soit sous-entendu et non central aux dispositifs. Nous avons quant à nous automatiquement inclus les aspects linguistiques à enseigner à chaque séance d'ASL numérique réalisée au cours de notre stage. Lié au lexique, le Réseau Pimms (2023) met également en avant l'intérêt d'enseigner les pictogrammes et leur actualisation en fonction des différentes interfaces (« l'enveloppe qui signifiait "contact" ou "vos messages" en fonction des sites », exemple tiré du Réseau national Pimms Médiation et al., 2023). Nous avons peu observé cette focalisation, en incluant notre propre pratique.

Si, d'après nos observations, le lexique lié au numérique semble souvent difficile à saisir en termes de signifié et/ou signifiant par les apprenant·e·s francophones comme allophones, le lexique plus général de la langue française s'impose comme obstacle seulement pour les allophones, par exemple : le lexème « parties » lors de l'entretien dirigé réalisé dans le cadre du stage, et le lexème « vers » (de poésie) pour [AnB4] durant l'observation à Cosmopolitaine.

L'apprentissage de la langue française est un sujet lié à la littératie numérique des allophones mais qui semble avoir une place secondaire dans le cadre de l'atelier numérique « classique ». Certain·e·s justifie un manque de temps, comme [C] et [D], d'autres un manque d'expertise, tel·le·s [D] et [F]. Les structures proposent ainsi, comme nous l'avons vu précédemment, de suivre des cours de français avant l'intégration aux ateliers numériques (ASSQOT, Cosmopolitaine), alors que cette volonté d'apprendre la langue est aussi perceptible chez les apprenant·e·s numériques, comme dans la classe d'ASL numérique où chacun·e continue son apprentissage de la langue en dehors du centre social, ou avec [AnB2] qui se renseigne sur les cours de langue à Balma Gramont.

La culture du numérique

Quelques échanges avec les spécialistes ont apporté l'idée que le numérique est perçu par les illettré·e·s numériques comme une terre inconnue de laquelle les animateurs et animatrices pensent qu'il faudrait lever les frontières. Cette idée nous semble proche de la notion de culture dans le FLE. Nous aurions ici à faire avec un « numérique langue étrangère » auquel il faudrait s'acclimater via l'étude de sa langue, mais aussi de ses codes culturels. Dans une approche interculturelle, c'est-à-dire entre une culture numérique et une culture en-dehors du numérique et en particulier des TIC récentes, nous mettrions un point essentiel à faire des ponts entre les deux, dans l'objectif de créer un poids, un espace dans le conscient des apprenant·e·s. Responsable pédagogique de Cosmopolitaine, [E] nous offre un exemple :

Quand on est amené à avoir des allocations familiales aujourd'hui... C'est quelque chose qui était très tangible avant. On allait au guichet de la CAF. Aujourd'hui automatiquement même si on peut prendre un rendez-vous, on demande tout d'abord de faire une démarche, même la démarche de la prise de rendez-vous se fait sur internet. En plus pour commencer à faire son dossier il faut commencer la démarche sur internet. Donc on leur dit que la réalité elle est à travers ce prisme du numérique. On va véritablement vers des démarches concrètes qu'on faisait auparavant en physique et là on les fait via le numérique mais ça reste quelque chose de concret. (E.5)

En lien direct avec le paragraphe précédent, il est intéressant de noter que la culture numérique, ses problématiques et son actualité est souvent peu abordée dans les dispositifs hors cafés numériques, puisque les capacités pratiques sont favorisées (utiliser un traitement de texte, envoyer un mail, ...). Nous avons nous-mêmes assez peu cherché à rencontrer les personnes en

charge de ces cafés, jugeant ces rendez-vous moins adaptés à notre problématique alors que la culture numérique nous apparaît désormais nécessaire à l’acquisition de la littératie numérique.

Quels sont les enseignements spécifiques liés au FLE qu’il est nécessaire d’aborder dans les dispositifs au numérique ouverts aux allophones adultes ? Ce mémoire dégage trois aspects essentiels : la littératie, le lexique et la culture. Si le lexique semble être l’unique axe essentiellement lié au FLE, puisqu’il concerne à la fois le lexique du numérique et de la langue française, il n’en demeure pas moins que près d’un tiers des étrangères et étrangers (potentiellement allophones) d’Occitanie ont un faible niveau de formation pouvant entraîner des fragilités à l’écrit, et que la culture française (contenant la culture numérique française) appartient à différents cadres de références, dont le CECRL. Il est donc nécessaire d’aborder ces trois aspects dans les dispositifs d’acquisition du numérique ouverts aux allophones adultes.

5.8. Limites du mémoire

Notre mémoire s’est construit tout au long de l’année universitaire 2023-2024, mais a réellement pris forme à partir du mois de janvier uniquement. Il nous semble n’avoir pas disposé d’assez de temps pour développer certains axes.

Il aurait ainsi été pertinent de connaître plus en détail l’historique et le contexte d’apprentissage du français des différents groupes ayant participé aux collectes de données, notamment pour les apprenant·e·s de l’ASL numérique ([AnE1], [AnE2], [AnE3] et [AnE4] en particulier). Il aurait également été intéressant de connaître en détail leur lien avec le numérique et leur possession d’outils numériques. Notre livret pédagogique, construit pour un public d’ateliers sociolinguistiques de français intermédiaire, n’était pas adapté aux apprenant·e·s d’ASL alpha + et d’ASL débutant que nous avons pu accueillir. De la même façon, le livret pédagogique aurait été différent s’il avait inclus les francophones. Dans le futur, de plus amples recherches comparant ces divers profils seraient intéressantes à mettre en place.

Nous aurions également voulu présenter un éventail de dispositifs à l’échelle de l’Occitanie et moins de la Haute-Garonne et de Toulouse. Nous aurions de plus souhaité nous entretenir avec et observer des structures plus variées (des écoles, des universités, France Service, ...), mais aussi des dispositifs en ligne. Nous rendre compte avant le mois de mai du fait que le projet PRODIJ’ porté par [A] du Cavilam – Alliance Française ne concernait pas l’acquisition du numérique aurait pu nous donner le temps de remodeler notre mémoire pour qu’il soit plus harmonieux par rapport à nos résultats. Observer ces dispositifs au travers des différents types

de structures qui les proposent aurait permis d'élargir les approches possibles et de partager les pratiques et les ressources.

Comme nous en avons déjà fait part, notre cadre théorique est composé de différentes œuvres en sociologie et didactique, or il aurait été plus aisé pour nous de disposer d'une étude plus proche de notre sujet afin d'avoir un cadre plus éprouvé sur lequel baser notre recherche et nos réflexions.

Enfin, et en ce qui concerne les détails du FLE à enseigner dans les dispositifs que nous avons étudiés, un manuel ou une thèse aurait apporté plus de détails et de longues listes de lexèmes dans lesquelles piocher lors de la conception des séances.

Malgré un historique partiel de l'apprentissage du français et du numérique par les apprenant·e·s, une focalisation du mémoire sur les ateliers associatifs de Toulouse et de Haute-Garonne en présentiel et un cadre théorique emprunté de travaux n'étant pas directement lié à notre sujet, nous pensons que ce mémoire mettra en lumière un oubli ou un manque d'intérêt de la recherche scientifique le concernant. Nous avons en outre entrepris de fournir une analyse des problèmes rencontrés par les apprenant·e·s et par les spécialistes qui devrait apporter des pistes de solutions aux équipes pédagogiques.

Conclusion

Alors que les dispositifs d'acquisition de la littératie numérique sont ouverts aux francophones comme aux allophones, nous avons observé via une étude du Réseau national Pimms Médiation et al. (2023) mais aussi des structures composant notre échantillon que les responsables de l'animation/formation/médiation de ces dispositifs ne sont généralement pas formé·e·s au FLE ou à l'enseignement. Une connaissance de l'enseignement du FLE paraît néanmoins nécessaire face aux difficultés observées chez les spécialistes de la médiation (difficulté à expliquer des lexèmes, refus d'intégrer des allophones ne pouvant communiquer avec les animatrices et animateurs, ...), mais une introduction des spécificités du public illettré semble également incontournable lors de la formation à l'enseignement du FLE. Les entretiens dirigés avec les apprenant·e·s et les questionnaires nous ont permis de constater des variations dans les besoins en termes de vocabulaire pour les allophones (besoins en termes de vocabulaire français et numérique) et les francophones (besoins en termes de vocabulaire numérique uniquement), mais la littératie traditionnelle et le manque de culture du numérique sont des aspects auxquels ces deux publics sont confrontés en Occitanie : cette observation conforte le fait de proposer des ateliers tout public. Bien que lacunaires vis-à-vis du passé d'apprentissage de la langue française et du numérique des apprenant·e·s interrogé·e·s et suivi·e·s, de la focalisation sur des associations de Haute-Garonne et de Toulouse, et du cadre théorique, notre recherche permet de mettre en lumière des pistes de résolution en termes de mémorisation du lexique, d'acquisition des concepts numériques, d'adaptation des contenus pour les publics allophones intermédiaires, débutants et illettrés, qui font partie des problématiques vécues par les responsables de l'animation/formation/médiation ; notre mémoire met également en avant un manque de recherche scientifique à l'égard de l'apprentissage commun de la littératie numérique et du français langue étrangère. Pour développer ce sujet, nous suggérons une recherche praxéologique cherchant à développer les contenus d'une éventuelle plateforme type Pix, les Bons Clics ou Alphanumérique suivant la méthode d'apprentissage par la pratique, qui s'adapterait de manière progressive aux différents profils allophones (en ce qui concerne la maîtrise du langage et de la langue française).

Audiographie

France Bleu (Réalisateur). (2024, mars 28). Demandeurs d'asile : Le parcours de deux sans-papiers en France. In *C'est la vie*. <https://www.radiofrance.fr/francebleu/podcasts/c-est-la-vie/demandeurs-d-asile-le-parcours-de-deux-sans-papiers-en-france-9980273>

Bibliographie

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, n° 29(2), 9-44.
<https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>
- Adami, H. (2015). Des travailleurs immigrés aux migrants : Une translation sociologique, politique et épistémologique. *Langage, travail et formation*, 0.
<https://reseaultf.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/10/Herve-Adami-Zero.pdf>
- Adami, H. (2021). Les formations linguistiques à visée professionnelle pour les migrants en France : Orientations sociales et didactiques. *Langues, cultures et sociétés*, 7(1), Article 1.
- Adami, H., & André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Linx*, 68-69, 135-158. <https://doi.org/10.4000/linx.1535>
- Ait-Chaalal, A., & Legrand, V. (2008). La francophonie et le Sud de la Méditerranée. *Politique et Sociétés*, 16(1), 77-100. <https://doi.org/10.7202/040050ar>
- ANCT. (s. d.). *Conseiller numérique* [Carte]. Conseiller Numérique. Consulté 29 avril 2024, à l'adresse <https://www.conseiller-numerique.gouv.fr>
- ANCT, & Colato, S. (2023). *La société numérique française : Définir et mesurer l'éloignement numérique*. ANCT.
https://societenumerique.gouv.fr/documents/54/Synth%C3%A8se_SocNum_rapport_la_societe_numerique_fran%C3%A7aise_2022.pdf
- ANLCI. (s. d.). *La démarche ANLCI pour l'accès de tous aux compétences numériques de base*. ANLCI. <https://www.anlci.gouv.fr/app/uploads/2024/02/Guide-de-deploiement-DUPLEX-en-ligne-1.pdf>
- ANLCI. (2022). *Atlas de l'illettrisme en France*. ANLCI. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/70812-atlas-de-l-illettrisme-en-france.pdf>

- ANLCI. (2024). *Guide de déploiement de la démarche Duplex*. ANLCI.
<https://www.anlci.gouv.fr/app/uploads/2024/02/Guide-de-deploiement-DUPLEX-en-ligne-1.pdf>
- Bancal, M., & Dobaire, D. (2022). Évaluer ses compétences numériques avec Pix pour construire son parcours d'inclusion numérique. *Informations sociales*, 205(1), 99-102.
<https://doi.org/10.3917/inso.205.099>
- Béjean, S. (2024, janvier). *Région Académique Occitanie*. Académie de Montpellier.
<https://www.ac-montpellier.fr/region-academique-occitanie-121436>
- Binon, J., & Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : Le domaine du français des affaires. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 135(3), 271-283.
- Bouchardon, S., & Cailleau, I. (2018). Milieu numérique et « lettrés » du numérique. *Le français aujourd'hui*, 200(1), 117-126. <https://doi.org/10.3917/lfa.200.0117>
- Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : Quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 25-44). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0025>
- Canaud, N. (2022). *Semaine 5—Motivation et métacognition*. Fun MOOC. <https://lms.fun-mooc.fr/courses/course-v1:psl+47004+session02/pdfbook/0/>
- Canut, E., Delahaie, J., & Husianyca, M. (2020). Vous avez dit FALC ? Pour une adaptation linguistique des textes destinés aux migrants nouvellement arrivés. *Langage et société*, 171(3), 171-201. <https://doi.org/10.3917/lis.171.0171>
- Carif-Oref Occitanie. (2021). *Lutte contre l'illettrisme et accès aux savoirs de base en Occitanie—Baromètre 2020*. Carif-Oref Occitanie.
<https://www.cariforefoccitanie.fr/content/uploads/2021/06/BarometreIllettrismeSavoirsBaseCoo.pdf>

- Carif-Oref Occitanie. (2023a). *Dynamiques des métiers en occitanie—Métiers qui recrutent et perspectives d'évolution*. Carif-Oref Occitanie.
https://www.cariforefoccitanie.fr/content/uploads/2023/04/Dynamiques_metiers_COO.pdf
- Carif-Oref Occitanie. (2023b). *Connaître le devenir des publics formés par la Région Occitanie—Stagiaires du Programme régional de formation (PRF) sortis entre 2020 et 2021*. Carif-Oref Occitanie.
https://www.cariforefoccitanie.fr/content/uploads/2023/02/Devenir_publics_PRF_2022.pdf
- Carif-Oref Occitanie. (2024a). *Illettrisme, illectronisme et pauvreté en Occitanie*. Carif-Oref Occitanie. <https://www.profiloccitanie.fr/wp-content/uploads/2024/04/enquete-illettrisme-illectronisme-pauvreteoccitanie.pdf>
- Carif-Oref Occitanie. (2024b). *Observatoire des publics éloignés de l'emploi*. Carif-Oref Occitanie.
https://www.cariforefoccitanie.fr/content/uploads/2022/11/PEE_Refugies_2022.pdf
- Castello, E. (2016). *Le Net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelle et numérique : Étude sur deux terrains, en FLE et auprès d'un public migrant faiblement scolarisé* [Phdthesis, Université Grenoble Alpes]. <https://theses.hal.science/tel-01563335>
- CléA. (s. d.). *Référentiel CléA*. Certif'Pro. Consulté 30 avril 2024, à l'adresse <https://www.certificat-clea.fr/le-dispositif-clea/le-referentiel/>
- CléA Numérique. (s. d.). *Référentiel CléA numérique*. Certif'Pro. Consulté 30 avril 2024, à l'adresse <https://www.certificat-clea.fr/clea-numerique/referentiel-clea-numerique/>

- Commission Staff Working Document - Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning, 14 final, EAC, 2018/0008/NLE (2018).
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018SC0014>
- Conseiller Numérique. (2023). *Données de déploiement des Conseillers Numérique France Services* [jeu de données]. https://metabase.conseiller-numerique.gouv.fr/public/dashboard/446208c4-cae2-4c0c-be19-44cb14ce7d06?en_date_du___=2023-07-25&nom_de_la_r%25C3%25A9gion=Occitanie
- Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning, Council of the European Union, C 189/1 1 (2018). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC#ntc8-C_2018189EN.01000101-E0008
- CRÉDOC. (2022). *Baromètre du numérique*. CRÉDOC.
https://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-barometre-numerique-edition-2022-Rapport.pdf
- CRI Auvergne-Rhône-Alpes. (2020). *Ateliers Sociolinguistiques (ASL)*. Parlera.
https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2023/04/FR-Parlera_23_ASL.pdf
- DAIC. (2010). *Guide d'appui à l'élaboration des programmes régionaux et départementaux d'intégration des populations immigrées*. Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2012-08/docl_29355_692243899.pdf
- Deng, F., & Peng, J.-E. (2023). Sustaining Short-Term Exchange Students' Willingness to Communicate in Second Language in Multilingual Classrooms. *RELC Journal*, 54(3), 568-920. <https://doi.org/10.1177/00336882211035590>

- Deuze, M. (2006). Participation, Remediation, Bricolage : Considering Principal Components of a Digital Culture. *Information Society*, 22(2), 63-75.
<https://doi.org/10.1080/01972240600567170>
- DILA. (2023, février 24). *Nationalité française : Comment justifier de son niveau en français ?* Service public. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F11926>
- Espirito Santo, I. (2014). *Du clandestin au citoyen européen. Quand les immigrés portugais font figure de travailleurs (France, 1962-2012)* [Doctorat, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales].
https://theses.hal.science/file/index/docid/931035/filename/IEspiritoSanto_these_17dec2013.pdf
- Estèbe, P., & Jaillet, M.-C. (2019). Comment aménager une région bipolaire ? *Pôle Sud*, 50(1), 89-103. <https://doi.org/10.3917/psud.050.0089>
- European Commission. (s. d.). *Culture and Creativity*. European Commission. Consulté 4 juin 2024, à l'adresse <https://culture.ec.europa.eu/fr/node/1180>
- European Commission. (2015). *ICT for the employability and integration of immigrants in the European Union : A qualitative analysis of a survey in Bulgaria, the Netherlands and Spain*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/48198>
- Extramiana, C. (2011). Des politiques publiques de formation en français. In J.-M. Mangiante (Éd.), *L'Intégration linguistique des migrants* (p. 13-18). Artois Presses Université.
<https://doi.org/10.4000/books.apu.7663>
- France Services. (2023). *Le Gouvernement annonce la création de 96 nouvelles France services pour accompagner les Français dans leurs démarches du quotidien*. France Services.
<https://www.france-services.gouv.fr/actualites/le-gouvernement-annonce-la-creation-de-96-nouvelles-france-services-pour-accompagner-les>

- Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3960>
- Ghariani, E., & Span, C. (2022). Sur le fil de la crise sanitaire, la médiation numérique se réinvente. *Informations sociales*, 205(1), 86-88. <https://doi.org/10.3917/inso.205.086>
- Grellié, H., Le Matt, Q., Valatchy, M., Caradec, V., & Chamahian, A. (2022). La transition numérique, une menace pour le recours aux droits sociaux des personnes en situation de précarité socio-économique. *Informations sociales*, 205(1), 64-70. <https://doi.org/10.3917/inso.205.064>
- Guyot, É. (2022). Dans une économie qui se transforme, l'Occitanie relocalise et se diversifie. *Administration*, 274(2), 75-77. <https://doi.org/10.3917/admi.274.0075>
- Hafner, C., Chik, A., & Jones, R. (2015). Digital literacies and language learning. *Language, Learning and Technology*, 19, 1-7.
- Hassig, D. (s. d.). *ASL WEB : Le site des ateliers de savoirs sociolinguistiques (ASL) | European Website on Integration* [Union européenne]. migrant-integration.ec. Consulté 7 mars 2024, à l'adresse https://migrant-integration.ec.europa.eu/integration-practice/asl-web-le-site-des-ateliers-de-savoirs-sociolinguistiques-asl_en
- Hisbacq, F. (2023, août 7). Zones blanches. Voilà où ça devrait bientôt capter en Occitanie. *actu.fr*. https://actu.fr/occitanie/bethmale_09055/zones-blanches-voila-ou-ca-devrait-bientot-capter-en-occitanie_59938900.html
- Huc, A., & Négrier, E. (2019). La culture politique en région. L'Occitanie en question. *Pôle Sud*, 50(1), 49-66. <https://doi.org/10.3917/psud.050.0049>
- ID.Métier. (2021a, juin). *Développer les compétences numériques : Zoom sur deux réseaux. 1*, 12-13.
- ID.Métier. (2021b, juin). *Le numérique en Occitanie—Zoom chiffré sur l'avenir qui vous attend. 1*, 8-9.

- INSEE. (2021, mars 29). *Bilan démographique 2020*. INSEE.
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/5012724?sommaire=5007726>
- INSEE. (2022). *L'essentiel des zonages en Occitanie*. INSEE.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bc6p07gq5tx#>
- INSEE. (2023a, juin 27). *Population étrangère selon le sexe et l'âge en 2020—Comparaisons régionales et départementales*. INSEE. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2012699>
- INSEE. (2023b, octobre 20). *L'essentiel sur... l'Occitanie | Insee*. INSEE.
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/4301249>
- INSEE. (2024, février 2). *Compareur de territoires – Région d'Occitanie (76) | Insee*. INSEE.
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=REG-76+METRO-1>
- Jeong, K.-O. (2023). Integrating Technology into Language Teaching Practice in the Post-COVID-19 Pandemic Digital Age : From a Korean English as a Foreign Language Context. *RELC Journal*, 54(2), 394-409. <https://doi.org/10.1177/00336882231186431>
- Kesteman, N. (2022). Accès aux services publics : L'action de l'État, des Caf et des opérateurs publics pour l'inclusion numérique. *Informations sociales*, 205(1), 21-32.
<https://doi.org/10.3917/inso.205.021>
- Khakim, L., & Anwar, C. (2020). Improving Students' Vocabulary Mastery Through Total Physical Response Learning Method. *Proceedings of the 2nd Social and Humaniora Research Symposium (SoRes 2019)*, 506-512.
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.200225.110>
- Killian, C. (2002). Culture on the weekend: Maghrebin women's adaptation in France. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 22(1/2/3), 75-105.
<https://doi.org/10.1108/01443330210789960>
- Kluzer, S., Ferrari, A., & Centeno, C. (2011). *Language Learning by Adult Migrants : Policy Challenges and ICT Responses* (Government JRC 63889). European Commission.

- Le Petit Robert de la langue française. (s. d.). Contexte. In *Le Petit Robert*. Consulté 17 juin 2024, à l'adresse <https://petitrobert-lerobert-com.gorgone.univ-toulouse.fr/robert.asp>
- Leclercq, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In H. Adami & V. Leclercq (Éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (p. 173-196). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14079>
- Lin, P. M. S. (2014). Investigating the validity of internet television as a resource for acquiring L2 formulaic sequences. *System*, 42, 164-176. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.11.010>
- Louche, C., Bartolotti, C., & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation: *Bulletin de psychologie*, Numéro 484(4), 351-357. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>
- Manchon, A. (2024). *Note de conjecture—Occitanie - 4 ème trimestre 2023*. Préfet de la région Occitanie. https://occitanie.dreets.gouv.fr/sites/occitanie.dreets.gouv.fr/IMG/pdf/note_de_conjoncture_2023t4.pdf
- Maroun, E. (2022). Illectronisme et illettrisme : La question des compétences minimales pour maîtriser les outils numériques. *Informations sociales*, 205(1), 33-37. <https://doi.org/10.3917/inso.205.033>
- Maurer, B., & Puren, C. (2019). *CECR : Par ici la sortie !* Editions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522>
- Melou, F., Pinsault, C., & Gontrand, F. (2023). Inégalités numériques, inégalités sociales, sources de l'e-exclusion. *Sociographe*, 81(1), 105-112. <https://doi.org/10.3917/graph1.081.0105>

- Meyerhoff Nielsen, M. (2022). Services publics : Une révolution numérique en marche. *Informations sociales*, 205(1), 50-58. <https://doi.org/10.3917/inso.205.050>
- Ministère du travail, de la santé et des solidarités. (2020). *CléA*. Ministère du travail, de la santé et des solidarités. <https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/clea-pic>
- Mission société numérique. (s. d.). *Kit d'intervention rapide*. Numérique inclusif. Consulté 2 mai 2024, à l'adresse https://kit-inclusion.societenumerique.gouv.fr/#jediagnostique_ancre
- Mombelet, A. (2023). Pour un accompagnement socio-éducatif (dé)connecté. *Sociographe*, 81(1), 9-11. <https://doi.org/10.3917/graph1.081.0009>
- Morphy, P., & Graham, S. (2011). Word processing programs and weaker writers/readers : A meta-analysis of research findings. *Read Writ*, 25, 641-678. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9292-5>
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2011). Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique. *Recherche et formation*, 68, Article 68. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1483>
- Nadeem, M. U., Adnan, M., & Zabrodskaia, A. (2023). The Role of Positive and Negative Emotions in Shaping Willingness to Communicate in a Second Language : Self-Perceived Communication Competence as a Moderator. *Education Sciences*, 13(8), Article 8. <https://doi.org/10.3390/educsci13080823>
- Natter, K., Czaika, M., & de Haas, H. (2020). Political party ideology and immigration policy reform : An empirical enquiry. *Political Research Exchange*, 2(1), 1735255. <https://doi.org/10.1080/2474736X.2020.1735255>
- Négrier, E., & Audemard, J. (2021). La consécration des territoires ? Les élections départementales et régionales de juin 2021 en Occitanie. *Pôle Sud*, 55(2), 135-152. <https://doi.org/10.3917/psud.055.0135>

- Newmark, G. (1967). Use of Children's Films and Other Children's Materials in Teaching Foreign Languages to Adults. *The Modern Language Journal*, 51(5), 272-274.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1967.tb02189.x>
- OFII. (2021). *Rapport annuel 2021* (p. 28-41, 43) [Annuel]. OFII. https://www.ofii.fr/wp-content/uploads/2022/07/HR_RA_OFII_2021_21x297_p3_p114_compressed.pdf
- Oktavia, D. M., Mushfi El Iq Bali, M., Handono, F. R., Umar, U., Agus, S., & Faizatul, W. (2018, décembre 8). Exploration of Fine Motor Skills through the Application of Paint. *Proceedings of 1st Workshop on Environmental Science, Society, and Technology*. WESTECH, Medan, Indonesia. <https://doi.org/10.4108/eai.8-12-2018.2284038>
- Pan, H., Xia, F., Kumar, T., Li, X., & Shamsy, A. (2022). Massive Open Online Course Versus Flipped Instruction : Impacts on Foreign Language Speaking Anxiety, Foreign Language Learning Motivation, and Learning Attitude. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833616>
- Pasquier, D. (2022). Le numérique à l'épreuve des fractures sociales. *Informations sociales*, 205(1), 14-20. <https://doi.org/10.3917/inso.205.014>
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel: *Savoirs*, n° 20(2), 11-63.
<https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>
- Petit Robert. (s. d.). *Définition : Allophone* [Dictionnaire]. Petit Robert. Consulté 9 avril 2024, à l'adresse <https://petitrobert-lerobert-com.gorgone.univ-toulouse.fr/robert.asp>
- Piot, L. (2018). *NON - Lutter contre l'e-exclusion des publics fragilisés : Les bibliothèques de lecture publique et leur rôle dans l'inclusion numérique des individus*. Profil Occitanie. (2024). *Formations*. Profil Occitanie.
<https://www.profiloccitanie.fr/formations>

- PSL, & Canopée. (s. d.). *La psychologie pour les enseignants* (Fun MOOC). Fun MOOC; 06 mai 2024. Consulté 20 juin 2024, à l'adresse <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/la-psychologie-pour-les-enseignants/>
- Pujol, M. (2023, novembre 10). Quelles sont les formations accessibles en France pour sans papier ? *Formations Continues*. <https://www.formations-continues.com/formation-pour-sans-papier-lesquels/>
- Quai des Savoirs, & Universcience. (2024). *IA – Double Je. L'intelligence artificielle et moi*. Quai des Savoirs. <https://my.matterport.com/show/?m=UzPswBXynj9>
- Quillot, L. (2019). Public migrant et didactique des langues : Pour un renouveau de la recherche et un renouvellement des pratiques. *Synergies France*, 13, 195-215.
- Région Occitanie. (2023, juillet 11). *Soutien à la sensibilisation et à l'amélioration des conditions d'accueil des demandeurs d'asile et des bénéficiaires d'une protection internationale*. La region. <https://www.laregion.fr/Soutien-demandeurs-asile-bpi-refugies>
- Règlement (UE) 2021/1147 du Parlement Européen et du conseil du 7 juillet 2021 établissant le Fonds «Asile, migration et intégration», L 251/1 1 (2021). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A32021R1147>
- République française. (2018, avril). *Quelles sont les compétences d'une région ?* [Gouvernemental]. Préfectures régions. <https://www.prefectures-regions.gouv.fr/Le-savez-vous/Quelles-sont-les-competences-d-une-region>
- République française. (2024, janvier 27). *Loi immigration intégration asile du 26 janvier 2024*. vie-publique.fr. <http://www.vie-publique.fr/loi/287993-loi-immigration-integration-asile-du-26-janvier-2024>
- Réseau Alpha. (2017, avril). *Qu'est-ce qu'un atelier sociolinguistique ou de savoirs sociolinguistiques (ASL) ?* Réseau Alpha. <https://www.reseau->

alpha.org/content/show/13/qu-est-ce-qu-un-atelier-sociolinguistique-ou-de-savoirs-sociolinguistiques-asl

Réseau national Pimms Médiation, Association fable-Lab, & Gardé, S. (2023). *Médiation(s) linguistique et numérique*. <https://etudes.fable-lab.com>

Santelmann, P. (2007). Les fondements obscurs des « politiques » d’insertion: *Savoirs*, n° 14(2), 63-71. <https://doi.org/10.3917/savo.014.0063>

Springer, C. (2017). Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues : Prendre en compte la nouvelle donne numérique. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Éds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L’intégration linguistique des migrants adultes*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-006>

STRATER. (2022). *Occitanie : Les implantations des principaux établissements ESRI* [Carte]. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-07/strater-2022---occitanie-19255.pdf>

Suwastini, N. K. A., Rastari, K. L., & Suarcaya, P. (2023). YouTube as instructional media in promoting EFL Indonesian student’s pronunciation. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 19(1), Article 1.

Torres, J.-C. (2016). Les enjeux de la différenciation pédagogique : Entre résolutions formelles et indécisions pratiques: *Administration & Éducation*, N° 150(2), 159-164. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0159>

UNESCO. (2023). *Réaliser le droit à l’éducation des réfugiés et des migrants sans papiers*. UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/articles/realiser-le-droit-leducation-des-refugies-et-des-migrants-sans-papiers>

- Van Lommel, S., Laenen, A., & D'Ydewalle, G. (2006). Foreign-grammar acquisition while watching subtitled television programmes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 243-258.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2—The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>
- Zaid, S. (2022). *Le numérique : Un allié pour développer des compétences littéraires : d'une double lacune à un double apprentissage* (p. 96) [Other, MJC Abbaye, 1 Place de la commune de 1871, 38100 Grenoble]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03798837>
- Zarour, M., Alharbi, M., & Park, E. (2018). User experience framework that combines aspects, dimensions, and measurement methods. *Cogent Engineering*, 1(4). <https://doi.org/10.1080/23311916.2017.1421006>
- Zhang, R., & Zou, D. (2021). Types, features, and effectiveness of technologies in collaborative writing for second language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2391-2422.
- Zhu, Y., Mark Shum, S.-K., Brian Tse, S.-K., & Liu, J. J. (2015). Word-processor or pencil-and-paper? A comparison of students' writing in Chinese as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(3), 596-617.

Sitographie

AppMaster. (s. d.). Meilleurs conseils de conception d'interface utilisateur [Blog]. *AppMaster*.

Consulté 14 juin 2024, à l'adresse <https://appmaster.io/fr/blog/meilleurs-conseils-de-conception-dinterface-utilisateur>

Arcep. (2024). *Couverture territoriale en très haut débit et en bon haut débit* [Infographie].

Arcep. <https://www.arcep.fr/cartes-et-donnees/nos-cartes/visualisations-ma-connexion-internet.html>

Carla. (2023, mars). Quelle formation professionnelle pour sans papier en France ? [Blog]. *Blog*

Emploi. <https://activ-emploi.com/quelle-formation-professionnelle-pour-sans-papier-en-france/>

Coll.in. (2024). *Nos accompagnements*. Coll.in. <https://coll-in.org/les-accompagnements/>

Cosmopolitaine. (s. d.). *Ateliers numériques citoyens*. Cosmopolitaine. Consulté 10 avril 2024,

à l'adresse <https://cosmopolitaine.org/ateliers-numeriques-citoyens/>

Dertip, A. (2018, janvier 23). 10 conseils pour une meilleure conception d'interface utilisateur—VISIPLUS academy [Blog]. *Visiplus Academy*.

<https://academy.visiplus.com/blog/web-design/10-conseils-pour-une-meilleure-conception-dinterface-utilisateur-2018-01-23>

European Commission. (2024, février 14). *Asylum, Migration and Integration Fund (AMIF)*

[Open data]. European Commission. <https://cohesiondata.ec.europa.eu/funds/amif/21-27>

Explore France. (s. d.). *Discover the highlights of your trip in Occitanie!* France.Fr. Consulté

28 février 2024, à l'adresse <https://www.france.fr/en/occitanie-south-of-france>

FLI ATILF. (s. d.). *Les Programmes Régionaux d'Intégration des Populations Immigrées (PRIPI)*. Français Langue d'Intégration et d'Insertion. Consulté 30 avril 2024, à

l'adresse <https://fli.atilf.fr/les-actions-pripi/>

FLI ATILF. (2024). Le français professionnel. *Français Langue d'Intégration et d'Insertion*.

<https://fli.atilf.fr/francais-professionnel/>

Ironhack. (s. d.). Comment créer des interfaces utilisateur attrayantes : Conseils et astuces pour les UX/UI designers [Blog]. *Ironhack*. Consulté 14 juin 2024, à l'adresse

<https://www.ironhack.com/fr/blog/comment-creeer-des-interfaces-utilisateur-atrayant-es-conseils-et-astuces-pour-les>

Les Bons Clics. (s. d.). *Les Bons Clics : Plateforme référente de l'inclusion numérique*. Les Bons Clics. Consulté 3 mai 2024, à l'adresse

<https://www.lesbonsclics.fr/fr/decouvrir/nous-connaître>

Lesparre, J. (2023, octobre 19). *Responsable pédagogique : Métier, études, diplômes, salaire, formation* [Association]. CIDJ. <https://www.cidj.com/metiers/responsable-pedagogique>

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2021, août 16). *Les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche en région Occitanie* [Gouvernemental]. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/les-etablissements-d-enseignement-superieur-et-les-organismes-de-recherche-en-region-occitanie-46554>

Ministère de l'Intérieur. (2011). *La Direction Générale des étrangers en France* [Gouvernemental]. Ministère de l'Intérieur et des outre-mer.

<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/La-Direction-generale/Presentation>

Occitanie e-formation. (2024, juin 11). *Toutes nos formations* [École]. Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée.

<https://occitanie-eformation.laregion.fr/3-toutes-nos-formations>

OFII. (s. d.). *Notre histoire* [Gouvernemental]. OFII. Consulté 28 février 2024, à l'adresse

<https://www.ofii.fr/notre-histoire/>

Pix. (s. d.-a). *ABC Diag* [Service public]. Pix. Consulté 3 mai 2024, à l'adresse
<https://pix.fr/abc-diag>

Pix. (s. d.-b). *Médiation numérique* [Service public]. Pix. Consulté 4 mai 2024, à l'adresse
<https://pix.fr/mediation-numerique>

Pole-emploi.fr. (2023a). *Compétences les plus détenues et recherchées* [jeu de données].
<https://dataemploi.pole-emploi.fr/panorama/REG/76?codeTypeTerritoireC=NAT&codeTerritoireC=FMO>

Pole-emploi.fr. (2023b). *Métiers les plus recherchés sur les 12 derniers mois* [jeu de données].
<https://dataemploi.pole-emploi.fr/panorama/REG/76?codeTypeTerritoireC=NAT&codeTerritoireC=FMO>

UCRM. (s. d.-a). *Filière d'Inclusion Socio-Linguistique*. UCRM. Consulté 10 avril 2024, à
l'adresse <https://ucrm.fr/insertion-professionnelle/filiere-inclusion-sociolinguistique/>

UCRM. (s. d.-b). *Nos missions et rapports d'activités*. UCRM. Consulté 10 avril 2024, à
l'adresse <https://ucrm.fr/notre-organisation/nos-missions/>

Vidéographie

Biette, C. (Réalisateur). (2023, octobre 5). *Qu'est-ce que la démarche FOS (français sur objectif spécifique) ?* [Entretien]. <https://youtu.be/O42I7-OYpeE>

Webinaire « Pix et Uniformation, ressources pour les médiateurs numérique ». (2022, mars 17). [Vidéo YouTube]. Centresociaux. <https://youtu.be/hno1CK9x5eE>

Annexes

Table des annexes

Annexe 1 – Attestation de non plagiat.....	p.147
Annexe 2 – Carte représentant l’espace régional d’Occitanie en cinq systèmes territoriaux.....	p.148
Annexe 3 – Exemple de transcription : l’entretien semi-dirigé de [D] de Cosmopolitaine.....	p.149
Annexe 4 – Exemple d’observation : deux ateliers numériques à Cosmopolitaine avec [D]	p.155

1. Master ; Amblard, P. ; Leduc, R. (2020). Attestation de non plagiat

Déclaration sur l'honneur contre le plagiat

Je soussigné(e),

Nom, Prénom, Leduc Rachel

Session de certification : ... Juillet 2024

Diplôme d'État : Master Apprentissage/Didactique de Français Langue Etrangère

Certifie qu'il s'agit d'un travail original et que toutes les sources utilisées ont été indiquées dans leur totalité.

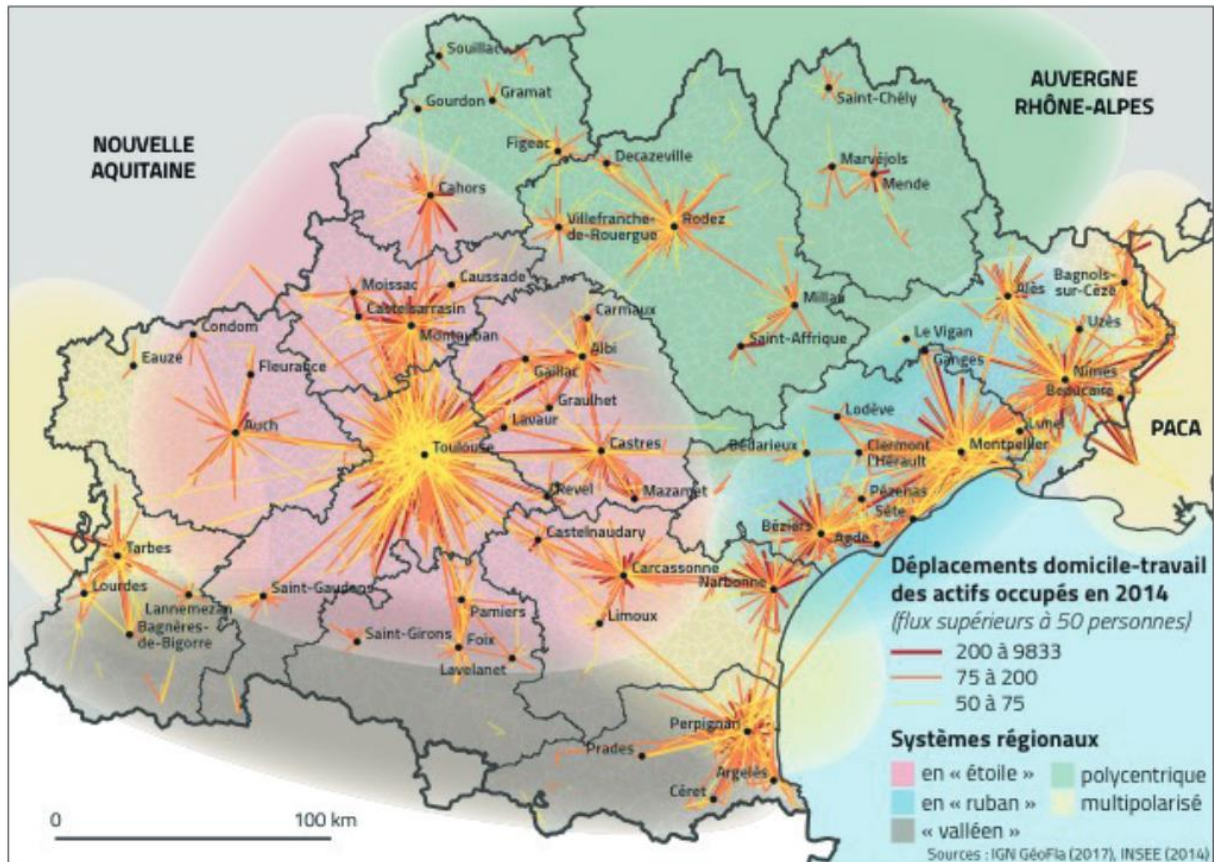
Certifie enfin que ce mémoire, totalement ou partiellement, n'a jamais été édité auparavant.

Fait à Toulouse, le 14 / 06 / 2024

Signature :



2. SRADDET Occitanie (2018). Carte représentant l'espace régional d'Occitanie en cinq systèmes territoriaux



3. Leduc, R. (2024). Exemple de transcription : l'entretien semi-dirigé de [D] de Cosmopolitaine

L'entretien s'est tenu le 15/03/2024 via zoom.

Afin d'anonymiser certaines données, des crochets comprenant par exemple des points de suspension ont été inclus à la transcription. L'écriture inclusive utilisée provient des recommandations de l'Université de Laval auxquelles le point médian a été ajouté. « D » est la personne interviewée, « Rachel » la personne interviewant.

D.1 : Moi, je m'appelle [D]. Je suis pédagogue à Cosmopolitaine depuis [...]. C'est mon premier métier en tant que pédagogue en tout cas officiellement on va dire. Parce que je viens du *web mastering*, pendant longtemps je fabriquais des sites internet. Je suis juste en train d'arrêter, de faire que pédagogue. Quasi essentiellement en secteur, milieu associatif et culturel. Ce qui fait que je formais déjà des gens dans certaines structures à l'utilisation de l'outil internet qui était fabriqué. En parallèle, j'enseigne le tai-chi et le qi gong. Ça fait quand même un certain temps que j'apprends des choses à des gens. Quand cette proposition m'a été faite, ça faisait longtemps que j'attendais, que j'avais envie justement de faire ce genre de choses qui étaient un truc supplémentaire dans mon parcours.

D.2 : Cet atelier à Cosmopolitaine, oui, je le gère à l'heure actuelle tout·e seul·e. C'est-à-dire qu'en plus de donner... Alors, sur un mi-temps... A peu près je donne des cours quatre fois par semaine à deux groupes. Deux groupes de deux heures quatre fois par semaine. Plus, j'ai un petit temps de préparation pendant lequel en général, on prend les gens pour un trimestre donc je fais les entretiens du trimestre et je fais la paperasse administrative, notamment le Pass numérique ou des choses comme ça.

Rachel.1 : Les entretiens c'est juste pour les nouvelles personnes.

D.3 : Oui. C'est remplir une fiche de renseignement et faire une rapide, très rapide évaluation pour voir... Puisqu'à l'association on a quand même élaboré trois niveaux différents entre la ou le grand débutant et la personne qui se débrouille et qui veut se perfectionner, même si on va jamais faire, par exemple du perfectionnement en apprentissage complet en bureautique ou des choses comme ça. On reste quand même sur un trimestre très général, qui englobe tout ce qui se fait sur un ordinateur, à l'heure actuelle sous Windows.

D.4 : [En matière de pédagogie] j'ai une trame, ouais, qui m'a été donnée. C'est pas moi qui l'ai construite. Une trame sur les trois niveaux. Pour chaque niveau il y a... Je sais plus, à peu près huit points. Ce qui fait qu'on a un parcours qui est évolutif pendant tout le trimestre avec, à la base... Et on utilise toujours les Bons Clics comme base de formation. Mais après, au fur et à mesure, comme j'ai fait les trucs à ma sauce, j'ai commencé à noter mes propres exercices. En plus de la trame des Bons Clics il y a des exercices pratiques, c'est moi qui les ai, entre guillemets, créés. Et puis j'ai rajouté les sites que je trouvais intéressants, qui avaient des exercices intéressants, dans mes recherches personnelles sur internet par rapport à cette partie-là justement, trouver des exercices annexes. Notamment Clic-formation puis il y a quelques petits sites encore qui produisent des choses intéressantes.

D.5 : Les niveaux sont différents même si on fait à peu près le même programme, en tout cas les mêmes chapitres on va dire, mais les gens qui ont plus de connaissances, ils vont faire des trucs plus complexes. En général. Même si, à la limite on va dire que... C'est très rare que j'ai eu le troisième niveau. C'est ce qui serait le plus compliqué

pour moi, les rares fois où j'ai eu ça... De fait, comme je l'ai pas trop pratiqué, je suis obligé·e de faire preuve de plus d'inventivité pour aller mettre les gens sur d'autres logiciels par exemple, et sur des tutoriels pour qu'ils se débrouillent eux-mêmes. Notamment si elles et ils veulent se perfectionner en bureautique ou des choses comme ça. Ou alors découvrir des logiciels plus complexes. Sur ce troisième niveau, j'ai quand même essayé de faire faire, sur des gens, utiliser des logiciels libres comme Scribus, Inkscape, enfin des logiciels beaucoup plus avancés on va dire.

D.6 : Et oui, j'avais complètement oublié ! J'ai mis des gens sur Pix, ouais. Enfin ! Parce que Pix, on était censé l'utiliser dès le départ mais en fait c'était pas approprié aux novices. A part le tout début, un ou deux petits modules de Pix. Le reste part tout de suite dans des choses assez complexes. Moi-même, quand je l'ai testé, des fois même avec mes connaissances j'ai dû bien me creuser la tête pour répondre aux questions. Là, il y a que deux personnes qui l'on fait au trimestre précédent. C'était assez intéressant, elles et ils s'en sont relativement bien sorti, je pense.

Rachel.2 : Est-ce que c'est ABC Pix ou plutôt le Pix général auquel tout le monde peut accéder ?

D.7 : C'est le Pix... Il faut s'inscrire. Tout le monde peut y accéder mais il faut s'inscrire pour suivre un parcours.

Rachel.3 : Mais c'est pas ABC Pix ?

D.8 : Pour moi si, c'est ABC Pix. Enfin, c'est la même chose pour moi. Je sais pas trop. Je connais pas le... S'il y a un truc, je connais pas.

Rachel.4 : ABC Pix, il faut... C'est seulement pour les services de médiation numérique. Il faut faire une demande spéciale pour accéder à ce service-là.

D.9 : On a un compte de suivi là-dessus. Sur lequel on demande aux gens qui suivent la parcours Pix... Qui ont une inscription simple et pas la même entrée que nous. Il y a deux structures effectivement. Les apprenant·e·s sont sur la structure la plus simple je pense. Elles et ils ont que les parcours à faire et peuvent nous envoyer leurs résultats avec un code je crois. On récupère leurs résultats.

D.10 : On est sur Pix Orga, c'est ça. Elles et ils font... Pix... Je sais plus. Je vois pas la différence entre les deux, tu m'excuseras mais...

Rachel.5 : Je suis pas sûr·e parce que j'ai utilisé ni l'un ni l'autre en vérité. J'ai cru comprendre que c'était différent et qu'il y avait...

D.11 : Je vois la différence entre Pix Orga et Pix, après... Ce serait facile de jeter un coup d'œil, de voir la dénomination exacte. Si tu veux on regarde tout à l'heure ou maintenant. Comme tu veux. [Prend un ordinateur portable] je vais taper Pix, on peut continuer à parler pendant ce temps-là.

D.12 : [Cherche] pour l'été c'est moi qui fais aussi l'animation. On ne prend plus des gens en atelier du soir. C'est plutôt à des horaires de bureau. Pendant deux fois cinq jours. Du premier au douze jullets par exemple cette fois-là.

D.13 : [Cherche] Non, pas de formation [pour moi avant de commencer ici]. On a démarré direct' avec la trame. Dans un premier temps, il y a des personnes qu'on gardait assez longtemps, qu'on a gardé plus d'un trimestre. Ça permettait de rerépéter les choses et puis de les apprendre. [Trouve] J'ai demandé un accès à ABC Pix.

Connexion... Après, le truc s'appelle application Pix quand même. Tu vois, si tu te connectes, le site internet c'est Pix. Je vois la différence entre ça et Pix Orga. Effectivement c'est deux sites différents. Mais j'ai jamais rien vu d'autre pour le moment.

Rachel.6 : [J'ai un compte général et pour moi] il y a aucun service qui vient regarder ou me guider...

D.14 : C'est ça qu'ils ont les gens. Par contre c'est ce que je te disais, on peut leur donner différents codes. Des codes dans Pix Orga, des séries qu'on a pu préparer plus ou moins, et aussi on peut leur envoyer... Si elles et ils ont ça, elles et ils peuvent commencer par des séries sur leur compte Pix personnel. Et on peut leur envoyer un code pour nous renvoyer leurs résultats du moment. On aura un suivi de gestion. C'est une différence entre Pix Orga et... Mais effectivement, n'importe qui, je pense, peut se connecter indépendamment à ABC Pix pour faire des exercices et après aller se faire certifier quelque part. Du peu que j'en sais puisque la certification je l'ai découverte le trimestre dernier et personne n'est allé jusqu'au bout encore. A la base, j'avais la naïveté de penser qu'au bout d'un moment on obtenait un certificat mais non, il faut prendre un rendez-vous avec un organisme pour passer un examen.

Rachel.7 : Parce que Pix certifie un niveau et pas forcément... C'est pas la fin du cursus si j'ai bien compris.

D.15 : Oui. C'est vrai que ça évite de tricher, puisque ça sinon ce serait possible de tricher, de traficoter.

D.16 : Il y a pas vraiment de progression dans les Bons Clics. Les gens se connectent mais les exercices bougent pas. D'ailleurs, les Bons Clics, je trouve, c'est anecdotique ça mais ça marche pas très bien en ce moment. Ça garde bizarrement en mémoire ce que la personne d'avant a fait dans une liste d'exercices. Il y a des trucs qui sont très lents. Du coup, de temps en temps je leur fais utiliser les Bons Clics canadiens, qui eux sont totalement accessibles sans connexion. Ça s'appelle Alphanumérique. Pareil, j'ai découvert en me baladant, en cherchant des trucs. Là, pas besoin de connexion et tu peux, alors, tu peux faire une partie des exercices, ils sont pas classés tout à fait pareil mais c'est exactement les mêmes exercices. Sauf que des fois ils sont québécois-isés, je sais pas comment on pourrait dire ça.

D.17 : On a pas du tout le contrôle des ordinateurs de la CAF, ce qui fait que c'est quand même des fois assez pénible. Par exemple là il y a un ordinateur qui est tombé en rade. La dernière fois que c'était arrivé on a attendu trois mois avant un remplacement. Là je pense que ça va être pareil. Alors ça fait un moment que c'est plus ou moins prévu de changer, c'est 6 ordinateurs qui sont assez lents. C'est soi-disant prévu qu'ils soient tous changés en Windows 11 et en ordinateurs récents. Il y en a un qui a été fait et les autres pas. Ce qui posera un petit problème quand même avec nos tutos puisqu'ils sont tous orientés Windows 10. Faudra que les gens comprennent la différence mais c'est pas non plus monstrueux je pense. Il reste trois ordinateurs à Cosmopolitaine. Des portables qui sont dans un placard puisqu'il y a six postes et on peut prendre jusqu'à huit personnes. Puis il y a un ordinateur de secours. En ce moment il sert par rapport à l'ordinateur qui marche pas. Comme au trimestre dernier, pareil il y en avait un autre qui marchait pas. Voilà. Je gère les mises à jour et tout ça des ordinateurs... J'ai dit que je faisais de la maintenance informatique en plus de *web master* dans les assos pour lesquelles je bossais, certaines assos. Je sais faire. Je fais la maintenance informatique des ordinateurs qu'on a. Je ne peux absolument pas faire la maintenance des ordinateurs de la CAF, je n'ai ni le droit, ni le code admin. On est obligé d'appeler quelqu'un.

D.18 : A la base, je suis pas censé·e prendre quelqu'un qui ne lit pas le français. Il faut qu'elle ou il le lise et le parle, le comprenne relativement. Sinon on leur dit d'aller voir par exemple [prénom anonymisé] pour suivre des cours de français avant. On s'intéresse pas à l'écriture. L'orthographe, ou même si elles et ils écrivent quasi pas, c'est pas un soucis. C'est pour un côté qui est tout simplement très pratique, c'est qu'en atelier j'ai huit personnes. On les met devant un écran avec des cours à lire. Matériellement, ça va très vite pour moi d'aller d'une personne à l'autre et j'ai pas le temps d'avoir un suivi sur quelqu'un qui serait décalé parce qu'il lit pas ou très... Alors, pas, c'est même pas imaginable mais très lentement c'est même compliqué. Une ou deux fois... J'ai pas refusé des tonnes de gens mais... Je refuse pas en général, je repousse. Je leur dis, allez voir dans les cours de français, travaillez un peu la lecture, on en reparle le trimestre suivant. Mais là, par exemple, ça fait... Ce trimestre. Avril mai juin, j'ai redit non pour la deuxième fois à une personne. Je lui ai dit on en reparle pour le stage de juillet. Ça me désole. C'était un peu limite parce qu'elle ou il lisait un peu mais c'était quand même très lent. J'ai déjà eu une fois quelqu'un qui, j'ai compris qu'après, quelqu'un qui est planté devant un ordi puis il y a rien qui avance et qui ne le disait pas, qui... Je l'avais pas vu passer à l'évaluation sûrement, et qui lisait très peu ou voire pas le français. Et qui est parti·e au bout de trois jours. Ça n'a pas un intérêt de laisser quelqu'un planté devant un ordinateur sans pouvoir rien faire. A partir du moment où c'est pas un cours individuel et j'ai pas la possibilité de lui expliquer les choses individuellement... Ça se passe comme ça. Sauf... Ça peut faire bizarre. Sur le coup je me suis dit ça fait bizarre parce que ça s'est pas passé comme ça avec une personne qui était ukrainienne. Je l'ai pris·e quand même. Parce qu'elle ou il avait déjà énormément de connaissances en informatique, c'est une des personnes qui a fait ABC Pix. Qui, en bureautique, a sûrement un niveau supérieur à moi. En fait la personne se faisait tout traduire hyper vite avec son téléphone. On a tenté le coup. Elle ou il arrivait à peu près à tout suivre. Je pense pas que les autres personnes que j'ai croisées se débrouillaient aussi bien, maintenant il y en a beaucoup... C'est vrai j'aurais peut-être pu plus tenter le truc [tousse]. Il y en a beaucoup qui de toute façon utilisent le téléphone et les stratégies avec le téléphone. Je m'en suis rendu compte petit à petit. Au début j'avais pas d'expérience, j'ai pas enseigné le français... Même si [tousse] j'ai déjà côtoyé des gens qui font du FLE, c'est pas du tout mon domaine. Au début, il y a des gens, je leur disais, là vous êtes sur l'ordinateur, arrêtez d'être tout le temps sur votre téléphone en même temps ! Parce que je croyais qu'elles et ils faisaient d'autres choses. Je me suis rendu·e compte que c'était pour la traduction mais aussi pour écrire surtout. Pour [tousse] écrire en français. C'est quand même moins problématique pour la lecture. Pour la lecture ça reste compliqué je pense.

Rachel.8 : Dans les observations j'en ai vu qui utilisaient pas de téléphone et qui préféraient te demander quand elles et ils avaient, par exemple un mot inconnu. Ça arrive souvent ?

D.19 : Oui, ça peut arriver. C'est pas si fréquent. Quand on en vient à la recherche sur internet, je leur explique assez bien, assez vite comment on fait pour chercher la signification d'un mot dans une recherche. En ajoutant def dans la recherche. Je suis pas sûr·e que ce soit tant utilisé. Soit il y en a qui traduisent [tousse] soit il y en a qui écrivent avec plein de fautes. C'est pas un problème pour nous l'écriture, l'orthographe. Ça passe comme ça. Quand c'est comme ça je corrige. Des fois. Sinon [tousse] c'est écrit avec des fautes. [Tousse] c'est du pollen ou quoi ? Je vais fermer parce que de toute façon ça fait du bruit. C'était pour aérer [ferme la fenêtre]. Quand je suis arrivé·e il faisait 24°C ici... On va pas rester chauffé à 24° dans une petite pièce comme ça [s'assoit]. Ça y est, je suis en train de perdre le fil. Dans les allophones il y en a quelques un·e·s, à un moment, je leur ai montré et je les ai mis·es sur des sites pour apprendre le français. Mais on peut pas faire ça dans toute la session. Le programme

c'est pas vraiment ça. Le programme c'est la découverte. En leur expliquant qu'après je leur fait faire un certain nombre d'exercices et que c'est possible plus tard... Ou en accès libre si elles et ils commencent à avoir la maîtrise de l'ordinateur et apprendre par eux-mêmes. Je sais pas si des gens l'ont vraiment fait. Il y en a un certain nombre qui écrit, qui fait pas trop d'effort entre guillemets pour l'écriture... J'ai l'impression, c'est quand même pas mal celles et ceux qui sont là depuis longtemps, qui se sont adaptés sans trop écrire. Elles et ils sont pas dans une phase d'apprentissage du français. Celles et ceux qui sont arrivés depuis pas longtemps suivent des cours ou en ont suivis il y a pas longtemps et ont peut-être plus de [tousse] démarches [tousse]. Ça c'est que des suppositions.

D.20 : Il y a pas trop de différences [en termes de vocabulaire entre francophones et allophones]. Il y en a qui lisent plus lentement. Ça joue forcément sur leur rythme de travail et d'avancée. Elles et ils se débrouillent quand même à peu près pareil. C'est difficile, j'ai jamais... Des gens par exemple qui n'avanceraient pas, j'ai jamais mais peut-être que j'aurais dû plus me poser la question, mais mis ça sur une question de langue. J'ai surtout observé plutôt des retraité·e·s ou des personnes assez âgées qui n'avancent pas parce que le lendemain elles et ils ont déjà oublié ce qui avait été fait la veille. Je vais appeler ça le syndrome du jour sans fin. Le film le jour sans fin²⁰. Tout recommence. Ça finit par prendre quand même mais c'est énormément de répétitions. C'était autant des personnes nativement de langue française que des allophones. J'ai pas fait de différence à ce niveau-là. A part les cas qui sont vraiment bloqués parce qu'elles et ils lisent à peine mais comme je te disais j'ai eu qu'un cas. Puis il y a une ou deux personnes qui lisent un peu plus lentement mais celles et ceux qui lisent vraiment pas je les ai pas pris.

Rachel.9 : En termes d'acquisition du vocabulaire, en général ça se fait plutôt rapidement ou pas ?

D.21 : Je reste très étonné·e, la plupart des gens que j'ai, oralement, parlent le français entre très correctement et très bien. J'ai pas eu à prendre des personnes qui ne maîtrisaient pas le parler.

Rachel.10 : Oui mais je veux dire des mots du numérique comme le clavier, la souris, une interface, un site, des choses comme ça.

D.22 : Ah ! Ouais, ça a l'air. Celles et ceux qui sont pas anglophones vont plus avoir de mal, mais on en fait très peu, avec les termes qui viennent de l'anglais. A notre niveau ça se fait peu. Je suis déjà allé·e au Québec, quand on bascule sur Alphanumérique plutôt que les Bons Clics il y a deux, trois notions de qu'est-ce que font les Québécois·es avec les anglicismes. Ça reste anecdotique. Je sais pas ce que je peux dire de plus. Si t'as encore des questions ?

Rachel.11 : Je pense qu'on a fait le tour. Toi, si j'ai bien compris, c'est pas vraiment la question des allophones, c'est vraiment la compétence du numérique. T'essaies d'aider un peu si jamais c'est possible. Mais c'est pas le sujet.

D.23 : Non c'est pas le sujet. De toute façon l'association Cosmopolitaine a deux pôles, l'autre pôle concerne complètement les allophones. Celui des ateliers ça n'est pas rentré en ligne de compte dans notre méthode de travail au final. Ça se produit de fait. J'ai pas particulièrement les compétences pour résoudre ça. Je sais pas. Comme mon rythme de travail me laisse pas le temps d'en faire beaucoup plus que ce que je fais, de préparer des

²⁰ Film de 1993, réalisée par Harold Ramis.

choses et d'avoir des gens... Encore plus de différences de niveaux ou de stades à gérer... C'est vrai qu'il y a rien de calculé. Ça se fait comme ça vient.

D.24 : Je fais quatre jours par la semaine. Deux ateliers de deux heures. Un petit peu moins parce qu'il y a une pause au milieu, en fait c'est moi qui fais deux heures. Le groupe part un peu avant pour que j'aie le temps de faire les intervalles. Il faut plutôt une heure trois quart. Je fais deux fois deux heures quatre jours par semaine. Pour faire un mi-temps il me reste... deux heures et demi de prépa par semaine. Ce qui est très petit. Ce qui fait que notamment dans les périodes entre les trimestres, je fais des heures en plus, que je note et qui me permettent d'avoir des temps de récup, là mi-juillet, en plus des congés payés. J'ai 15 jours de récup en plus ou quelque chose comme ça. Parce que c'est trop court.

4. Leduc, R (2024). Exemple d'observation : deux ateliers numériques à Cosmopolitaine avec [D]

L'observation s'est tenue le 04/03/2024 en présentiel, dans les locaux de la Maison Jean Moulin à Empalot.

Afin d'anonymiser certaines données, des crochets comprenant par exemple des points de suspension ont été inclus à la transcription. L'écriture inclusive utilisée provient des recommandations de l'Université de Laval auxquelles le point médian a été ajouté. « D » est la ou le formateur. « Je » est la personne observante.

Modalités de l'atelier numérique

	1 ^{er} groupe	2 ^{ème} groupe
Durée de la formation	Trois mois (du 08/01/2024 au 27/03/2024)	
Régularité	Quatre fois par semaine (du lundi au jeudi)	
Durée du cours	2h	
Horaire	De 16h à 17h50	De 18h à 19h50
Public présent	Capacité d'accueil : 8 personnes. Majeur (dont seniors) francophone natif et langue seconde (A2 minimum). Majorité de femmes (80 % groupe 1 à 50 % groupe 2).	
Modalité	Présentielle	
Feuille de présence	Oui	
Approche pédagogique	Socio-centriste, différenciation pédagogique	

Salle de classe

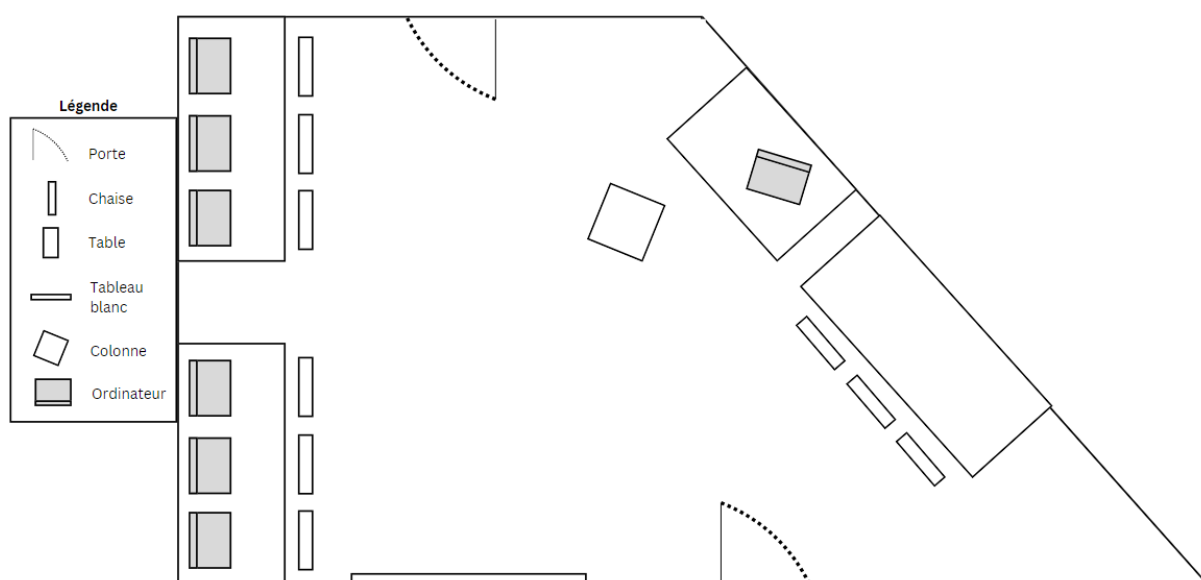


Figure 1 : schéma de l'aménagement de la salle de classe

Salle informatique de la CAF (sert à d'autres ateliers). Pour une meilleure visualisation de la salle, se référer à la figure 1 ci-dessus. La salle contient également une armoire, un tableau blanc annonçant le *planning* de la salle,

une imprimante, un *paper board*... L'éclairage est naturel grâce aux différentes fenêtres mais aussi électrique. La salle est chauffée et possède un petit ventilateur fixe. Les chaises sont pour la majorité des fauteuils en tissu. Au fond de la salle (côté colonne et non tableau, sur le schéma), une porte donne accès à une salle d'atelier. Une fenêtre a été laissée entrouverte.

Matériel

Matériel utilisé par [D] :

- Un ordinateur portable
- Tableau blanc, un feutre noir et un effaceur
- Connexion internet (réseau CAF)

Matériel utilisé par les apprenant·e·s :

- Support papier et stylo (observé pour un·e apprenant·e uniquement).
- Téléphone portable (peut-être observé pour [AnB3], rapporté par [D] pour [AnB2])
- 6 ordinateurs fixes dont un hors service (proposés par la CAF) et 3 ordinateurs portables (proposés par la Plateforme mais personnel possible)
- Connexion internet (réseau CAF)
- Casques audio filaires

Une feuille volante contient les adresses et mots de passe des mails que Cosmopolitaine prête aux personnes qui n'en ont pas ou qui ne peuvent pas se connecter à leur boîte mail personnelle (souvent pour cause de mot de passe oublié et d'un manque d'envie de faire la démarche de récupération, ou parce que la boîte mail est dans une autre langue).

Les ordinateurs fixes restent allumés pendant la nuit. [D] trouve que ce n'est pas écologique.

Suivi pédagogique

Pendant les séances, [D] garde ouvert sur son ordinateur les différentes fiches Excel des apprenant·e·s. Elles contiennent différentes feuilles : informations générales sur la personne, résultat de l'entretien précédant l'insertion dans la formation, parcours pédagogique...

Supports pédagogiques

[D] utilise divers sites en ligne et une base regroupant divers exercices pour la préparation des cours. On trouve de la manipulation de la souris, du clavier, des exercices de vocabulaire, de manipulation type « sélection », « copier-coller » ... Des demandes comme « aller sur... », « créer un dossier » ... Beaucoup de situations semblent authentiques : demander la résiliation d'un abonnement par mail, réserver un weekend à Gruissan (logement et trajet) ... Les exercices sont souvent à produire sur Word et à envoyer par mail à [D] une fois terminés.

Voici les supports utilisés le jour de l'observation :

Groupe 1 :

[AnA1, AnA2, AnA3, AnA4] : tableau blanc pour transmettre la consigne, site de Météo France et traitement de texte Word pour réaliser l'exercice.

[AnA5] : Bellouguet, une base d'exercices pour traitements de texte à télécharger.

Groupe 2 :

[AnB3] : site les Bons Clics.

[AnB4] : Bellouguet.

Intermédiaire : courriel pour transmettre la consigne, vidéo YouTube « Les BASES de Microsoft Word en 35 min [tuto gratuit pour débuter sur Word] » par Bertrand · Tech, traitement de texte Word.

Le niveau avancé, encore absent des cours, pratique majoritairement avec Pix ou termine les tutoriels de bureautique.

Les participant·e·s

[D] est installé·e sur la table isolée la plus proche de la colonne (figure 1). Je me trouvais sur le pan oblique, à la place la plus proche de son bureau mais restait mobile. Les places sont traditionnellement assignées à un apprenant pour la durée de la formation.

[D] m'informe que dans une ou deux semaines, [AnB1 et [AnB2] passeront au niveau avancé. C'est la première fois que le cours suivra les trois niveaux proposés. [AnB2] a été accepté·e dans la formation pour sa grande facilité à communiquer via les outils numériques malgré son faible niveau de français.

Code	Statut et âge	Nationalité	Présence ateliers num.	Thématique travaillée	Niv.	Ordi. à domic.	Infos supp.
Groupe 1							
AnA1	>40 ans	Guinéenne	54h	Météo et tableur Word	Déb.	Non	Parle soussou et pulaar. Célibataire, enfants pas en France.
AnA2	>50 ans	Comorienne	56h			Oui	Parle comorien. Célibataire, enfants sco.
AnA3	>70 ans	Française	60h			Oui	
AnA4	>50 ans	Colombienne	51h			Oui	Parle espagnol. Enfants sco.
AnA5	>20 ans	Guinéenne	45h	Bellouguet		Oui	Parle malinké et soussou.
Groupe 2							
AnB1	>60 ans	Française	52h	Tutoriel Word	Inter.	n.r.	Veut faire du secrétariat pour une asso.

AnB2	>40 ans	Ukrainienne	65h		Inter.	n.r.	Parle français (<A2), anglais, russe et ukrainien. Très bonne maîtrise de la bureautique et du smartphone. Célib. Un enfant sco.
AnB3	>60 ans	Marocaine	62h	Les Bons Clics	Déb.	n.r.	Parle arabe, berbère et anglais. Marié·e. Veut créer son propre site web.
AnB4	>20 ans	Nigérienne	39h	Bellouguet	Déb.	Oui	Veut travailler en ligne. Dirigé·e par l'asso. Espoir.

Figure 2 : Tableau de présentation des apprenant·e·s

Déroulé : Groupe 1

Discussion avant le cours

15h56 – J'arrive dans la « salle d'attente », un salon ouvert formé par des fauteuils et canapés autour d'une table basse où reposent un livre pour enfant et un magazine. [AnA1], [AnA2] et [AnA3] sont présent·e·s. Elles ou ils discutent de la formation numérique. [AnA3] dit qu'il ne sera jamais possible de manipuler rapidement le numérique. Elle ou il semble l'assimiler au fait de « bien maîtriser ». [AnA1] ne pense pas revenir pour un autre trimestre, semblant résigné·e à ne pas progresser. [AnA3] justifie son découragement par leur âge, pensant qu'il est extrêmement difficile de mémoriser les choses. Elle ou il parle de ses difficultés et astuces au quotidien (retenir l'anniversaire de ses petits-enfants en les écrivant dans un carnet, par exemple). Elle ou il a honte d'oublier des détails mais un·e autre lui dit que c'est normal.

Installation

16h06 – [D], deux apprenant·e·s et moi nous installons dans la salle. Des effets personnels y ont été oubliés, [D] va se renseigner sur la ou le propriétaire dans les autres salles, sans succès.

16h10 – Les apprenant·e·s demandent leur identifiant pour se connecter au réseau CAF sur les postes fixes du fond de la salle. Ils sont inscrits sur des morceaux de papier volants, posés sur le tableau blanc.

Consigne

[D] explique à voix haute ce qui est prévu pour le cours, soit beaucoup de révisions. Elle ou il écrit des mots clés sur le tableau blanc pour rappeler les étapes de l'activité. Les apprenant·e·s doivent accéder au site de Météo France puis y chercher Toulouse. « Comment on trouve Toulouse ? » leur demande [D]. [AnA1] est la ou le seul à ne pas faire la recherche en plein écran, [D] lui conseillera rapidement de le faire.

16h13 – [AnA4] entre dans la salle et s’installe sur le premier poste fixe à gauche, éloigné·e des autres par deux postes. [D] la ou le laisse s’installer puis vient lui expliquer la consigne.

La consigne sera calmement répétée plusieurs fois à la classe.

Activité météo

16h17 – Les apprenant·e·s ont ouvert Word et Météo France. [D] leur demande de mettre les deux fenêtres côte à côte pour faciliter leur travail. [AnA1] et [AnA3] ont des difficultés pour réaliser cette dernière demande. [D] demande ensuite de créer un tableau dans le traitement de texte qui contiendra les informations présentes sur le site web : périodes de la journée, température, vitesse du vent, etc. C’est un tableau de 4x4 cases. [AnA3] crée des tableaux dans son tableau. [D] vient l’aider.

16h21 – [AnA2] et [AnA4] n’ont pas encore leurs fenêtres côte à côte. [D] explique à [AnA4] l’intérêt que peut avoir l’activité. Elle ou il est venu à vélo et n’a pas regardé la météo, et quand on regarde le site, on apprend qu’il pleuvra à 20h, heure à laquelle il lui faut quitter les lieux. Malheureusement, elle ou il n’a prévu aucun vêtement de pluie. [AnA4] dit que c’est embêtant. [D] ajoute que c’est pour ça qu’il est intéressant de regarder la météo de la semaine. [AnA4] a l’air satisfait.

[AnA2] et [AnA4] ont finalement les fenêtres côte à côte.

[AnA2] fait des tableaux dans son tableau (comme annoncé précédemment). [D] dit que c’est joli puis plaisante sur le fait qu’on peut mettre la météo de Paris ici, celle d’un autre endroit là... Puis aide l’apprenant·e à corriger son action. A chaque fois, [D] privilégiera l’annulation des actions.

16h28 – [D] allume son ordinateur pour me permettre d’accéder aux fiches Excel des apprenant·e·s présent·e·s. [AnA2] demande de l’aide.

Une fois l’exercice globalement réalisé, [D] demande d’insérer une nouvelle ligne dans le tableau pour inclure des icônes de la météo, comme sur le site. Elle ou il montre comment faire la manipulation sur le poste de [AnA1], en expliquant à voix haute. La capture d’écran est utilisée pour récupérer les icônes, puis un copier-coller.

[D] va ensuite aider [AnA4] qui a du mal à ajouter une ligne. Problème de prononciation : [AnA4] prononce « dessus » comme « dessous » et vice versa d’après [D]. La ou le formateur rit un peu, disant qu’il est ainsi difficile de se comprendre, puis répète « dessus ».

Je remarque que pour rectifier leurs erreurs d’implémentation de ligne, les apprenant·e·s sont capables d’utiliser la fusion des cellules sans que [D] n’explique le concept, même si elle ou il recommande son utilisation et a aidé [AnA2] à en faire une.

[D] se fait souvent héler par les apprenant·e·s. Dans ce cas, elle ou il demande d’attendre ou ignore (consciemment ou inconsciemment) l’appel. Certain·e·s se « figent » alors dans l’attente, comme [AnA3], et d’autres tentent de se débrouiller, comme [AnA4]. L’application de l’une ou l’autre de ces tactiques est constatée pour chaque individu : il y a très peu de passages de l’une à l’autre.

[D] annonce sentencieusement qu’il faut terminer l’insertion d’icône avant la pause à 17h. Les apprenant·e·s rient un peu.

[D] explique à nouveau la manipulation à [AnA4] en montrant et à voix haute. D'une manière générale, elle ou il demande ensuite de refaire la manipulation sans rester aux côtés de l'apprenant·e afin d'assister une autre personne bloquée.

16h49 – Arrivée de [AnA5]. Les apprenant·e·s ont à présent trois fenêtres ouvertes simultanément sur leur écran (les deux précédentes en plus de l'outil de capture d'écran).

[AnA4] parle quelques fois en espagnol pendant qu'elle ou il manipule. [AnA1], [AnA2] et [AnA3] discutent un peu ensemble en français.

[AnA3] a un problème pour copier-coller. [D] essaie de comprendre pourquoi le format de l'image collée est différent une fois dans le tableau. [D] refait la manipulation, qui fonctionne.

[AnA2] décide de faire glisser les icônes pour les insérer dans son tableau. Elle ou il montre fièrement son travail à [D]. La ou le formateur la ou le félicite et lui propose d'enseigner à sa place. [AnA2] rit.

C'est l'heure de la pause. Les apprenant·e·s demandent à ce qu'on sorte la feuille d'émargement pendant que [D] est auprès de [AnA5].

17h17 – Fin de la pause et retour dans la salle. [AnA2] n'est pas encore de retour.

[AnA1] et [AnA4] collaborent avec [AnA3] pour réussir à faire un glisser-déposer.

17h27 – [AnA2] revient, au téléphone. [AnA3] arrive à copier-coller une icône de lune. [D] vient lui montrer le glisser-déposer en indiquant que c'est sa ou son voisin qui en a eu l'idée, mais ça ne marche sur aucune des autres machines, comme l'ont découvert les trois apprenant·e·s un peu plus tôt.

[D] dit qu'il reste un quart d'heure pour terminer le tableau et plaisante sur le fait de bloquer la porte tant qu'elle ou il n'a pas reçu de mail contenant l'exercice.

[D] est avec [AnA5]. Quelqu'un d'autre demande s'il faut enregistrer le fichier Word. [D] vient voir. [AnA3] a des difficultés à enregistrer son fichier. [D] va ensuite voir [AnA4], qui a déjà envoyé le sien mais pas en au format PDF. [D] explique qu'on envoie un PDF si on ne travaille pas avec la personne sur le même fichier, car autrement elle peut modifier le document.

Deuxième point : [AnA4] nomme tous ses fichiers de la même façon. [D] l'informe que ça peut créer des problèmes, sans préciser lesquels.

[AnA3] n'a pas envoyé de mail. [D] lui dit que c'est bien parce que c'est elle ou lui que [D] le laisse partir, mais demain ce sera sa première tâche en arrivant. [AnA3] rit et acquiesce.

Activité Bellouguet

16h49 – [AnA5] arrive dans la salle, s'installe à côté de moi et reçoit un ordinateur portable. Elle ou il allume l'ordinateur de sa propre initiative, et utilise son téléphone portable en parallèle. [D] ne lui a pas encore donné de consigne. [AnA5] l'appelle discrètement à deux reprises.

16h55 – [D] arrive. Un·e apprenant·e du groupe 2 a laissé sa session ouverte le jeudi précédent. [D] décide donc d'enregistrer le travail en cours pour permettre à [AnA5] de pratiquer. [D] explique toutes ses actions, puis dit et montre comment retrouver les fichiers de l'apprenant·e, mais il faut d'abord se connecter au réseau internet. [AnA5] fait la manipulation.

[D] m'ouvre la fiche de l'apprenant·e sur son ordinateur puis va voir [AnA4].

[AnA5], qui a déjà terminé, soupire puis reste immobile en regardant par la fenêtre.

C'est l'heure de la pause. [D] va voir [AnA5] et essaie de trouver Bellouguet en ligne en tapant les premières lettres du site dans le moteur de recherche car elle ou il a oublié le nom complet. [D] ajoute que la suggestion du navigateur est utile.

[AnA5] demande à brancher l'ordinateur. [D] utilise deux rallonges dont une multiprise pour se brancher dans la salle d'atelier attenante.

[D] plaisante sur le fait que [AnA5] ne prendra pas de pause à cause du retard, dit que c'est pour plaisanter. [AnA5] n'en prend cependant pas.

17h17 – [D] explique l'exercice à [AnA5]. C'est un exercice où il faut remplacer des éléments dans le texte par des mots rangés sous la consigne, puis les mettre en rouge. Point de langue : explication de « rire aux éclats ». [D] reformule l'expression. [AnA5] fait un « ah ! » expressif.

Après 17h27 – À nouveau désœuvré·e, [AnA5] regarde dans le vide et semble s'ennuyer.

[AnA5] attire l'attention de [D] en demandant s'il faut enregistrer l'exercice. [D] vérifie l'exercice puis lui demande de passer au suivant, en montrant la manipulation à faire puis en l'annulant.

[D] est avec [AnA4]. [AnA5] tente d'attirer son attention sans succès. Il ou elle a un souci avec la réalisation d'un effet de caractère. [D] arrive mais ne connaît pas la réponse et va donc chercher sur internet. « En général, on trouve la réponse sur internet ! » [AnA5] hoche la tête. Trouvant la réponse, [D] montre la manipulation puis [AnA5] la fait.

[AnA5] enregistre, éteint l'ordinateur puis va signer avant de ramasser ses affaires.

Pause

Je sors de la salle pour discuter avec les apprenant·e·s. [AnA3] est dans la « salle d'attente ». Nous entamons la conversation par la raison de ma présence. Je dis que j'étudie à l'université et que je fais un mémoire sur les formations du numérique. [AnA1] arrive quelques instants après.

Ces deux personnes trouvent [D] très patient. [AnA3] se met à parler d'un ou d'une apprenante absente extrêmement lente, qui manque de savoir vivre, qui interpelle [D] sans cesse et coupe la parole. [AnA3] dit qu'il est frustrant d'attendre ([AnA1] approuve) mais que c'est une question de politesse. Elles et ils remarquent qu'aujourd'hui, [D] a cependant beaucoup navigué dans la salle. [AnA1] et [AnA3] font ensuite des hypothèses sur la raison de l'inscription à l'atelier par l'autre personne au cours et disent qu'elle n'apprendra jamais.

[AnA3] m'explique ensuite comment elle ou il a connu le cours. Venant à la Maison Jean Moulin pour suivre des cours de gym, son ami·e lui apprend qu'il existe des cours de numérique. [AnA3] mentionne le flyer de présentation des activités, très fourni. Ne se sentant pas totalement à l'aise après une première session débutée en septembre 2023, [AnA3] a repris en janvier 2024.

[AnA1] et [AnA3] préfèrent cet horaire, indisponible lors de la session précédente. Il est généralement plein, sauf cette fois-ci.

[AnA4] arrive et après quelques secondes on parle de la Colombie et de ses accents linguistiques sans question de ma part. On fait la comparaison avec la France.

[AnA3] remarque l'heure, ça fait 15 minutes que l'on est en pause. Avant de retourner dans la salle, j'explique à [AnA4] la raison de ma présence.

Fin du cours

[D] dit qu'il est l'heure de partir, elle ou il éteindra leur machine à leur place.

17h48 – Premiers départs après un échange de salutations. [AnA4] range ses affaires en dernier.

Une personne revient pour poser une question sur le Pass Numérique qu'elles et ils doivent bientôt recevoir.

Déroulé : groupe 2

Installation

18h00 – Deux apprenant·e·s s'installent devant les postes fixes mais ont leur ordinateur portable : [AnB1] et [AnB2]. Quelques minutes plus tard, [AnB2] changera pour un poste fixe afin d'accéder au lien présent dans le mail de consigne.

18h02 – Arrivée de [AnB3] à un poste fixe.

Consigne

[D] envoie la consigne à [AnB1] et [AnB2] par mail. Modèle de contenu :

« Bonjour,

Voici [l'activité] à faire [en utilisant... en faisant...].

[Première étape, première ressource]

[Deuxième étape, deuxième ressource]

[D],

[Logo de l'association Cosmopolitaine] »

[D] doit improviser l'activité de [AnB3].

Les apprenant·e·s doivent écouter une vidéo, [D] sort donc des casques.

[D] propose à [AnB3] d'aller sur les Bons Clics.

18h10 – [AnB4] arrive et prend l'ordinateur portable laissé par [AnA5], allume la machine et ouvre le navigateur. Après quelques secondes, son téléphone produit plusieurs notifications qui lui semblent dérangeantes : « Chut ! ». Elle ou il va sur les Bons Clics sans recevoir de consigne de [D]. [AnB4] semble plus autonome que [AnB3] puisqu'elle ou il n'attend pas de permission ou de confirmation de ses actions.

Activité Tuto Word

[AnB1] et [AnB2] doivent observer un tuto YouTube et reproduire la démarche sur un document Word. Le tutoriel concerne les bases du logiciel.

[AnB1] a le volume trop haut, mais parvient à le baisser après plusieurs secondes. Elle ou il semble se débrouiller seul·e. Son écran contient de nombreuses fenêtres ouvertes (je reviens plus bas sur la gestion des fenêtres). Le son lui semble encore fort mais ne sachant pas comment le réduire autrement que via le casque, [D] doit l'aider et lui montrer le volume sur le navigateur.

18h25 – Autonomie. Personne ne demande [D] pendant 3 minutes.

[AnB2] fait l'exercice, vidéo (lue depuis la boîte mail) et traitement de texte côte à côte. [AnB1] ne fait que regarder la vidéo (ouverte sur un navigateur), bien que Word soit ouvert.

18h28 – [D] vient contrôler le travail de [AnB1] qui dit essayer de faire l'exercice mais que la personne parle trop vite. [D] lui indique qu'on peut mettre pause n'importe quand et revenir à un point antérieur de la vidéo. [D] propose également de mettre le traitement de texte en grand écran afin de voir tous les outils disponibles.

[AnB2] sait mettre pause et revenir plus tôt dans la vidéo. Elle ou il fait une recherche pour trouver Vinted.

Après 18h37 – [AnB1] demande régulièrement à la personne de la vidéo de se taire ou de se calmer : « Stop ! Stop ! Stop ! » est souvent utilisé.

[AnB1] est bloqué·e sur un exercice. [D] prend sa souris et explique. [AnB1] dit « Ça fait 40 minutes que je suis dessus ! Oh là là là... ». Elle ou il semble frustré. [D] répond que c'est normal.

[AnB2] continue et va à présent sur Google Images, chercher une image de chat, présente dans le tuto. Elle ou il est laissé en totale autonomie. Sa progression est plus rapide que [AnB1].

19h00 – Pause.

Après 19h10 – [D] vient contrôler l'activité de [AnB1], qui, sa vidéo étant terminée, a enchaîné avec la suggestion YouTube. [D] lui dit que ce n'est pas l'exercice prévu, puis explique comment fonctionne la suggestion YouTube et demande si ce tutoriel sur PowerPoint l'intéresse. Non. [AnB1] se redirige sur le deuxième exercice.

19h29 – [AnB2] utilise les styles de Word pour créer une page de couverture.

[D] va voir [AnB2]. La ou le formateur est impressionné, doute que les exercices soient utiles et demande si [AnB2] apprend quelque chose. « Euh ouais ». [D] répond que le document Word est super. [AnB2] rit. [D] part et revient presque aussitôt pour préciser n'avoir jamais fait ça sur Word, qu'elle ou il devrait également suivre le tutoriel.

[AnB1] me semble plus autonome que le groupe 1.

Activité les Bons Clics

[AnB3] est sur le résultat de recherche pour les Bons Clics et attend. Elle ou il demande s'il doit cliquer après un moment. [D] lui répond oui puis l'accompagne dans l'accès aux exercices.

[AnB3] tape lentement au clavier, une touche après une touche mais à deux mains.

Après 18h21 – [AnB3] prend des photos avec son téléphone. Peut-être des *selfies*, elle ou il vient de mettre le casque. [D] arrive et l'apprenant·e est toujours sur son téléphone et semble un peu gêné quand [D] lui donne la consigne de cliquer sur *play*, affiché sur l'écran depuis un petit moment.

18h25 – Autonomie. Personne ne demande [D] pendant 3 minutes.

L'appareil photo est de retour. L'écran de l'ordinateur est dans le cadre et son doigt semble le pointer. Le téléphone fait un bruit quand la photo est prise. Puis, la main de l'apprenant·e descend. Le doigt est à présent l'objet central de la photo.

Je remarque que [AnB3] tousse souvent mais pas fort.

18h37 – [D] explique à [AnB3] un point de son exercice, la différence entre fichier et dossier.

L'apprenant·e avance lentement dans les exercices. A présent, son activité concerne l'apprentissage du vocabulaire. [AnB3] prend des notes sur son carnet.

[AnB3] passe à une activité qui lui demande de cliquer sur des icônes dans une reproduction de bureau d'ordinateur.

19h00 – Pause.

19h10 – [D] fait un point avec [AnB3]. Il revient quelques instants plus tard pour l'aider à réduire la fenêtre dans la reproduction de l'écran. [AnB4] demande de l'aide. [D] va voir [AnB1].

[AnB3] doit à présent lire un billet d'avion et répondre à des questions, mais a du mal à avancer. [D] l'assiste un moment dans sa progression.

[AnB3] me semble moins avancé·e que le groupe 1.

Activité Bellouguet

18h21 - [D] vient voir [AnB4] et lui apprend que son travail n'est pas les Bons Clics mais Bellouguet, commencé lors de la séance précédente et envoyé par mail. [D] s'excuse d'être venu·e si tard car elle ou il pensait que [AnB4] était déjà dessus.

18h25 – Autonomie. Personne ne demande [D] pendant 3 minutes.

[AnB4] parle en faisant ses exercices.

Après 18h37 – [D] fait un point avec [AnB4] sur son avancée puis passe derrière les autres apprenant·e·s.

[D] revient plus tard. Ces deux personnes voient ensemble différentes manières d’obtenir un même résultat.

19h00 – Pause.

19h10 – [D] fait un point avec [AnB3] puis [AnB4]. L’apprenant·e lit en murmurant le texte de l’exercice. [D] lui fait remarquer qu’elle ou il a oublié un élément de la consigne. Explication du terme « centré » par [AnB4]. [D] approuve. Pour réaliser l’alignement, [AnB4] commence à enchaîner les espaces, [D] le reprend, [AnB4] rit. [D] lui montre les outils adéquats.

[AnB4] interpelle [D] qui est avec [AnB3] en disant ne pas avoir compris l’exercice, sans succès. Elle ou il ouvre ses fichiers en attendant.

19h29 – [D] arrive. Problème de compréhension de « vers ». [D] explique le mot, ainsi que « strophe » vu avant la pause. Elle ou il continue avec « alexandrin », compte les syllabes du poème utilisé. Ce n’est pas un alexandrin. Le but de l’exercice est de décaler certains vers à six centimètres de la marge.

[D] montre à [AnB4] comment faire une sélection multiple à l’aide de la touche « ctrl », puis recommence la manipulation en ajoutant « si je veux foutre le bordel dans votre texte je peux faire ça ». [D] fait alors un glisser-déposer dans une strophe antérieure. [AnB4] demande confirmation que le texte a été déplacé. [D] annule son action et acquiesce. [AnB4] dit que c’est compliqué.

[AnB4] effectue à présent un exercice de lecture. Le texte est en majuscules, sans espace. Sur chaque ligne, deux couleurs ont été inscrites parmi d’autres mots et doivent prendre la couleur qu’elles représentent. L’apprenant·e éprouve de grandes difficultés. [D] pointe deux couleurs dans la première ligne, « bleu » et « vert » mais [AnB4] saisit difficilement la limite orthographique de « bleu » qui devient « BLEUBILLE ».

Gestion des fenêtres

[D] a une fenêtre d’explorateur de fichiers ouverts, une instance de Chrome contenant d’innombrables onglets (feuilles Excel des apprenant·e·s notamment), les paramètres, un Drive et deux traitements de textes.

[AnB1] a deux navigateurs ouverts (Mozilla et Chrome) en début de séance. Sur chacun, deux onglets sont ouverts. Peu avant la pause, elle ou il a toujours de nombreuses fenêtres ouvertes. Une page est en plein écran en arrière-plan et contient trois onglets. Deux autres sont côte à côte au premier plan : Word et un navigateur comprenant deux onglets dont le tutoriel.

[AnB2] a trois fenêtres ouvertes en début de séance : un traitement de texte, Mozilla et une application inconnue (je déduis qu’il s’agit de la boîte mail). Peu avant la pause, elle ou il a deux fenêtres côte à côte qui remplissent l’écran : Word et la vidéo ouverte depuis la boîte mail.

[AnB3] a le navigateur en plein écran et quatre onglets, dont les Bons Clics.

[AnB4] a Word en plein écran et deux autres fenêtres (Mozilla et Chrome).

Pause

Je retrouve [AnB2] dans la « salle d'attente ». [AnB1] et [AnB3] arrivent rapidement. J'explique la raison de ma présence. [AnB1 et AnB3] ont envie d'échanger avec moi. [AnB1] n'avait pas remarqué que j'étais resté·e dans la salle pendant la durée du cours, tant sa concentration était grande. [AnB3] dit en souriant que je note toutes leurs erreurs.

J'apprends que [AnB3] est artiste et veut créer son propre site pour y exposer ses œuvres, comme Picasso. Un intermédiaire ne lui plait pas car « il faut sortir la carte bleue, il faut avoir confiance ». Son air est entendu.

[AnB3] dit que [AnB2] a un problème de langue plus que de compétences numériques, et vante ses mérites.

[AnB1] parle de ses tâches à l'association. La ou le vice-président l'aide mais l'objectif serait de travailler en autonomie.

[AnB4] parle d'autres pays où les gens ont un ordinateur et travaillent tranquilles, chez eux, pour le monde entier. Internet connecte. [AnB3] dit que ça va être compliqué, qu'il y a déjà beaucoup d'informaticiens et informaticiennes en France. [AnB4] ne se décourage pas et dit qu'il faut pratiquer et s'améliorer petit à petit.

19h08 – [AnB1] nous dit que c'est l'heure et retourne en classe.

Avant d'y aller, [AnB2] et [AnB4] échangent à propos d'un cours de français sur Balma Gramont. [AnB4] le recommande, disant qu'il est utile.

Fin du cours

19h44 – Le groupe range très vite sauf [AnB4] occupé·e à sélectionner « VERT ». Départ rapide après un échange de salutations.

Précisions

La porte d'entrée de la salle reste ouverte pendant toute la durée de l'atelier. On perçoit le brouhaha ambiant : une fois, un·e enfant a crié pendant quelques secondes et une autre fois, un groupe d'enfants est passé devant la salle. La Maison Jean Moulin accueille plusieurs services et dispositifs, ce qui en fait un lieu très vivant et passant. Aucun·e apprenant·e n'a cependant semblé indisposé·e par le bruit.

Une fois lancé, le cours a été très peu interrompu. Lors de la leçon du groupe 2, [D] est sorti pour aller trouver la ou le propriétaire des affaires oubliées, la ou le formateur des cours FLE. Cette personne est venue dans la salle, a plaisanté avec [D] à propos de son oubli et est partie à 18h37.

[D] vouvoie généralement les apprenant·e·s, bien qu'elle ou il puisse passer au tutoiement sous l'influence des apprenant·e·s. J'ai également observé un usage de français familier pendant le cours du groupe 2 couplé, cependant, au vouvoiement.

Les apprenant·e·s du groupe 1 utilisent rarement les raccourcis, préférant les manipulations graphiques. C'est également celles que [D] utilise le plus souvent avec ce groupe et avec [AnB3].

Discussion avec [D]

Je parle quelques minutes avec [D] à la fin du cours. Également *web master*, [D] est pédagogue à mi-temps, est en train d'arrêter son autre activité pour entrer en pré-retraite. Sa retraite devrait débuter en janvier 2025, date à laquelle elle ou il quittera Cosmopolitaine.

[D] remarque que le groupe 1 et d'autres apprenant·e·s non présent·e·s stagnent. Pour résumer notre discussion : il s'agit de régulièrement répéter. Le jeudi, on a l'impression qu'un progrès a été fait mais le lundi tout est à refaire. Un·e apprenant·e en particulier répète la même activité leçon après leçon. [D] n'a pas encore de réelle solution mais tente de varier les supports.

Elle ou il note cependant certains progrès et dit que ça fait toujours plaisir.