



JOURNAL DE L'ALPHA N°218

L'ALPHA À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE



3^e TRIMESTRE 2020

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

N°D'AGRÉATION : P201024

BUREAU DE DÉPÔT : BRUXELLES X

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12 - 1210 BRUXELLES

L'alpha à l'ère du numérique

Enjeux, défis et opportunités



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Ecrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Ecrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions ;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite ;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

RÉDACTION Lire et Ecrire Communauté française asbl

Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be - www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Aurélie LEROY

COMITÉ DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET, Daniel FLINKER, Justine DUCHESNE, Aurélie AUDEMAR, Cécilia LOCMAINT

COMITÉ DE LECTURE Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Frédérique LEMAÎTRE, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET

ÉDITRICE RESPONSABLE Sylvie PINCHART

ABONNEMENTS Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

COMMANDE AU NUMÉRO Belgique : 10 € - Étranger : 12 € (frais de port compris)

À verser à Lire et Ecrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

DÉPÔT LÉGAL : D/2020/10901/03

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Sommaire

Édito	7
Sylvie PINCHART, directrice Lire et Ecrire Communauté française	
« Il y a encore plein de choses à apprendre sur Internet... »	11
Entretien avec trois apprenants de Lire et Ecrire Wallonie picarde Propos recueillis et mis en forme par Maurane GODART Stagiaire en communication – Haute Ecole Louvain en Hainaut	
Adultes en difficulté avec l'écrit et nouvelles technologies : quel accès et quels usages ? Conclusions d'un sondage auprès d'apprenants en alphabétisation à Bruxelles	18
Iria GALVAN CASTANO – Lire et Ecrire Bruxelles	
Utiliser WhatsApp comme outil de communication et d'apprentissage en formation d'alphabétisation	30
Entretien avec Montserrat SANTIN, formatrice Centre alpha de Schaerbeek Propos recueillis par Aurélie LEROY – Lire et Ecrire Communauté française Sur base d'un entretien mené par Fabien MASSON – Lire et Ecrire Bruxelles	
Comment penser le smartphone dans l'espace de formation en alpha/FLE ?	39
Aurélie LEROY – Lire et Ecrire Communauté française Sur base des rencontres organisées entre formateurs et apprenants par Françoise PIERARD, formatrice à Lire et Ecrire Verviers	
Une enquête sur les pratiques numériques en milieu populaire	50
Dominique PASQUIER Directrice de recherche CNRS	
Le récit de vie numérique : un outil pour l'alpha ?	63
Louise CULOT – Lire et Ecrire Communauté française	
L'alphabétisation innove ! Apprendre le français sur son smartphone : chiche !	76
Anna CATTAN Responsable pédagogique à Langues Plurielles	

Une numérisation impensée des services d'intérêt général : un mécanisme producteur d'inégalités	88
Périne BROTCORNE – Chercheuse à la FOPES (UCL) et au CIRTES	
Libérez les TIC en alpha : enjeux et opportunités du logiciel libre	98
Fabien MASSON, Coordinateur alpha-TIC – Lire et Ecrire Bruxelles	
Alphabétisation et initiation critique aux TIC	107
Daniel FLINKER – Lire et Ecrire Bruxelles	
Sélection bibliographique	115
Aline JACQUES – Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire, Collectif Alpha	

En ligne (www.lire-et-ecrire.be/218)

**Quel accès aux TIC pour les personnes
peu scolarisées en Belgique ?**

**Ce que nous apprennent les enquêtes
quantitatives** – Aurélie LEROY

Lire et Ecrire Communauté française

Une « vraie histoire » en stop motion

Texte mis en forme par Louise CULOT

Lire et Ecrire Communauté française

Sur base du projet de Denis MARCHAT,

formateur à Lire et Ecrire Bruxelles

**Comment accompagner les publics
éloignés du numérique ?**

**Le c@fé numérique enrichi : démarche
et mise en œuvre** – Stéphane GARDE

Chargé de projets numérique

Centre Ressources Illettrisme d'Auvergne

**La technologie au service de l'apprenant :
le projet Alpha-Skype**

Jannie RHEAULT-POIRIER – Coordinatrice,

Association Au cœur des mots, Québec

PROCHAIN NUMÉRO

Apprentissage et plaisir

Pas qu'une question de « fun »
mais surtout de plaisir au
cœur de l'apprendre et
du faire apprendre

Édito

Lorsque nous avons lancé le chantier de ce *Journal de l'alpha* consacré aux TIC, la pandémie de COVID-19 n'avait pas encore croisé nos vies. La nature de cette « crise sanitaire », ses multiples dimensions et les effets de celle-ci à moyen et à long terme sont loin d'être tous connus... De même que pour d'autres organismes d'alphabétisation, à Lire et Ecrire, nous avons d'abord tenté de parer au mieux et au plus pressé : poursuivre nos missions dans un contexte de confinement... et ensuite de déconfinement progressif. Mais aussi prendre la mesure des constats de terrain, expérimenter de nouvelles méthodes de travail, d'accompagnement et de formations, appréhender les effets des décisions politiques sur nos associations et sur les personnes en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme... tenter parfois de les infléchir. Ce sont des processus en cours... et dont vous ne trouverez pas de témoignage dans ce numéro. Le temps de l'action et celui de l'écriture du *Journal de l'alpha* s'opèrent en des temps distincts¹.

Sur la question des TIC en Alpha, la crise sanitaire a joué un rôle d'accélérateur. Si nous voulions poursuivre notre travail et rester en contact avec les apprenants, nous devons nous plonger dans les outils numériques et nous en emparer². Un outil « n'est qu'un » support, un moyen qui appuie une intention pédagogique et concrétise une démarche d'apprentissage. La nôtre est celle de l'alphabétisation populaire. Les outils numériques qui soutiennent ce type de processus restent en grande partie à inventer et les usages des outils existants à expérimenter. Pour alimenter ce travail de conception pédagogique, vous trouverez dans ce numéro plusieurs articles relatant des pratiques et innovations. Chaque contribution se veut être un témoignage et une invitation à entrer davantage dans le monde des ressources numériques.

¹ Pour une première approche de la situation spécifique COVID-19, voir : Lire et Ecrire Bruxelles, *Vers une meilleure prise en compte de la situation des personnes en difficulté avec l'écrit*, Lire et Ecrire Bruxelles. En ligne : www.lire-et-ecrire.be/Covid-19

² Des groupes de formation en alpha utilisaient WhatsApp avant la pandémie, Pendant le confinement, ce canal a été privilégié, notamment à Lire et Ecrire Bruxelles pour rester en contact avec les apprenants et leur proposer des activités pédagogiques. Voir ; Iria GALVAN CASTANO, *Se former en alphabétisation pendant le confinement : preuve de créativité, preuve de fracture numérique*, Lire et Ecrire Bruxelles. En ligne : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/200520_article_confinement-tic.pdf

Toutefois, nous n'avons pas attendu la crise sanitaire pour nous intéresser aux TIC en Alpha, notamment depuis plus de 10 ans avec l'appui du Fonds Social Européen. C'est dans un premier temps, la Régionale de Lire et Ecrire Bruxelles³ qui s'est emparée plus particulièrement du sujet, autour d'un plan d'action d'équipement et de formations. Dans un second temps, face aux difficultés rencontrées sur les terrains pédagogiques, nous avons complété notre travail en rassemblant des ressources à partir de deux questions principales :

- Que savons-nous effectivement des usages des TIC par les personnes en situation d'illettrisme ? Quelles sont les compétences mobilisées ? Avec quels outils et quels équipements ? Quelles difficultés rencontrent-elles et quelles finalités poursuivent-elles ?

Trois contributions apportent un éclairage sur ces questions, celle d'Aurélien Leroy qui dresse un portrait de ce que nous renseignent les études quantitatives, celle de Dominique Pasquier, sur les usages des TIC en milieu rural par des employé.e.s des services à la personne et celle d'Iria Galvan Castano qui porte sur un sondage d'une centaine d'apprenant.e.s bruxellois.

- Comment s'opère la digitalisation des services publics, privés et d'intérêt général ? Quelle prise en compte des multiples situations des personnes « non connectées » ou ne maîtrisant pas les usages attendus ?

Au travers d'une étude menée par l'Université Catholique de Louvain, Périne Brotcorne nous apporte une réponse claire : la numérisation de ces services est un « impensé », à fortiori pour les publics éloignés... même si ceux-ci au titre de citoyen.ne en sont aussi les contributeurs et les utilisateurs. Ces derniers mois, le confinement et les règles de distanciation sociale ont accéléré ce processus dans l'urgence, avec des effets d'exclusion sur des actes élémentaires tels que la déclaration de naissance d'un enfant ou de non accès à l'aide sociale pour des personnes en situation de détresse humanitaire. La prise de conscience est encore trop timide au niveau des acteurs publics, et quand elle existe, elle s'accompagne parfois de demandes pour le moins surprenantes envers l'associatif, invité à suppléer sans moyens de le faire.

³ Différentes ressources sur nos sites www.lire-et-ecrire.be et www.alpha-tic.be, et plus particulièrement un documentaire récent : www.alpha-tic.be/spip.php?article223

Mais nous, à Lire et Ecrire, comment avons-nous pensé ou impensé notre entrée dans le numérique ? Comme souvent, à la croisée de préoccupations pédagogiques, culturelles, sociales et politiques... avec de la réflexion et des débats internes, avec des expérimentations, en construisant des collaborations, en allant chercher des ressources diverses... Les contributions de Fabien Masson sur les logiciels libres et l'approche critique des TIC par Daniel Flinker témoignent de nos réflexions internes. Nous sommes donc loin d'un plan d'action digitalisation « clé en main », nous sommes « en chantier »... Ce qui n'empêche pas de travailler au cœur de nos enjeux fondamentaux : créer des opportunités pour permettre aux personnes en situation d'illettrisme / d'analphabétisme d'être acteur à part entière de l'évolution digitale et porter avec d'autres l'exigence politique de la prise en compte de ces personnes dans la transition numérique.

Cette question est au centre de notre campagne annuelle à destination du grand public, avec quatre spots de sensibilisation qui mettent en scène le personnage de Rosa, jeune femme piégée face à la dématérialisation brutale et généralisée des services. Pleine de ressources, mais utilisatrice peu lettrée des TIC, elle se voit mise à l'écart de cette société qui a pensé ce virage sans prendre en compte les besoins de sa population.

Sylvie PINCHART, directrice
Lire et Ecrire Communauté française



« Il y a encore plein de choses à apprendre sur Internet... »

L'informatisation croissante des services publics et d'intérêt général fragilise les personnes qui ne maîtrisent pas les technologies numériques. Frédéric, Christophe et Michel, apprenants en alphabétisation, suivent des ateliers TIC pour pouvoir se débrouiller dans leur vie quotidienne et trouver une place dans cette société de plus en plus numérisée... Ils nous racontent aussi quel impact la formation aux TIC a eue sur leur vie...

Maurane GODART

Entretien avec trois apprenants

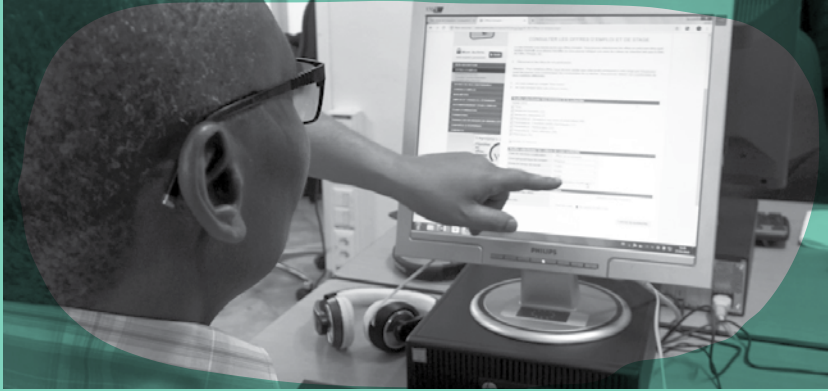
Dans le cadre de mon stage en communication, des apprenants de Lire et Ecrire Wallonie picarde ont chaleureusement accepté de me parler de leurs motivations à suivre une telle formation, des difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage des TIC mais aussi des changements positifs opérés dans leur vie...

Pour quelles raisons êtes-vous venus suivre une formation en TIC ?

Frédéric : Pour apprendre comment un ordinateur fonctionne parce qu'au début, je ne savais pas m'en servir. Je savais l'allumer et l'éteindre mais je ne savais pas aller sur Google et tout ça.

Christophe : Moi, je ne savais pas du tout me servir de l'ordinateur. Et comme je n'en ai pas à la maison, je suis venu pour apprendre à m'en servir, comprendre Internet correctement. Et j'espère pouvoir m'en acheter un après. Comme les technologies, à l'heure actuelle, évoluent rapidement, je me suis dit qu'il fallait apprendre correctement. Ce n'est pas trop ma tasse de thé car je suis plus manuel. Mais on est obligé d'évoluer. On doit maintenant taper les virements pour la banque et il ne faut pas se tromper... À la maison, j'ai toujours peur de faire des erreurs, alors j'essaie d'évoluer petit à petit sur un PC. Sur le téléphone, j'ai encore du mal.

Michel : Parce que je ne connais pas tout ça. En plus, on doit tout faire sur ordinateur. Du coup, quand tu cherches du boulot, quand tu vas dans une boîte d'intérim, il faut envoyer les C.V. par mail, etc. Je veux apprendre à en envoyer correctement. Et j'ai demandé à faire de l'informatique, pour mieux apprendre, pour connaître et gérer un ordinateur. Je sais utiliser Facebook mais c'est plus pour jouer.



« On doit tout faire sur ordinateur. Quand tu cherches du boulot, quand tu vas dans une boîte d'intérim, il faut envoyer les C.V. par mail, etc. Je veux apprendre à en envoyer correctement... » Photo : Lire et Ecrire Bruxelles

Comment avez-vous eu connaissance de la formation en TIC? Comment l'avez-vous su ?

Frédéric et Michel : On l'a demandé car on voulait apprendre à se servir d'un ordinateur.

Christophe : En expliquant qu'on avait des problèmes pour faire des virements, etc. Sinon, j'ai entendu parler de Lire et Ecrire via le Forem. J'ai dit au monsieur que j'avais des difficultés pour lire et écrire et il m'a parlé de l'association. Il a téléphoné à une formatrice et j'ai eu un rendez-vous avec elle. C'est comme ça que je suis rentré ici.

Que vous a apporté cette formation ? Qu'avez-vous appris ? Que souhaitez-vous encore apprendre ?

Frédéric : Il y a encore plein de choses à apprendre sur Internet. Déjà, savoir écrire comme il faut. J'aimerais apprendre à faire un virement et savoir si la personne l'a bien reçu. Aussi, aller consulter mon compte en banque parce que, pour l'instant, c'est mon fils de 30 ans qui gère mes factures. Il m'a déjà montré comment faire un virement, mais il va trop vite. J'aimerais aussi savoir utiliser les appareils à la gare pour prendre un ticket.

Michel : C'est bien qu'on apprenne des choses pour écrire sur l'ordinateur, à faire des photocopies,... Mais je voudrais apprendre à payer les factures et à utiliser le mail.

Pour vous, est-ce important d'apprendre à utiliser les TIC et l'ordinateur aujourd'hui ?

Christophe : Oui. Si on veut évoluer, il faut essayer de comprendre ce que c'est, sinon on n'avancera jamais. Mais ce n'est pas évident.

Frédéric : Tout se fait sur Internet maintenant: remplir le document pour compteur d'eau, prendre rendez-vous à l'hôpital,... Et quand on ne connaît pas, on peut se tromper...

Qu'est-ce que cela a changé dans votre vie ?

Christophe : Cela a aidé à lire plus facilement. Je comprends ce que je reçois, je sais photocopier. Je fais aussi moins d'erreurs quand je tape. Et je me sens pris en compte.

Frédéric : Moi, ça m'a aidé à écrire correctement, des lettres de motivation ou des courriers importants. Avant, je ne savais même pas allumer un ordinateur. Maintenant, oui. Je sais écrire une lettre à un directeur ou à n'importe qui sur ordinateur. C'est pratique pour les courriers importants ou les lettres de motivation. Je ne savais pas enregistrer des documents non plus.



« Ça m'a aidé à écrire correctement, des lettres de motivation ou des courriers importants. »

Photo: Lire et Ecrire Bruxelles

Qu'est-ce qui est facile ou difficile dans la formation en TIC ?

Frédéric : Aller sur Google et YouTube, c'est facile. Écrire sur Word et l'utiliser aussi.

Christophe : Faire des recherches sur Internet, c'est plus facile maintenant parce qu'on le fait régulièrement. Ce qui est difficile, c'est que dans le groupe, on est à différents niveaux et ce n'est pas toujours évident pour les formateurs. Ils ne savent pas toujours nous aider vu qu'ils sont occupés avec d'autres personnes. Ils ne peuvent pas toujours gérer cela facilement. Il y a trop de niveaux différents. Sinon, j'ai des difficultés à gérer le clavier.

Frédéric : C'est vrai que tout le monde n'est pas au même niveau. Il y en a qui vont plus vite, d'autres moins. Sinon, j'ai aussi du mal à utiliser le clavier, à savoir où est telle touche, etc.

Michel : Chacun a son opinion sur la formation. Pour certains, c'est bien, pour d'autres non. Il y en a qui ne savent pas comment il faut faire, il y en a qui n'essaient pas tout seuls. Il y en a une qui crie toujours pour un problème, pour ci, pour là.

Y-a-t-il des obstacles qui vous empêchent d'apprendre correctement ? Si oui, quels sont-ils ?

Christophe : Les gens qui ne sont pas motivés, qui n'ont pas envie d'apprendre. Le bruit, ça me perturbe aussi. Il y en a qui sont sur leur téléphone à côté et qui dérangent la formation. Cela me démotive... Et on n'a pas de salle spécifique pour l'informatique.

Frédéric : Le bruit aussi. Et pour améliorer les choses, chacun devrait avoir son PC.

Dans l'idéal, une formation en TIC, ce serait... ?

Michel : Avoir plus d'heures de formation pour apprendre.

Frédéric : Trois heures par semaine mais pour certains, six heures, ce n'est déjà pas assez. Ce serait mieux d'avoir au moins une journée complète et apprendre plus de choses différentes.

Christophe : Il faudrait quelque chose d'adapté à notre âge et une salle pour l'informatique. Mais nous sommes bien accueillis et écoutés.

Propos recueillis et mis en forme par Maurane GODART

Stagiaire en Communication à la Haute Ecole Louvain en Hainaut

Entretien avec des apprenants en formation TIC

à Lire et Ecrire Wallonie picarde



Adultes en difficulté avec l'écrit et nouvelles technologies : quel accès et quels usages ? Conclusions d'un sondage auprès d'apprenants en alphabétisation à Bruxelles

Cet article présente les conclusions¹ d'un sondage réalisé auprès de 109 apprenantes et apprenants de l'asbl Lire et Ecrire Bruxelles sur leur accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, et sur leurs usages de ces outils pour communiquer, s'épanouir, s'informer et réaliser des opérations économiques.

Par Iria GALVAN CASTANO

¹ L'analyse complète des résultats du sondage a été présentée dans l'article **Adultes en difficulté avec l'écrit et nouvelles technologies : quel accès et quels usages?**, novembre 2019. En ligne : www.lire-et-ecrire.be/Adultes-en-difficulte-avec-l-ecrit-et-nouvelles-technologies-quel-acces-et

C'est à la demande de nos collègues de Lire et Ecrire Bruxelles (LEEB) que l'équipe de recherche a réalisé ce sondage. 109 apprenantes et apprenants en alphabétisation populaire à Bruxelles pendant l'année scolaire 2018-2019 ont été interrogés. Il s'agissait de 65 femmes et 44 hommes (soit respectivement 60% et 40% des personnes interviewées, une proportion proche de celle, dans l'ensemble, des apprenants et apprenantes au sein de l'association : 67% et 33% en 2018²). Le sondage a été réalisé par les formateurs et/ou par l'équipe de recherche dans 13 groupes de niveaux et de compositions variés de Lire et Ecrire Bruxelles.

La grille d'entretien est inspirée de questions du *Baromètre de la société de l'information*³, pour pouvoir comparer l'accès et l'usage des apprenants à ceux de la population belge. La comparaison des résultats en lien avec l'usage (non avec l'accès) doit être prudente puisque dans le *Baromètre*, le calcul est réalisé en fonction des personnes qui utilisent les TIC, alors que nous l'avons fait par rapport à notre échantillon total.

D'autres limites de cette démarche sont la sous-représentation des jeunes de moins de 24 ans dans notre échantillon ainsi que la surreprésentation des apprenants des formations « lecture et écriture »⁴, alors que la plupart des apprenants de LEEB fréquentent des formations de type « oral »⁵ et que certains fréquentent des formations en Français Langue Étrangère (FLE) de base⁶.

2 Lire et Ecrire Bruxelles, *Rapport d'activités CRÉDAF 2019, 2018*, p. 71.

3 Voir : Service public fédéral Economie, P.M.E., Classes moyennes et Energie, *Baromètre de la société de l'information 2018*, Direction générale de la Réglementation économique. En ligne : <https://economie.fgov.be/fr/publications/barometre-de-la-societe-de-0>

4 « Lecture et écriture » ou « Alphabétisation » : « Apprendre à parler, lire, écrire, calculer, ... pour des adultes francophones ou maîtrisant le français à l'oral, n'ayant jamais été scolarisés ou n'ayant acquis aucun diplôme ni en Belgique, ni à l'étranger (ou ne maîtrisant pas les compétences correspondant au CEB) », Lire et Ecrire Bruxelles. *La rentrée Alpha et FLE en Région bruxelloise 2016-2017, Infos pratiques et découvertes*, Bruxelles, p. 7.

5 « Oral » ou « Alphabétisation FLE (Français Langue Etrangère) » : « Apprendre à parler, lire, écrire, calculer, ... pour des adultes non francophones n'ayant jamais été scolarisés ou n'ayant acquis aucun diplôme ni en Belgique, ni à l'étranger (ou ne maîtrisant pas les compétences correspondant au CEB) », *ibidem*.

6 « FLE de base » : « Apprendre à parler et écrire en français pour les adultes ne sachant peu ou pas s'exprimer en français et dont le diplôme scolaire le plus élevé est le CEB (ou qui ont les compétences équivalentes) », *ibidem*.

Réponses aux questionnements

Les résultats de notre sondage montrent que les apprenants interviewés ont moins accès aux nouvelles technologies que la population belge en général. Ils ont de surcroît un usage différent et souvent limité des options qu'offre cette « société numérique » qui se développe. Cela n'a rien d'étonnant, au regard des conclusions du *Baromètre de la société de l'information* de 2018. Ce rapport montre l'influence du revenu du ménage, de l'âge, du genre et du niveau d'éducation sur la fracture numérique, dont est victime la portion de la population n'ayant jamais utilisé Internet.⁷

Le public de LEEB cumule justement certains de ces facteurs menant à l'exclusion sociale et économique. La situation économique des apprenants est souvent très fragile : 12% dépendent du chômage, 30% du CPAS et 31% n'ont pas des revenus ; à peine 3% des apprenants de LEEB travaillent.⁸ Il s'agit d'un public principalement féminin (67% des apprenants de LEEB sont des femmes) et, bien évidemment, qui a peu ou pas fréquenté l'école. Il s'agit donc de personnes extrêmement fragilisées, qui s'exposent à des discriminations et/ou des exclusions de la part de la société et du système. L'exclusion numérique semble ne pas faire exception.

Concernant l'accès aux nouvelles technologies, l'accès à l'ordinateur semble être une des barrières les plus évidentes : 85% des ménages belges disposent d'un ordinateur⁹ alors que seulement 46% des apprenants en possèdent un. Leur accès à une tablette et à une connexion Internet est aussi plus bas que la moyenne belge. Il n'y a que le téléphone portable qui ne suive pas cette tendance, puisque tous les apprenants interviewés en ont un. Les apprenants de LEEB semblent préférer des outils au maniement tactile (qui nécessitent moins l'utilisation de l'écrit), tels que le téléphone ou la tablette. Ces résultats corroborent les résultats de Dominique Pasquier. Cette auteure constate que les classes populaires préfèrent les outils sans clavier et sans souris, donc les *smartphones* et les tablettes, pour se connecter à Internet.¹⁰

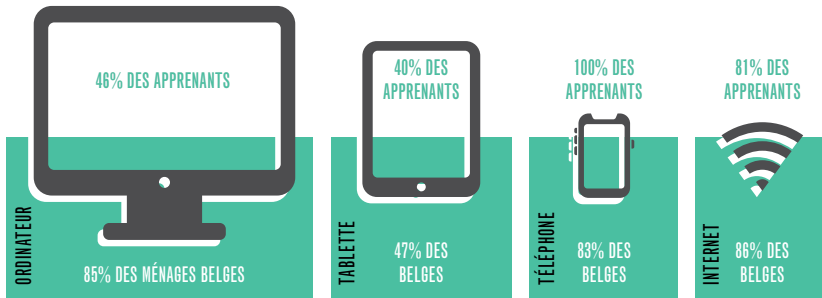
⁷ Voir : Service public fédéral Economie, P.M.E., Classes moyennes et Energie, 2018, op. cit., p. 32.

⁸ Voir : Lire et Ecrire Bruxelles, op. cit., p. 79.

⁹ Voir : Service public fédéral Economie, P.M.E., Classes moyennes et Energie, 2018, op. cit., p. 101.

¹⁰ Voir : Dominique PASQUIER, *Une enquête sur les pratiques numériques en milieu populaire*, in *Journal de l'alpha*, n°218, pp. 50-60.

GRAPHIQUE 1 : Accès aux technologies de l'information et de la communication



Graphique réalisé à partir des données du sondage effectué auprès des apprenants de LEEB et des données du Baromètre de la société de l'information 2018. « La dénomination 'ménages belges' et les expressions utilisant le mot 'belges' (en référence aux ménages et/ou individus) qui figurent dans le baromètre se réfèrent aux 'ménages en Belgique' et aux 'habitants de la Belgique', étant entendu qu'il s'agit de la population âgée entre 16 et 74 ans.¹¹ »

Par rapport aux usages des nouvelles technologies de l'information et de la communication, les apprenants utilisent très souvent les TIC pour communiquer. Ils privilégient le téléphone portable et les applications qui permettent une communication orale (WhatsApp, Skype, Messenger).

C'est probablement dû à différents facteurs: la possibilité de contourner le langage écrit, la (presque) gratuité de certaines applications et l'opportunité de rester en contact avec leurs familles et proches en Belgique mais aussi à l'étranger. Par contre, ils utilisent beaucoup moins souvent les technologies de la communication qui impliquent l'écrit. Seulement 28% des apprenants envoient ou reçoivent des emails et 48% se connectent aux réseaux sociaux pour communiquer ou s'informer. Ces taux d'usage sont beaucoup plus bas que ceux de la population belge en général.

Les apprenants utilisent les nouvelles technologies pour faire des photos et des vidéos, pour les partager, pour écouter de la musique ainsi que pour jouer. Ces usages sont très courants. Les nouvelles technologies sont des outils utiles et utilisés par les apprenants pour accéder à ces pratiques culturelles. Par rapport à la recherche de l'information sur Internet, les résultats montrent que les apprenants sont très conditionnés par leurs difficultés avec

¹¹ Service public fédéral Economie, P.M.E., Classes moyennes et Energie, 2018, op. cit., p. 6.

l'écrit. Ils recherchent beaucoup moins d'informations que la population belge en général. Malgré cela, ils parviennent à tirer profit d'Internet, surtout en s'informant via des fichiers audios et vidéos de contenu très divers, par exemple des émissions radios sur les nouvelles de leur pays d'origine ou des vidéos qui enseignent des nouvelles recettes de cuisine.

Lors du sondage, nous avons observé que les personnes analphabètes utilisent moins le commerce en ligne et les services bancaires électroniques que la population belge en général. Seulement 17% des apprenants ont acheté des services ou des biens sur le réseau et à peine 5% ont vendu des produits (alors que le commerce en ligne permet, parfois, d'acheter des biens et des services moins chers comme par exemple, les billets d'avion ou de gagner de l'argent en les vendant). Uniquement 34% des apprenants interviewés savent effectuer un virement électronique et 21% ne sont pas capables de retirer de l'argent à un distributeur. Cela tout en tenant compte que les banques sont en train de digitaliser très rapidement leurs prestations et, en même temps, de réduire le nombre d'agences et leur disponibilité pour les clients. De plus, la non-utilisation d'un compte bancaire en ligne peut entraîner des coûts supplémentaires pour les clients (des coûts pour recevoir les informations sur papier, des coûts pour demander la réalisation des virements au guichet, etc.).

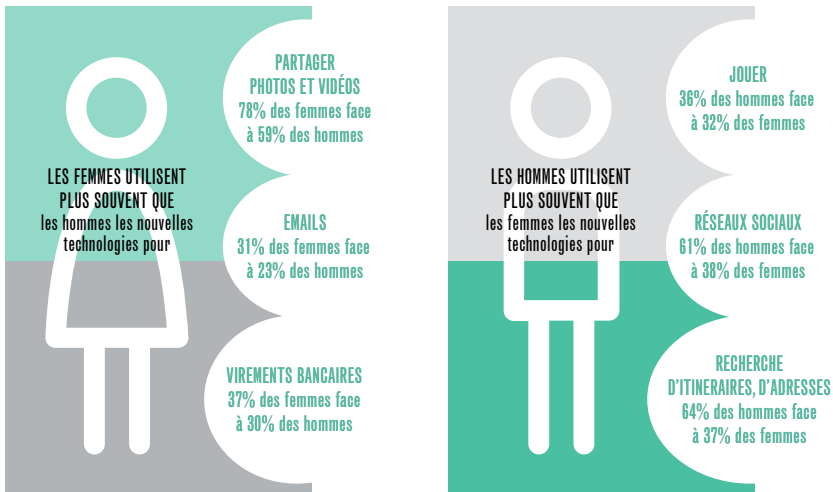
En somme, ces résultats montrent que les apprenants en alphabétisation utilisent fréquemment les TIC pour communiquer oralement et pour des loisirs. Mais, ils ont plus de difficultés pour communiquer par écrit, pour rechercher de l'information ou pour profiter des avantages économiques offerts par Internet. Ces résultats sont cohérents avec les résultats de différentes enquêtes qui montrent que : *« Les personnes les moins diplômées et les moins aisées financièrement tendent à limiter leur utilisation d'internet aux activités de communication et de loisirs. En revanche, le fait d'être hautement diplômé et d'avoir un niveau de vie confortable favorise une utilisation fréquente et diversifiée des multiples services offerts par internet. »*¹²

¹² Péline BROTCORNE, *Inégaux face aux technologies numériques : un problème d'accès ? in l'Avenir*, 24 octobre 2016.

Quels sont les facteurs influençant ou non l'accès et les usages ?

Par rapport au genre, les apprenantes interviewées ont un meilleur accès aux nouvelles technologies que les apprenants et en font un usage différent. Les femmes disposent plus souvent d'ordinateurs et de tablettes à la maison que leurs pairs masculins. Elles sont aussi plus connectées au réseau Internet. En matière d'usages, nous observons des usages différents selon le genre (voir graphique ci-dessous). Les femmes utilisent plus fréquemment que les hommes les applications pour faire des appels, elles envoient plus souvent des SMS, des emails, partagent davantage vidéos et musiques. De plus, les femmes interviewées utilisent plus souvent les services économiques offerts par les TIC que les hommes. Néanmoins, les hommes ont un usage plus fréquent des réseaux sociaux et du jeu. Les résultats montrent que les apprenants recherchent plus souvent de l'information sur Internet que les apprenantes, et sur un plus grand nombre de sujets. L'origine de ces différences de genre reste une question à approfondir.

GRAPHIQUE 2 : Comparaison de certains usages des TIC selon le genre des apprenants



Graphique réalisé à partir des données du sondage effectué auprès des apprenants de LEEB.

L'âge est un facteur qui influence l'accès aux nouvelles technologies de la communication et de l'information et leurs usages. Nous avons observé deux tendances par rapport à l'âge, tendances qui se répètent tout au long du sondage. D'abord, les apprenants de plus de 65 ans accèdent beaucoup moins aux TIC et les utilisent beaucoup moins que leurs camarades de classe plus jeunes. Aucun apprenant de plus de 65 ans interviewé n'a envoyé ou reçu un email, ni n'a communiqué via un réseau social; et très peu d'entre eux ont envoyé un SMS. Ils ne partagent ni images ni musiques via Internet et ils ne jouent pas sur leurs téléphones, tablettes ou ordinateurs. Aucun apprenant de plus de 65 ans ne recherche d'information sur Internet. De plus, aucune personne de cette tranche d'âge n'achète ou ne vend des biens et des services en ligne. Seulement 20% des apprenants de plus de 65 ans réalisent des virements électroniques (par rapport à la moyenne du sondage de 34%) et 40% de ces apprenants plus âgés ne savent pas retirer de l'argent au distributeur (face à une moyenne de 21% dans le sondage).

De plus, une tendance générale se dégage: nous observons que plus les apprenants sont jeunes, plus ils utilisent des applications diverses et variées. Les apprenants entre 55 et 64 ans font cependant exception: ils accèdent aux TIC et les utilisent plus souvent que leurs pairs plus jeunes (entre 45 et 54 ans). Notre hypothèse est que les apprenants entre 55 et 64 ans trouvent plus de temps libre à consacrer aux nouvelles technologies, car ils n'ont plus d'enfants en bas âge ou parce qu'ils subissent moins de pression pour trouver un emploi de la part d'Actiris ou de la société.

L'influence du statut socioprofessionnel sur l'accès aux nouvelles technologies et sur leurs usages n'est pas très claire. Nous n'observons pas de lien entre l'accès aux TIC et leurs utilisations et l'accès à des revenus (travailleurs, chômeurs, personnes qui reçoivent un revenu du CPAS, de la mutuelle ou de la pension), sauf pour les services bancaires.

Les travailleurs interviewés ne sont pas favorisés par rapport à l'accès aux TIC et à leurs usages. Par exemple, aucun de ces apprenants n'a jamais envoyé d'email, peu recherchent des informations sur Internet, aucun travailleur n'a acheté ni vendu un bien ou un service grâce à Internet. Ceci est probablement dû au fait que les emplois qu'ils exercent n'impliquent pas

l'usage de nouvelles technologies ni la promotion de leur usage. Ces résultats sont cohérents avec les conclusions de Dominique Pasquier par rapport à la non-association entre la pratique du numérique et la vie professionnelle des personnes de milieux populaires peu formés¹³.

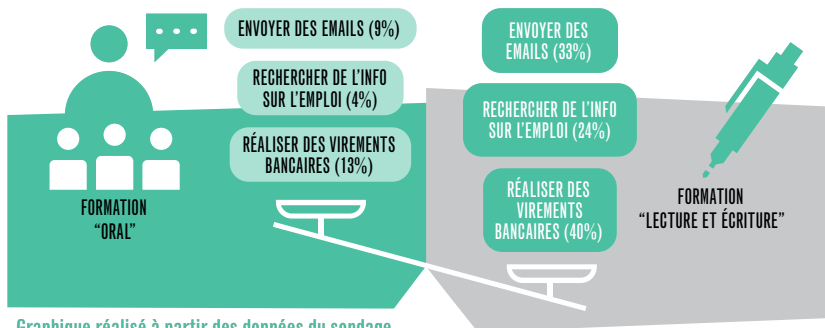
Nous observons une exception remarquable : de façon générale, le fait d'avoir un revenu (hormis chez les personnes à la retraite, précisément celles âgées de plus de 65 ans) influence positivement l'utilisation des services bancaires. Le fait de travailler influence les compétences en gestion des services financiers. Cela attire particulièrement notre attention : 100% des travailleurs savent retirer de l'argent au distributeur et 80% réalisent des virements électroniques.

Le type de formation fréquentée par les apprenants n'influence pas l'accès aux technologies, mais influence certains des usages. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différences systématiques d'accès aux TIC selon le type de formation fréquentée par les apprenants. Par contre, nous observons que les apprenants en « lecture et écriture » ont un usage plus varié ces technologies que ceux qui suivent des formations en « oral ».

Comme le montre le graphique ci-dessous, les apprenants en formation « lecture et écriture » ont des usages plus fréquents de l'email, de la recherche d'informations sur l'emploi et des virements électroniques que les apprenants en formation « oral ». En outre, les apprenants en formation « lecture et écriture » participent aussi plus souvent aux réseaux sociaux, achètent et vendent beaucoup plus souvent des biens et des services en ligne et retirent plus fréquemment de l'argent aux distributeurs que les apprenants qui ne maîtrisent pas le français. Par contre, les apprenants en « oral » téléphonent légèrement plus souvent par WhatsApp ou Skype et envoient et reçoivent des SMS un peu plus souvent que les apprenants en « lecture et écriture ». Ces apprenants font aussi plus souvent des photos et des vidéos, les partagent, écoutent de la musique et la partagent plus souvent que les apprenants en formation « lecture et écriture ».

¹³ Voir aussi : Dominique PASQUIER, *L'Internet des familles modestes. Enquête dans la France rurale*, Presses des Mines, Collection Sciences sociales, 2018, p. 10.

GRAPHIQUE 3 : Comparaison de certains usages des TIC selon le type de formation suivi par les apprenants



Graphique réalisé à partir des données du sondage effectué auprès des apprenants de LEEB.

Ces différences peuvent être en lien avec le niveau d'expression orale en français mais aussi, probablement, en lecture et en écriture puisque souvent (mais pas toujours) les apprenants en formation « lecture et écriture » ont eu un contact plus courant avec le langage écrit que les apprenants en « oral ».

Réflexions finales : des questionnements à approfondir

L'objectif de ce sondage était avant tout de tracer un panorama général, plus descriptif qu'analytique, sur l'accès aux technologies de l'information et de la communication et leur usage parmi les personnes analphabètes. Les résultats ont donné lieu à une série d'hypothèses et de pistes de recherche, car il ne s'agit que d'une première approche de la problématique des inégalités face aux nouvelles technologies. Certaines de ces questions seront à approfondir par d'autres études ou analyses.

Pour autant, nous ne voudrions pas conclure cet article sans nous pencher brièvement sur un des débats que ces résultats ont suscités : les personnes analphabètes font-elle face à une inégalité, ou même une discrimination sociale, ou bien ont-elles simplement un usage différent des nouvelles technologies ? Pour répondre à cette question, nous allons partir d'une réflexion de Périne Brotcorne : *« Soulignons pour finir que toute différence dans l'accès et les usages n'est pas nécessairement une inégalité. Pour que ces écarts revêtent un caractère inégalitaire, ils doivent engendrer des mécanismes de discrimination ou d'exclusion dans divers domaines de la vie sociale (l'emploi,*

la formation, la culture, la participation citoyenne, etc.). Ce ne sont donc pas les variations dans l'accès et les usages qui révèlent les phénomènes d'inégalités numériques, mais leur incidence sur la capacité des personnes à tirer profit des possibilités offertes par les technologies pour mener leurs propres projets et renforcer leur participation à la société. A l'heure où la plupart des services d'intérêt public se numérisent, les risques de mise à l'écart des divers domaines de la vie sociale sont réels pour tous ceux qui ne sont pas en mesure de mobiliser pleinement ces outils à des fins d'intégration sociale.»¹⁴

La digitalisation des services d'intérêt public implique très souvent une réduction des possibilités de recourir à ces services ou de les utiliser à travers d'autres voies non numériques. Nous n'allons donner que deux exemples en lien avec les résultats de notre sondage.

- Concernant l'usage du courrier électronique: comme nous l'avons déjà évoqué, les difficultés des apprenants pour utiliser le courrier électronique ne sont, très probablement, pas sans conséquences sur leur capacité de participation à la société. Avoir une adresse électronique et savoir l'utiliser sont de plus en plus indispensables dans notre société. De plus en plus souvent, les démarches administratives impliquent d'avoir un adresse email.
- Concernant la recherche d'un emploi: trouver un emploi est un des motifs d'entrée en formation le plus évoqué par les apprenants.¹⁵ La recherche d'un travail passe aujourd'hui de façon incontournable par l'email et par la recherche en ligne comme c'est le cas sur le site d'Actiris. De plus, Actiris est en train de créer une plateforme *on line* appelée «dossier unique»¹⁶ qui va impliquer obligatoirement que tous les chercheurs d'emploi inscrits chez Actiris aient un adresse email de référence. Cette inscription aura des conséquences sur les droits sociaux des personnes (allocations de chômage, allocations familiales, mutuelle, etc.), il est donc important que les apprenants s'inscrivent selon la procédure imposée par Actiris.

¹⁴ Péline BROTCORNE, *op. cit.*

¹⁵ Voir: Magali JOSEPH et Josée MAILHOT, *Les motifs d'engagement en formation d'alphabetisation. Une enquête quali-quantitative auprès d'apprenants de Lire et Écrire Bruxelles*, Lire et Écrire Bruxelles, 2018. En ligne : www.lire-et-ecrire.be/Les-motifs-d-engagement-en-formation-d-alphabetisation

¹⁶ Voir: Christian ROUSSEAU, *Des changements pour le demandeur d'emploi*, 2019. En ligne : www.rtbfb.be/lapremiere/article/detail_des-changements-pour-le-demandeur-d-emploi?id=10133268

Comme le formulent Périne Brotcorne et Patricia Vendramin : « *Pour qu'une différence soit qualifiée d'inégalité, il faut qu'elle résulte d'un processus subi de discrimination en regard d'une norme sociale.* »¹⁷ Les technologies de l'information et de la communication sont aujourd'hui un moyen obligatoire pour accéder à des services d'intérêt général, publics ou privés, indispensables pour exercer certains droits sociaux et économiques. Les apprenants ont des difficultés pour accéder à certains de ces moyens et pour les utiliser, qui s'ajoutent aux difficultés causées par leur analphabétisme.

Toutefois, nous ne voudrions pas sous-estimer l'usage quotidien, diversifié et inventif de ces technologies par les personnes interviewées. Les apprenants profitent des celles-ci pour communiquer avec leurs proches en Belgique et ailleurs. Ils les utilisent pour leurs loisirs et pour profiter de la culture : écouter de la musique, faire et partager des photos et des vidéos, s'informer des nouvelles, etc. Les technologies de l'information et de la communication leur permettent d'être informés des actualités en Belgique mais aussi dans leur pays d'origine. Ils apprennent à partir de vidéos et de fichiers audios. Elles offrent des possibilités intéressantes aux personnes en difficulté avec l'écrit pour communiquer, s'informer, s'épanouir et améliorer leur pouvoir d'agir dans la société. Nous ne pouvons pas oublier pour autant que l'accès aux technologies numérique et leur utilisation sont en train de devenir une obligation incontournable pour participer à la société alors que toutes les personnes ne sont pas égales face à ces possibilités.

Iria GALVAN CASTANO, Responsable de projets

Mission Recherche
Lire et Ecrire Bruxelles

¹⁷ Périne BROTCORNE et Patricia VENDRAMIN, *Recherche qualitative : usagers et parcours de vie. Problématisation et dispositif empirique*, IDEALiC – Powered by BELSPo – iMinds-SMIT Vrije Universiteit Brussel – CIRTES, Université catholique de Louvain–Fondation Travail-Université, p. 5.



Utiliser WhatsApp comme outil de communication et d'apprentissage en formation d'alphabétisation

Depuis 2018, Montserrat Santin, formatrice à Lire et Ecrire Bruxelles au Centre Alpha de Schaerbeek, exploite la messagerie instantanée WhatsApp avec un groupe d'apprenantes. Si au départ, cette application servait à communiquer les absences en formation, la formatrice a développé plusieurs activités d'apprentissage autour de son utilisation. Au-delà des effets observés sur les apprentissages mêmes, son utilisation a renforcé également la cohésion du groupe et l'implication des apprenantes dans le processus de formation.

Entretien avec Montserrat SANTIN

Propos recueillis par Fabien MASSON et Aurélie LEROY

Les technologies de l'information et de la communication ont pris une place de plus en plus importante dans notre société. L'usage du smartphone particulièrement s'est largement répandu au sein de la population y compris chez les apprenants en alphabétisation. Sur base d'un entretien précédemment réalisé par Fabien Masson, coordinateur de l'équipe TIC de Lire et Ecrire Bruxelles¹, nous avons réinterrogé la formatrice. Si l'utilisation de WhatsApp ne fait pas l'objet d'objectifs pédagogiques précis, n'est pas formalisé en termes de compétences et savoirs à acquérir, la formatrice s'en est saisie à la fois comme outil de communication mais également comme outil d'apprentissage au sein de son groupe de formation. Son groupe d'apprenantes est composé d'une douzaine de femmes âgées entre 30 et 55 ans, peu ou pas scolarisées. Certaines parlent de façon très fluide, d'autres moins et ont certaines difficultés à la lecture ou l'écriture. De façon générale, le groupe est identifié « Oral 2 Lecture 2 Ecriture 2 ».

Comment a commencé cette expérience d'utilisation de WhatsApp dans ton groupe ?

L'idée m'est venue, il y a deux ans, peu de temps après le début des cours. En début d'année, on met en place le règlement et les objectifs à atteindre pour la fin de l'année. On se met d'accord sur les règles fixées pour rendre possible le travail en groupe. Chacune exprime son point de vue et la possibilité pour elle de respecter ou non ces règles. On échange aussi sur « comment s'y prennent celles qui y arrivent ? ». Ensemble, nous voyons s'il y a des modifications à apporter pour que ces règles puissent être respectées par toutes, moi comprise. Je leur ai ensuite demandé quelles étaient leurs attentes vis-à-vis de moi. Et parallèlement, je leur ai communiqué mes propres attentes vis-à-vis du groupe. Au cours de cette activité, plusieurs femmes ont exprimé leurs insatisfactions suite aux absences de la formatrice précédente, des participantes, et de l'impact que celles-ci ont eu sur leur motivation. Une apprenante m'a ainsi informée qu'elles avaient créé un groupe sur la messagerie WhatsApp avec la formatrice précédente pour communiquer les absences dans le groupe.

¹ Voir : www.alpha-tic.be/spip.php?article211

Nous avons décidé de reprendre le groupe de discussion vu que la grande majorité des apprenantes disposaient d'un smartphone avec l'application WhatsApp installée. Je leur ai demandé pour quelles raisons et de quelle manière elles utilisaient la messagerie. Elles ont, de suite, échangé et partagé leurs connaissances de l'utilisation du smartphone en général ainsi que de cette application. J'ai estimé que c'était là, une belle opportunité qui s'offrait au groupe. Le groupe WhatsApp s'est donc mis en place et celui-ci a contribué à créer un vrai esprit de groupe.

Quelles activités as-tu mises en place dans ce cadre ?

Chercher le sens des mots pour comprendre un message et vérifier que ce que je dis est bien ce que je veux dire. Prendre le temps de faire les choses et se donner les moyens d'y arriver.

Lorsque j'ai lu les premiers messages, j'ai pensé qu'il serait utile de faire un mémo avec des phrases types: « Bonjour », « Bonsoir », « Je ne viens pas au cours », « Je suis malade »... J'ai proposé, au cours d'une séance, de relever ensemble les messages les plus courants. Je les ai notés au tableau afin de construire un mémo qu'elles pourraient ensuite coller sur leur frigo (voir illustration).

Bonjour		Demain je ne viendrai pas au cours, je suis malade.	
Bonsoir		J'ai un problème, je ne peux pas venir au cours.	
Aujourd'hui, je serai en retard de 30 minutes.		Mon fils, ma fille est malade. Je ne viendrai pas au cours.	
Aujourd'hui, j'ai un rendez-vous. Je ne viendrai pas au cours.		Le mémo réalisé avec le groupe	

Je recevais de nombreux messages et j'ai constaté le nombre important de fautes d'orthographe, exceptés dans les messages écrits par les enfants des apprenantes. En début de cours, lorsque certaines envoient des messages, je demande au groupe de vérifier si l'orthographe est correcte et, le cas échéant, de corriger. Nous avons aussi vu que lorsque l'on écrit un mot plusieurs fois, celui-ci reste enregistré dans la mémoire du smartphone, ce qui facilite l'écriture des messages par la suite.

As-tu développé d'autres activités autour de la messagerie ?

Par la suite, j'ai expérimenté d'autres utilisations de la messagerie Whatsapp. Dans le cadre de la Journée internationale des droits des femmes (le 8 mars), l'association avait prévu une série d'activités. Le groupe devait choisir une lutte collective parmi dix luttes proposées. Après lecture et discussion, nous avons choisi le collectif « Nasawiya ». Il s'agit d'un groupe de femmes militantes libanaises qui se battent pour arrêter la violence faites aux femmes dans la rue. Elles ont notamment organisé la plus grande marche dans la capitale pour l'adoption d'une loi sanctionnant les coupables.

Nous avions deux semaines pour nous préparer, comprendre le sujet, écrire un texte et le présenter. La date approchant à grands pas, nous avons cherché ensemble un moyen pour être prêtes à temps. J'ai envoyé le texte sur un support audio via WhatsApp. Les participantes étaient très contentes de pouvoir l'écouter à la maison afin de le mémoriser au mieux et de travailler à leur rythme, de façon autonome. Le jour de la présentation, une participante s'est ainsi sentie capable de présenter cette lutte au micro face à un public nombreux. Cette expérience a été et est encore une source de fierté pour l'apprenante ; fierté d'avoir osé franchir le pas et de valorisation par les autres apprenantes.

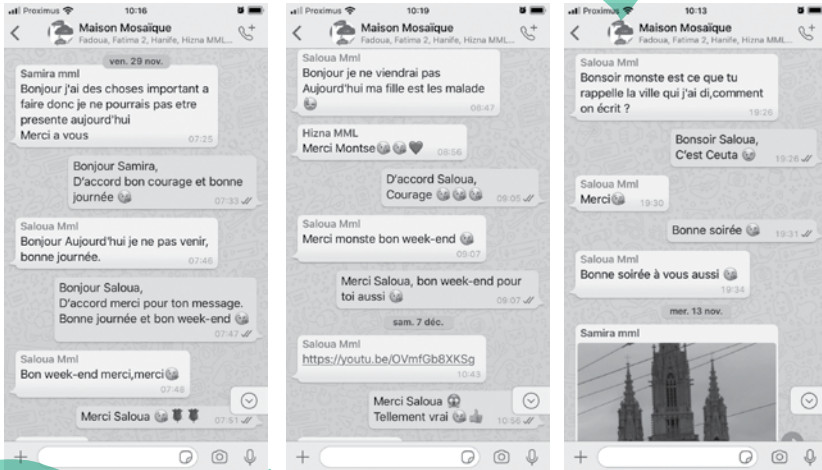
Une autre utilité de l'application s'est présentée lorsqu'une participante a envoyé, via WhatsApp, une invitation à venir manger chez elle. L'invitation lue, nous avons organisé le rendez-vous. J'ai créé un autre groupe, sans elle, pour l'organisation. Après plusieurs échanges entre nous, nous avons décidé de faire une cagnotte pour remercier notre hôte. Par la suite, je leur ai demandé de recopier l'invitation en utilisant chacune son prénom et son adresse, afin de conserver un modèle. Cet exercice m'a permis aussi de constater que la plupart des apprenantes de mon groupe ne connaissaient pas leur adresse. A partir de là, j'ai créé et développé quelques activités utiles pour leur apprendre à se repérer dans l'espace : lecture de carte de l'Europe, de la Belgique et des communes bruxelloises.

Que retires-tu de ces expériences ?

Il m'a paru intéressant d'exploiter l'application WhatsApp pour que certaines, d'abord, se familiarisent avec les nouvelles technologies. Cette application s'est avérée une source à exploiter car elle touche beaucoup d'aspects de l'apprentissage du français, de la lecture, de l'écriture et de la communication en général, sans la pression que peut représenter l'école ou le recours à des écrits plus formels.

Ces expériences avec le groupe m'ont aussi réconfortée dans mon métier. Au début, je me posais de nombreuses questions sur cet outil, notamment sur son accès. Que faire si quelqu'un n'a pas de smartphone ou WhatsApp ? Au final, de mon expérience vécue, la seule personne qui s'y est opposée dans un premier temps a fini par télécharger l'application et par l'adopter. Je doutais aussi des possibilités d'interaction permises avec cet outil en groupe de formation.

Néanmoins, leur enthousiasme et les évaluations que j'ai menées auprès d'elles m'ont permis de constater l'évolution, aussi bien de leur côté que du mien. Nous nous sommes aperçues de l'avantage que cette application présentait lorsque le travail était mené autour d'un projet commun. L'objectif final est aussi de devenir autonome et ne pas dépendre de quelqu'un pour écrire un message simple. Ces exercices nous ont permis de créer un lien fort au sein du groupe. Lors d'une grève, j'ai reçu plusieurs messages la veille pour me prévenir de leurs absences. Deux participantes m'ont ainsi dit : *« J'ai vu que beaucoup ne viendraient pas, donc je suis venue. »* A une autre occasion, une apprenante m'a confié : *« J'allais m'absenter parce que mon fils est malade. J'ai lu les messages et comme j'ai vu qu'il y allait avoir beaucoup d'absences, j'ai dit à mon mari que je devais venir à l'école. »*



Quels effets as-tu observés ?

J'ai questionné les apprenantes à ce propos. Je leur ai demandé ce qu'elles pensaient de cet outil, ce que ça leur apporte. Voici ce qu'elles ont écrit :

- Quand je ne viens pas, c'est facile d'envoyer un message. Je ne dois pas téléphoner si je n'ai pas de crédit.
- Moi, j'aime lire ce que les autres écrivent et je sais aussi qui vient à l'école.
- C'est comme Smartschool, une application que mes enfants utilisent à l'école. C'est comme un journal de classe : les enfants et les parents peuvent communiquer avec le professeur. On reçoit les notes, les devoirs. Il y en a deux : un compte parent/prof et un autre élève/prof.
- C'est bien pour apprendre beaucoup de choses. Quand tu envoies des textes, j'essaie de te lire, après je regarde et je me rappelle.
- J'aime regarder les photos des sorties, même si je ne suis pas sur les photos.
- C'est facile pour prévenir lors des sorties. Quand tu nous dis de venir plus tôt ou de ramener le ticket pour le tram. Je n'oublie pas.
- WhatsApp, c'est bien pour le groupe, c'est comme la famille. J'aime les photos, les devoirs. Tout est très bien.

- C'est bien pour prévenir quand je suis en retard. Comme ça, il n'y a pas de stress.
- J'aime écrire en français. Avant, je n'avais jamais écrit un message en français. Maintenant, ça va.
- Maintenant, je sais envoyer un certificat médical. Avant, je ne savais pas.
- C'est bien pour parler avec les autres. J'aime mes amis de l'école.
- Je regarde comment on écrit les mots. J'aime bien les photos.

De façon générale, les participantes sont ravies de la création du groupe WhatsApp. Je leur ai également demandé ce qu'elles aimeraient faire de plus avec l'application WhatsApp. La plupart des apprenantes maîtrisent cet outil ; les moins à l'aise m'ont ainsi répondu :

- Pour trois d'entre elles, il est difficile d'écrire dans le groupe.
- Moi, je sais faire beaucoup de choses mais je ne fais pas.
- Je veux apprendre à envoyer des chansons.
- Je veux écrire plus.

J'ai remarqué que l'application WhatsApp a vraiment été et reste un moteur dans l'implication, aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan personnel. Chacune trouve sa place et reste liée à la formation, même en cas d'absence. D'ailleurs, une fois l'année finie, le groupe continue de vivre sur WhatsApp, avec de nombreux messages échangés. Cette application est un outil pour communiquer pendant les vacances et donc continue à être une source d'apprentissage. Les apprenantes ont appris à écrire un message. Et j'ai constaté énormément de progrès en cette matière. WhatsApp est aussi une façon de mettre en avant leurs savoirs, ce qu'elles savent faire. Une apprenante va montrer à une autre comment l'utiliser, comment envoyer une vidéo par exemple.

Nous l'utilisons également pour échanger des photos lors des sorties ou événements que nous organisons. Grâce aux échanges possibles via ce média, certaines apprenantes, plutôt réfractaires à la base aux sorties, ont davantage perçu leur intérêt en termes d'apprentissages et se sont par la suite plus impliquées dans celles-ci. Elle a aussi créé de la cohésion dans le groupe et des liens plus forts. Elle a permis de s'ouvrir aux autres, d'être plus à l'aise, plus

confiantes dans le groupe et avec moi également, de casser les « barrières » entre le formateur et les apprenants. Et pour les apprenants, se sentir appartenir à un groupe, c'est important...

Cette application permet surtout d'apprendre sans la pression scolaire puisque le contact se fait de façon naturelle, cet outil leur étant souvent familier. Sans pour autant que ce ne soit trop formel car je souhaite que ces apprentissages restent de l'ordre du plaisir, du plaisir d'apprendre où l'erreur est permise et corrigée. Par ailleurs, il est important que les personnes analphabètes s'en emparent car tout autour d'eux se digitalise... J'encourage également les formateurs à l'utiliser en tant qu'outil de communication et d'apprentissage.

Je compte bien poursuivre l'exploration des possibilités qu'offre cette messagerie...

Entretien avec Montserrat SANTIN,
formatrice au Centre Alpha de Schaerbeek
Lire et Ecrire Bruxelles

Propos recueillis par Fabien MASSON
Lire et Ecrire Bruxelles
et Aurélie LEROY
Lire et Ecrire Communauté Française



Comment penser le smartphone dans l'espace de formation en alpha/FLE ?

A l'occasion d'une session de « Tartines et bonnes pratiques » organisée à Lire et Ecrire Verviers, des formateurs d'associations d'alphabétisation et de français langue étrangère ainsi que des apprenants se sont réunis sur le temps de midi à deux reprises pour échanger et réfléchir sur l'utilisation du smartphone en formation. Comment penser le smartphone dans l'espace de formation ? Quelle place lui donnons-nous en tant que formateurs ? Quels avantages et quels freins présente-t-il ? Comment en faire un allié ? A quelles conditions ?

Par Aurélie LEROY

Autoriser ou non le smartphone en formation d'alpha/FLE : vers un compromis ?

Première prise de pouls sur l'utilisation de cet appareil qui s'est invité de façon intempestive dans les espaces de formation¹. Sommé par le règlement d'ordre intérieur d'être coupé, le téléphone portable reste pourtant toléré, la plupart du temps, en raison des conditions de vie urgentes auxquelles les apprenants sont souvent confrontés. Recherche de logement, d'emploi, rendez-vous du Forem, maladie d'un proche, avoir accès à cet outil de communication sécurise et permet d'être joignable à tout moment. Si, pour de nombreux apprenants, « *tous les appels sont importants* », fait remarquer une formatrice, elle observe qu'un certain nombre d'entre eux ont des difficultés à utiliser la messagerie vocale et donc, ont tendance à prendre tous les appels pour ne pas manquer la communication.

Quoi qu'il en soit, un premier constat s'impose : le smartphone est devenu omniscient. La grande majorité des apprenants en disposent désormais d'un. Deuxièmement, il est à ses heures source de bruit, pour le formateur mais aussi pour les autres apprenants, une distraction, un outil qui peut perturber le déroulement de la formation. Une formatrice met en avant que « *l'utilisation du smartphone pendant le temps de la formation, c'est avant tout beaucoup d'interruptions parce que c'est 12 personnes qui reçoivent un appel, voire plusieurs...* ». Un apprenant s'exprime également à ce propos : « *Il y a des gens qui regardent beaucoup leur smartphone ; ça te déconcentre et te décourage.* »

Afin de garder au maximum l'attention des apprenants, il est nécessaire, selon les formateurs d'opter pour des compromis et de travailler au sein de l'espace de formation sur le tri des appels téléphoniques :

- Mettre le smartphone sur silencieux ou poser celui-ci dans une boîte durant le temps de formation ;

¹ *Tartines et bonnes pratiques* est un cycle de rencontres, initié par Lire et Ecrire Verviers, à destination des opérateurs alpha et associations d'alpha et de Français Langue Etrangère. Il vise à partager, mutualiser les bonnes pratiques et à réfléchir ensemble sur des thématiques prédéfinies afin d'améliorer l'organisation des formations et les compétences acquises en formation. Voir : www.lire-et-ecrire.be/Rencontres-de-midi-Le-smartphone-et-nos-publics-en-formation-alpha-FLE

- En collectif, apprendre à faire le « tri » de ses appels personnels (urgent, attendre la pause, etc.).

Des formateurs ajoutent qu'il serait intéressant de former les apprenants à utiliser la boîte vocale de leur smartphone et de travailler les compétences afin de :

- Pouvoir se créer un message vocal ;
- Comprendre et appréhender les différentes étapes d'un message vocal pour effectuer des démarches administratives par exemple et savoir prendre un rendez-vous.

Toutefois, l'utilisation du smartphone dans les espaces de formation ne s'arrête pas là. Il est aussi employé par les apprenants comme une source d'apprentissage. Les formateurs n'y sont pas opposés mais comment s'emparer de ces usages ? Comment dès lors trie-t-on ce qui est profitable à l'apprentissage ou non ? Comment vérifier aussi, si le smartphone est laissé à disposition, qu'il soit utilisé à cette fin ?

Quelles utilisations du smartphone et pour quels apprentissages ? Quels en sont les avantages et les freins ?

A partir des observations des participants, plusieurs types, catégories d'utilisations du smartphone par les apprenants ont été relevées² :

Utilisation de l'écrit de marquage et de l'image

Prendre des photos, télécharger et envoyer des photos, des vidéos, jouer, écouter la musique sont des utilisations courantes de l'écrit de marquage et de l'image.

² Les catégories d'utilisation du téléphone faisant appel à l'oral, la lecture ou l'écriture reprises ici sont développées dans l'article suivant : Aurélie AUDEMAR, *Téléphone portable et perméabilité de frontières entre l'oral et l'écrit. Une révolution en marge de l'alpha ?* in *Journal de l'alpha*, n°211, 4^{ème} trimestre 2018, pp. 75-86 : www.lire-et-ecrire.be/ja211

Les apprenants photographient fréquemment le tableau pour garder une trace d'un exercice, d'une matière vue en formation. *« Qu'en font-ils après? Est-ce réellement un support d'apprentissage pour eux? »*, se demandent les formateurs. L'un d'entre eux met en avant le frein que cette pratique peut représenter dans l'apprentissage de l'oral: *« Quand ils seront devant une assistante sociale, un policier, un facteur..., ils ne pourront ni lire, ni écrire, ni photographier. Je leur explique que c'est leur mémoire à eux qu'ils doivent travailler, pas celle de leur téléphone. Je crois que ce n'est pas bon car, dans la vie, cela ne se passe pas comme ça. Vous entrez quelque part, on vous parle, vous répondez. »* L'écrit photographié devient ainsi l'intermédiaire entre deux interlocuteurs, soulignent les formateurs. N'est-ce pas en opposition avec la vie réelle? Ne freine-t-il pas d'une certaine façon l'apprentissage de l'oral, la prise d'autonomie des apprenants? Toutefois, une formatrice constate que certains apprenants se servent des photos prises du tableau pour gagner du temps et réviser dans les transports en commun par exemple. Prendre des photos permet donc, dans certains cas, de garder des traces écrites de la formation et de renforcer les apprentissages.

L'image peut également servir de support à l'apprentissage de textes. Une formatrice a créé un groupe sur l'application WhatsApp afin de partager les photos prises lors de sorties organisées en groupe avec des apprenants. Dans ce cadre, les photos sont associées à un texte afin de soutenir leur mémorisation. Elles sont ensuite utilisées en formation pour des exercices d'apprentissage de la langue.

L'écoute de musique est aussi appréhendée comme une aide à l'apprentissage. Un apprenant explique que sa formatrice donne une chanson à écouter à domicile et que, la semaine suivante, elle est retravaillée en groupe (sens, dessin, ...). Par ailleurs, de nombreux apprenants regardent et partagent des vidéos de leur pays d'origine, de leur famille via leur smartphone. Ces moments forts de partage avec les autres renforcent la cohésion du groupe mais sont également une opportunité d'exercer la langue orale lorsqu'ils en expliquent le contenu au groupe.

Utilisation pour transcrire la langue orale en langue écrite

Les formateurs mettent en évidence que de nombreux apprenants utilisent fréquemment le smartphone comme outil de traduction. Il suffit ainsi de dicter ses propos à l'oral pour les voir se transformer en texte écrit via Google Traduction ou d'autres applications du même type. Mais que pensent les formateurs de cet outil ?

S'il permet parfois « *de sortir des situations d'incompréhension* » et d'avoir le juste mot qui débloque la situation d'apprentissage comme le souligne un formateur, cet outil a, cependant, ses limites. Disposer de la bonne traduction nécessite de savoir prononcer formellement et correctement le mot à l'oral. Ce qui n'est pas toujours évident pour des apprenants en situation d'apprentissage car il peut facilement, à contrario, induire des erreurs.

« Et puis, il y a combien de sens dans un mot ? Si on ne comprend pas, c'est logique », rappelle une formatrice. De nombreux mots sont en effet polysémiques, leur sens peut être ambigu et dépend fortement du contexte dans lequel on l'utilise. En outre, le logiciel vient s'immiscer quelquefois en concurrence avec les propos du formateur : *« Ça m'est déjà arrivé qu'un apprenant me dise 'Mais non, Google dit ça'. »* Google peut-il venir remplacer le formateur ? La technologie peut-elle supplanter l'être humain ? Rien n'est moins sûr. Si le logiciel répond à une demande d'information immédiate, il nécessite dans une moindre mesure de mobiliser des éléments réflexifs source d'apprentissage et de savoir : *« Le formateur m'explique et je comprends mieux, je mémorise plus que si je cherche seul sur mon smartphone. Avec le smartphone, je ne fais pas d'effort. Avec l'explication du formateur, il y a plus de sens »,* met en avant un apprenant. En utilisant systématiquement le smartphone comme outil de traduction, ne vise-t-on pas davantage l'efficacité, la « solution facile » plutôt que la recherche d'un apprentissage ?

Utilisation en langue écrite

De nombreux apprenants utilisent le smartphone pour chercher des mots, vérifier l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, etc. Ces derniers font régulièrement appel à des sites Internet et logiciels, accessibles via leur

smartphone, qui leur propose également des séquences d'apprentissage de la langue : Duolingo³, Pepit⁴, Français facile⁵, Alexa⁶, Wallange⁷, Balingua⁸, Learningapps⁹, etc.

Ces ressources numériques apparaissent comme un soutien à l'apprentissage. Elles leur permettent de s'exercer à domicile, d'améliorer leur vocabulaire, la compréhension de textes ou de mots et d'avancer plus rapidement dans la maîtrise de la langue. Certains apprenants demandent l'avis de leurs formateurs sur ces ressources complémentaires. Mais quel regard posent les formateurs sur ces outils d'aide à l'apprentissage ?

Si le recours à ces ressources numériques en ligne permet de progresser dans certains apprentissages, les intégrer dans le cadre de la formation proprement dite soulève certains obstacles. Tous les apprenants n'ont pas, premièrement, les moyens et le temps de pratiquer à domicile. Certains font face à des urgences plus importantes ou sont pris dans des contraintes comme s'occuper de leurs enfants, etc. Les intégrer dans la formation risque donc de désavantager ceux qui n'ont pas ou peu de temps et d'occasions de travailler en dehors de l'espace de formation.

D'autre part, pour certains formateurs, les apprentissages dont ils relèvent ne semblent pas toujours adaptés en regard des objectifs poursuivis : *« Je n'encourage pas tellement ce genre de site tel que 'Français facile' dans mes groupes car je me dis que ça ne répond pas à ce dont ils ont besoin. Quand ils chercheront un boulot, on ne leur demandera pas de faire un test de grammaire. On leur demandera de comprendre ce que la personne veut et de faire ce qu'elle vous dit... je suis un peu refroidi à l'idée que les gens travaillent à domicile car, en général, c'est très scolaire et pas du tout interactif. »*

3 Voir : <https://fr.duolingo.com>

4 Voir : www.pepit.be

5 Voir : www.francaisfacile.com

6 Voir : www.les-aventures-de-la-famille-bourg.com/2019/06/9-fonctionnalites-dalexa-pour-apprendre-et-samuser-en-francais/

7 Voir : www.wallanguages.be

8 Voir : www.balingua.com

9 Voir : <https://learningapps.org/home.php>

Utilisation en langue orale

Un formateur explique qu'il a intégré, depuis quelques années, au sein de sa formation, des exercices audios par l'intermédiaire du smartphone. Dans ce cadre, il envoie aux apprenants un message audio à écouter assorti de consignes précises. Les apprenants sont sollicités pour écouter le numéro de téléphone présent dans le message audio afin d'en améliorer la compréhension orale mais également de le retranscrire par écrit. L'exercice fait l'objet d'un entraînement ultérieur en formation non obligatoire afin de ne pas pénaliser les personnes qui n'ont pas le temps de travailler en dehors du temps de formation. Cette forme d'« auto-apprentissage intégré¹⁰ » semble porter ses fruits et susciter l'intérêt des apprenants. « *Cela marche bien mais à condition que ce soit bien défini* », précise le formateur.

Lorsque l'apprenant se retrouve « seul » face à ces technologies, certains freins peuvent apparaître. Un formateur évoque à ce propos la situation d'un de ses apprenants : « *Il regarde de nombreuses vidéos en français, il avance sur beaucoup de choses mais pour apprendre à parler, c'est compliqué.* » Dans ce cas-ci, l'apprenant ne bénéficie pas de feedback, de rétroaction sur son apprentissage qui lui apporterait des informations sur la forme, le sens des mots utilisés à l'oral et qui lui donnerait la possibilité de s'évaluer et/ou de rectifier ses propos.

Passer d'un usage individuel à un usage collectif

Si de nombreux apprenants usent d'Internet via leur téléphone portable comme aide à l'apprentissage, ils opèrent souvent de manière individuelle, parfois en catimini, à l'abri du regard critique du formateur et des autres apprenants sur la fiabilité des informations trouvées. Les formateurs s'accordent sur l'importance du partage des ressources utilisées et des

¹⁰ L'auto-apprentissage intégré fait référence à un dispositif où l'utilisation des TIC est supervisée par le formateur. Voir Aurélie BEAUNE, *Quelles utilisations des TICE pour l'apprentissage du français langue étrangère au niveau A1.1 ? Analyse d'usage de formateurs et d'apprenants adultes migrants peu ou pas scolarisés*, Université Paris-Descartes, Mémoire de Master 2 de Didactique du français langue étrangère et interculturelité, 2011. En ligne : www.researchgate.net/publication/311965001_Quelles_utilisations_des_TICE_pour_l'apprentissage_du_francais_langue_etrangere_au_niveau_A11_Analyse_d'usages_de_formateurs_et_d'apprenants_adultes_migrants_peu_ou_pas_scolarises

informations collectées au sein du groupe de formation. Un formateur souligne : *« Quand l'usage est individuel et qu'il n'est pas partagé, il n'y a pas de vérifications. C'est dangereux car on risque d'enregistrer une information qui est erronée ou qui, dans le contexte, ne convient pas et personne n'en saura rien. Il y a une dynamique à créer au sein du groupe : J'ai trouvé quelque chose d'intéressant, je vous en fait part, je partage, pensez-vous que cela soit juste ? »*. S'emparer des usages pédagogiques du téléphone portable en formation nécessite de se questionner sur : *« Comment faire pour passer d'un outil individuel à un outil d'apprentissage collectif ? »*.

Le tableau blanc interactif (TBI) est une piste envisagée par les formateurs afin de passer d'une démarche individualisée et hétérogène des pratiques des TIC à une démarche davantage collective : *« Il y a des outils d'apprentissage adaptés tels que les tableaux interactifs sur lesquels s'appuyer. C'est au formateur de les intégrer. »* Le TBI se constitue d'un écran blanc tactile relié à un ordinateur et à un vidéoprojecteur. Grâce à un stylet électronique, le formateur et l'apprenant peuvent intervenir sur l'écran et agir directement sur l'ordinateur pour différentes activités visibles par l'ensemble de la classe : surfer sur Internet, ouvrir un fichier, utiliser un logiciel, annoter et enregistrer ses annotations,... *« Cela nous permettrait d'avoir un regard, de travailler ensemble. On pourrait travailler autrement que chacun dans son coin avec son smartphone »*, complète l'un d'entre eux.

Repenser l'usage du smartphone en termes d'apprentissages

L'usage du smartphone s'est répandu depuis quelques années au sein de la population générale et auprès des apprenants dans l'espace privé. Petit à petit, il s'est glissé dans l'espace de formation et semble faciliter l'apprentissage de la langue ou la communication. Il est devenu impossible d'ignorer ce nouvel outil dans le cadre de la formation. Si certains formateurs ont commencé à s'en emparer afin de proposer des séquences d'apprentissage de la langue, ils soulignent également l'intérêt qu'il présente pour opérer des liens entre la formation et la vie quotidienne des apprenants (apprendre à utiliser une messagerie, une application bancaire pour gérer son argent, à

créer un itinéraire pour se déplacer, etc.). Afin de mieux identifier les compétences acquises et à acquérir, des formateurs proposent de créer des temps d'échange de savoirs avec le groupe.

Cependant, nombreux sont ceux qui se questionnent sur les limites de son usage en termes d'apprentissages. Il ressort des échanges qu'il apporte certes une aide ponctuelle à l'apprenant mais son usage ne peut être systématisé au point qu'il devienne un réflexe, particulièrement dans le cadre de l'utilisation d'outils de traduction de texte. Une formatrice évoque à ce propos : *« C'est difficile de leur expliquer que, dans certains cas, la technologie ne va pas les aider. »*

Au-delà de ces interrogations en émerge une autre : *« Va-t-on laisser à Google et consorts le soin d'écrire, d'organiser et de penser pour nous ? »* souligne Aurélie Audemar¹¹. Sur cette question, Jeremy Dagnies attire l'attention sur le risque de dépendance et d'usage excessif des nouvelles technologies. Il met en évidence le risque d'une « fracture du huitième degré »¹² qui renvoie à la capacité à s'affranchir de l'usage des TIC et à fonctionner de manière autonome sans avoir obligatoirement recours aux TIC. Cette fracture fait référence non seulement *« à l'usage excessif des TIC susceptible de nuire à la qualité de vie individuelle et sociale, mais également à la situation de dépendance dans laquelle on peut se retrouver tant dans la sphère privée que professionnelle vis-à-vis des TIC »*¹³. Dans le cadre où la recherche d'une autonomie, notamment chez les apprenants, guident les actions, le recours aux TIC questionne les formateurs présents : quel sens donner aux apprentissages si l'apprenant est toujours aidé par une technologie ?

Il convient donc aussi, selon les formateurs, d'appréhender les limites du recours au smartphone en formation même et de sensibiliser à son usage de manière distanciée, en regard des objectifs poursuivis. Et puis, *« il y a une démarche intellectuelle à se mettre en recherche. Il est nécessaire de chercher*

¹¹ Voir : Aurélie AUDEMAR, op.cit., P.84.

¹² Voir : Elise OTOVIANI, *Les fractures numériques, comment réduire les inégalités ?*, in *Au quotidien*, Centre permanent pour la citoyenneté et la participation, 2016. En ligne : www.cpcp.be/wp-content/uploads/2019/05/fracture-numerique.pdf

¹³ Ibid., p. 11.

d'abord et puis, éventuellement, vérifier par le smartphone», ajoute une formatrice.

L'usage des technologies offre d'innombrables opportunités d'apprentissages à exploiter par les formateurs, à condition qu'elles soient pensées, réfléchies, cadrées et utilisées de manière collective. Il ne s'agit pas d'adopter une vision technocentrée, de « faire des TIC pour des TIC » mais de réfléchir et de s'en emparer de façon à ce qu'elles soient, comme le souligne une formatrice, « *au service des apprentissages.* »

Aurélie LEROY, Chargée d'analyses et d'études

Lire et Ecrire Communauté française

Sur base des rencontres organisées entre formateurs d'alpha/FLE

Par Françoise PIERARD, formatrice à Lire et Ecrire Verviers

It begins with "BONJOUR"

At airports, hotels, and more. Af

LOVE TRAVEL & MORE. IT'S THE *af* *Affectionate Personality*
—TRAVELING— *af* *Affectionate Personality*



Une enquête sur les pratiques numériques en milieu populaire

Que se passe-t-il quand des outils conçus et utilisés au départ par des individus diplômés et favorisés arrivent dans des milieux sociaux qui ne le sont pas ? L'intégration d'Internet dans la vie quotidienne des ouvriers et employés, qui s'est opérée depuis une dizaine d'années seulement, est l'occasion de poser la question. Je vais partir ici d'un constat : Internet est un média d'écrit, et même si la part prise par les images et les vidéos s'est énormément accrue au fil des années, il n'en reste pas moins que les activités de lecture et d'écriture sous-tendent une grande partie des activités en ligne. Je partirai aussi d'un principe : ne pas mesurer les pratiques des milieux populaires à l'aune de celles des classes supérieures.

Par Dominique PASQUIER

Beaucoup d'enquêtes reposent sur un comptage déploratif des « manques » par rapport aux pratiques les plus innovantes, celles des individus jeunes, diplômés, urbains, pour conclure que ces derniers arrivés sur la toile ont des usages moins variés et moins sophistiqués. Peut-être. Mais on peut aussi considérer que les pratiques numériques qu'ils privilégient font sens par rapport à leurs besoins quotidiens et qu'elles sont des indicateurs pertinents de leur rapport au monde comme des transformations possibles de ce rapport au monde.

L'enquête a été menée en France entre 2014 et 2017 auprès d'individus appartenant aux fractions non précaires des classes populaires et vivant dans des communes rurales ou semi-rurales¹. Le terrain a d'abord reposé sur 50 entretiens auprès d'employés des services à la personne ; le terme d'employées serait plus exact sachant combien ce secteur d'emploi est féminisé. Les plus qualifiées sont aides-soignantes ou aides médico-psychologique en EHPAD² ou dans des maisons de retraite, les moins formées exercent la profession d'auxiliaire de vie dans le cadre de l'aide à domicile en milieu rural. Ce sont des femmes - et quelques hommes, 7 sur 50 - qui ont un emploi relativement stable, souvent en contrat à durée indéterminée, sont propriétaires de leur logement - pour beaucoup une maison qu'ils ont contruite eux-mêmes -, et mènent une vie de famille avec enfants. Ce sont ces derniers qui ont d'ailleurs souvent été à l'origine de la connexion en arguant du fait qu'Internet leur était indispensable pour mener à bien leur scolarité - ce qui reste bien sûr à démontrer sachant que les usages ludiques l'emportent largement sur les usages scolaires chez les moins de 18 ans, particulièrement chez les enfants issus des classes populaires.

Dans un deuxième temps, j'ai pu analyser les échanges et les liens partagés sur 46 comptes Facebook d'individus ayant le même profil socioculturel que mes enquêtés : des ouvriers et des employés de services à la personne, âgés de

¹ Cette enquête a été réalisée dans le cadre du projet POPLOG financé par l'Agence Nationale pour la Recherche. Des analyses plus complètes peuvent être trouvées dans l'ouvrage qui en a été tiré. Voir : Dominique PASQUIER, *L'Internet des familles modestes. Enquête dans la France rurale*, Presses des Mines, 2018.

² Etablissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes.

30 à 50 ans, vivant en dehors des grandes agglomérations urbaines³. Il s'agit donc d'une enquête qui se fonde à la fois sur des pratiques telles qu'elles sont rapportées dans les entretiens, et des récits, tels qu'ils se déroulent sur les comptes Facebook. Ces deux types de matériau ne sont pas à égalité selon les thèmes abordés. Les pratiques de recherche d'informations en ligne sont par exemple uniquement documentées dans les entretiens (qu'est-ce qu'on recherche, pourquoi on le fait, comment on le fait), alors que les récits sur les problèmes d'emploi ou de couple ne le sont que dans les messages échangés sur les comptes. Le rapport au politique, sujet hautement difficile à aborder en entretien, s'exprime seulement sur Facebook à travers des panneaux récupérés en ligne qui circulent d'un compte à l'autre sous forme de liens partagés. Parfois, les deux matériaux se complètent, comme c'est le cas pour les relations familiales: les manières de communiquer à distance avec les différents membres de sa famille sont décrites en entretien, mais on peut aussi lire dans les comptes Facebook comment ces pratiques sont mises en œuvre sur un réseau social, ou comprendre à travers les liens partagés la place que la famille tient dans l'univers partagé.

Parler avec des images

Pour des individus qui ont arrêté tôt l'école et n'ont aucune pratique écrite dans leur vie professionnelle, l'écriture et, dans une moindre mesure, la lecture, sont des obstacles importants dans le processus d'appropriation d'Internet. Bernard Lahire l'a bien montré: dans les classes populaires, l'écrit est non seulement peu investi, mais il est aussi peu valorisé par rapport à l'échange oral en face à face jugé plus direct et plus franc⁴. Cette réticence s'est reportée sur les pratiques en ligne. Valérie Beaudouin⁵ note dès les débuts d'Internet les difficultés à la « prise d'écriture » des individus les moins diplômés et montre qu'ils participent très peu aux dispositifs qui

³ Ces 46 comptes font partie des 15.000 comptes Facebook du projet ANR « Algopol ».

⁴ Bernard LAHIRE, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Presses Universitaires de Lille, 1993.

⁵ Valérie BEAUDOUIN, *De la publication à la conversation. Lecture et écriture électroniques*, in *Réseaux*, n°20 (116), 2002, pp.199-225.

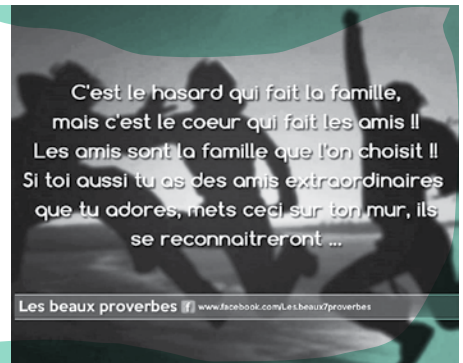
demandent une écriture élaborée et argumentée, comme les forums, pour se cantonner à des dispositifs sans mémoire et reposant sur des « types d'écriture très éloignés des canons légitimes » comme les chats ou la messagerie instantanée.

De fait, l'écrit « formel » reste aujourd'hui un problème. J'en ai trouvé de nombreux indices dans mon enquête. Tout d'abord dans les dispositifs de communication qui sont privilégiés par les interviewés. Le mail sert d'adresse pour les sites d'achat et les démarches administratives mais n'est pratiquement jamais utilisé comme un outil de communication personnel ; la question ne se pose pas sur le plan professionnel dans ces métiers. Twitter qui demande de particulièrement bien maîtriser le sens de la rédaction est un réseau social totalement absent du paysage, alors que Facebook est fortement investi. Les forums sont fréquentés pour y trouver des informations mais très rarement avec l'intention d'y poster un commentaire.

Bref, de façon nette, ce sont les dispositifs les moins pérennes et où l'écriture peut être phonétique et/ou abrégée qui sont privilégiés : la prise d'écrit reste très proche de l'échange oralisé. Mais j'en ai surtout trouvé une preuve éclatante dans les échanges sur Facebook. Il y a une différence frappante entre les comptes que j'ai étudiés et ceux d'individus appartenant aux classes supérieures dans la même enquête Algopol : nombre de messages bien plus importants, messages plus longs et plus rédigés, partage d'articles plutôt que de photos. Il y a plusieurs façons de contourner l'obstacle de l'écrit. La première consiste à échanger avec des liens partagés plutôt qu'en écrivant des « posts »⁶. Un commentaire peut accompagner un lien, mais en général il est court, et a plutôt comme objectif d'attirer l'attention sur le contenu du lien. Les réponses de l'entourage, quand il y en a, sont tout aussi brèves.

⁶ Les premiers résultats de l'enquête Algopol confirment à grande échelle ce constat : les 800 ouvriers et employés de l'échantillon total sont sur-représentés dans le type « partageurs », défini comme un groupe « qui fait circuler de son news feed à son mur les contenus aperçus sur Facebook et qui introduit dans le réseau les contenus découverts sur le web ». Voir : Irène BASTARD, Dominique CARDON, Raphaël CHARBEY, Jean-Philippe COINTET et Christophe PRIEUR, *Facebook pourquoi faire ? Configurations d'activités et structures relationnelles*, in *Sociologie*, n°8, 2017, p.69 et tableau p.71. Le « partageur » le plus extrême des 46 comptes que j'ai étudiés a fait circuler 1500 liens web ! Comme s'il parlait « en musique » à son entourage, il lui arrive certains matins, avant de partir au travail (il est manutentionnaire dans la grande distribution), d'envoyer dix liens de clips You Tube en quelques minutes, sans aucun message d'accompagnement.

Dans ces liens partagés, les images tiennent une place très importante, qu'il s'agisse de photos personnelles⁷, de caricatures, ou de vidéos (clips You tube, bande annonces de films par exemple). Mais on y trouve aussi, en non moins grande quantité, des « panneaux » sur la famille et des « citations » sur la vie, puisés les uns comme les autres sur Internet. Les premiers sont des phrases simples sur fond de fleurs ou d'angelots qui exaltent le lien familial sous toutes ses formes, le lien mère/enfant étant le plus fréquemment glorifié. Les « citations » - qui, contrairement à ce que leur nom indique, n'ont pas d'auteurs -, sont constituées d'une série de phrases courtes énonçant un principe moral: « Marche la tête haute et ne baisse pas les bras », « Le temps balaye les faux amis et confirme les vrais », « Je sais qui je suis et j'assume », etc. Toutes ces « citations » se terminent par une injonction à partager: « Copie ça sur ton mur », « Si tu es d'accord, fais tourner. » Ce principe de circulation apparaît être au fondement de la recherche d'un consensus moral sur certaines valeurs partagées: l'authenticité, la franchise, la loyauté... C'est donc en contournant la prise d'écriture que s'opèrent les échanges en ligne: envoi d'images et de mots tous prêts, reprise des contenus qu'on a reçus. Dans l'Internet de ces familles modestes, on a trouvé le moyen de s'approprier un média fondé sur l'écrit sans devoir écrire soi-même.



Les échanges en ligne contournent la prise d'écriture comme l'envoi d'images, de citations sur certaines valeurs telles que la famille, la loyauté, l'authenticité. Photos : lesbeauxproverbes.com

7 Photos que je pouvais identifier comme telles mais pas ouvrir.

Apprendre en lisant : les recherches dans des domaines experts

Lire est-il plus facile ? A priori oui : le coût d'entrée est moins élevé et la prise de risque sociale moins grande puisqu'il s'agit d'une activité individuelle qui peut se dérouler à l'abri des regards. L'enquête montre que la recherche d'informations en ligne constitue une part importante des pratiques numériques et j'ai, sur ce point, recueilli des discours beaucoup plus assurés que ceux d'une enquête menée il y a dix ans sur des milieux populaires⁸. Pour beaucoup, Wikipédia est une ressource importante qui a permis d'apprendre la navigation de pages en pages : *« Mais c'est génial Wikipédia, c'est génial, c'est une mine de renseignements, et quand on lit quelque chose, il y a des mots qui sont en gras, on tape dessus et après ce mot est détaillé, donc c'est vrai que c'est bien la recherche sur ce site. »* Les interviewés ont aussi appris à comparer les sites : *« Il faut regarder plusieurs pages, moi c'est ce que je fais, je m'intéresse sur plusieurs pages, avant de voir vraiment ce qui est bon ou pas bon. »*

Ils ont enfin acquis certaines compétences en matière de distinction entre les sources : tous ceux qui utilisent Internet pour rechercher des informations, dans le domaine professionnel par exemple, se montrent soucieux de distinguer les sites où figurent des discours d'experts de ceux où s'expriment des profanes. Une grande partie de ces recherches s'effectuent dans l'objectif d'apprendre quelque chose. Internet joue là le rôle d'une seconde école, pour des individus qui ont tous eu des scolarités courtes - rappelons que seulement 2 interviewés sur 50 ont un niveau bac : *« Mon mari est quelqu'un qui aime bien apprendre. Il a 45 ans mais lui, si demain on lui dit 'tu retournes à l'école pour encore apprendre des choses', eh bien il ne serait pas contre, quoi. Il aime bien tout apprendre, tout connaître et avoir tous les métiers du monde dans les mains. À ses dix doigts. Donc il regarde sur Internet, il se sert aussi de ça oui. Peut-être que l'école, il n'en a pas eu assez. Ou peut-être le fait ... Moi, je vois ça comme ça, après je ne sais pas, le fait qu'il n'a pas continué ses études.*

⁸ Fabien GRANGEON, Benoit LELONG et Jean-Luc METZGER, *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*, Lavoisier/Hermès, 2009.

Ça doit être ça qui le travaille un peu. Donc du coup, il se sert d'Internet pour s'alimenter. » (Femme, 45, ans, agent de soin hospitalier)

Les domaines d'investigation sont variés mais les logiques d'apprentissage empruntent deux voies différentes: pour tout ce qui relève d'un domaine « expert » - le métier, la santé, le travail scolaire des enfants -, ce sont des sources écrites qui sont majoritairement utilisées. Pour les savoir-faire pratiques il y a une forte consommation de tutoriels, soit des apprentissages de type voix/geste. Ces deux mondes cohabitent. Les recherches relevant du domaine des experts - enseignants, médecins - ne sont pas menées dans l'idée de se passer de ces derniers. Il ne s'agit ni de se mettre à la place des enseignants des enfants, ni de se soigner sans l'aide des médecins, à l'exception de trois interviewés qui cherchent en ligne des informations pour contester la médecine traditionnelle et se lancer dans des méthodes parallèles. Si l'on se renseigne sur les diagnostics ou les intitulés des devoirs pour l'école, c'est pour mettre un sens sur des mots.



Internet joue le rôle d'une seconde école pour ceux qui ont eu une scolarité écourtée.

Photo: Nicolas Duprey CC BY ND 2.0 – Bev Sykes CC BY 2.0

Annette Lareau qui a étudié les interactions médecins/patients et enseignants/parents dans différents milieux sociaux montre à quel point une compréhension incomplète ou incorrecte de la terminologie employée par les figures d'autorité est un élément perturbant pour les individus appartenant aux classes populaires et contribue à les cantonner dans une attitude de

«déférence» subie⁹. C'est cette relégation dans une acceptation soumise de verdicts dont on ne comprend pas la nature que la recherche en ligne permet d'atténuer en resymétrisant en partie les échanges. Ce sont des parents qui vont en ligne avec leurs enfants pour faire un devoir au lieu de leur avouer, résignés, qu'il faudra demander le lendemain des explications à la maîtresse. Ou des patients qui arrivent à une consultation médicale en ayant compris les enjeux du traitement que leur a proposé le médecin. Cela peut sembler peu de choses, mais cela change profondément les positions interactionnelles : désormais, on ose poser les questions.

Les recherches sur le métier relèvent de la même logique : connaître ses droits ou comprendre les contours de son métier est une manière d'échapper à une position subalterne. Dans le premier cas, il s'agit de recherches sur des points concrets comme les filières de formation, les horaires légaux, le remboursement de certains frais kilométriques, ou les différences entre les différents métiers du service à la personne. Dans le second, il peut y avoir une véritable quête de sens comme l'explique cette jeune femme - en formation pour devenir auxiliaire de vie sociale dans le cadre de l'aide à domicile en milieu rural - qui fréquente assidument des forums : *« Pour les cours, par exemple, comme je suis en formation d'auxiliaire de vie, des personnes qui témoignent par rapport à leur métier, comment elles le ressentent, tout ça, c'est vrai que des fois, on ne pense pas des fois à certaines choses et du coup, ça m'ouvre un petit peu plus, quoi. Des témoignages, voilà, des auxiliaires qui sont encore en activité... ça me conforte un peu plus, on va dire, parce qu'au départ, on ne sait pas trop. AVS n'est pas un métier très très reconnu déjà, donc mal payé aussi, ... Après, faut vraiment faire ça par conviction. Voilà, c'est comme une infirmière, il faut aimer les gens. »* (Femme, 50 ans, en formation AVS)

Plusieurs interviewées se renseignent aussi sur les maladies de leurs patients et leurs traitements. Une telle démarche mérite notre attention dans ce qu'elle dit de la difficulté du rapport au savoir professionnel quand on exerce un métier situé bas dans la hiérarchie au sein d'organisations qui travaillent dans l'urgence et sur la base d'une forte division des tâches comme les maisons de retraite ou les services hospitaliers : *« Si par exemple ma chef, qui*

9 Annette LAREAU, *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*, University of California Press, 2011.

est éducatrice spécialisée et qui a, du coup, une énorme expérience et connaît plein de choses dans le milieu, quand elle discute en disant 'Ben voilà...', elle parle d'un résident, 'Telle théorie, tel truc', 'Telle patho, ça va engendrer ça', 'Ah ben oui, mais lui il est psychotique, machin'. Je ne dis rien et quand je rentre le soir, je cherche. Ça m'aide. Beaucoup. Et souvent je vais sur Wikipédia. C'est celui que je trouve le plus complet. C'est vraiment bien. Après ça dépend du site, on voit le nom si c'est 'Centre hospitalier de machin' qui a présenté une étude, on se dit 'Là c'est du sérieux'. Après... Enfin, ça se voit tout de suite quand c'est bidon.» (Femme, 35 ans, aide médicopsychologique en EHPAD).

Il faut le souligner, ces recherches sur les pathologies ou les traitements des pensionnaires sont à la fois nombreuses - la plupart des interviewées en faisaient - et prises sur le temps personnel : c'est en rentrant chez soi le soir qu'on se renseigne. S'informer est une manière de donner un sens à son travail. Bénédicte Havard-Duclos qui a travaillé sur les assistantes maternelles dans une autre partie du même projet a bien montré à quel point les recherches en ligne et la fréquentation de forums spécialisés étaient importantes pour faire vivre le métier au quotidien et échanger à distance, entre assistantes maternelles, sur les normes éducatives à appliquer avec les enfants gardés¹⁰. On a donc là des savoirs acquis de façon informelle et autodidacte. Ils ne sont pas certifiés par l'école, mais constituent une indéniable incursion dans le monde des « sachants », non seulement parce qu'ils rendent plus égal le rapport interactionnel avec ces derniers, mais aussi parce qu'ils ont été acquis par la lecture.

Apprendre par les gestes : les tutoriels

Les apprentissages par tutoriels relèvent d'une autre approche. Ces petites séquences vidéos qui montrent pas à pas comment réaliser quelque chose entrent parfaitement dans le cadre de « *ces savoir-faire (qui) s'apprennent par la pratique, l'imitation et la répétition beaucoup plus que par le discours et*

¹⁰ Bénédicte HAVARD-DUCLOS, *L'internet des assistantes maternelles. Un outil pour faire vivre le métier, in Réseaux*, n° 208/209, pp. 27-62.

l'explication», dont Olivier Schwartz fait un trait caractéristique de l'apprentissage en milieu populaire¹¹. « *Quand je regarde en images ça rentre plus vite* », explique une interviewée.

Le tutoriel n'est pas seulement un moyen de contourner l'écrit, il est aussi largement utilisé comme un instrument d'ouverture sur la nouveauté. Les exemples ont été nombreux dans cette enquête et dans des domaines divers. Prenons l'exemple de ce couple d'immigrés algériens qui vit dans la région lyonnaise. Tous deux sont friands de recherches en ligne. Il faut dire qu'ils sont particulièrement bien équipés avec trois tablettes (une par enfant, y compris celui de trois ans), deux ordinateurs, et deux téléphones connectés. Amina, qui est agent de soin en milieu, hospitalier s'essaye régulièrement à des recettes de cuisine française sur Marmiton, avec plus ou moins de succès: « *Je n'ai pas envie de dire que tout ce que j'ai testé, c'est bon, hein. Ou réussi! Mais ça ne m'empêche pas de faire des tests, tout le temps ...* ». Son mari s'est mis en tête de construire une maison en Algérie où ils passent leurs vacances avec des normes antisismiques et d'isolation européennes. Il n'avait aucune connaissance sur le sujet et n'avait jamais dessiné de plan. C'est sur des sites et des tutoriels trouvés en ligne qu'il s'est d'abord renseigné, puis a acheté le matériau nécessaire pour l'emporter en Algérie: « *Il n'y a personne qui lui dit 'tu dois faire ça ou ça, il vaut mieux faire ça et ça'. Non, non. C'est vraiment tout seul. Il est tout le temps sur Internet pour regarder ce qui est bien et ce qui n'est pas bien; ce qu'on lui dit de l'extérieur, il n'écoute pas. Quand les autres le regardaient faire, ils me disaient 'je n'ai vraiment rien compris à ce que faisait ton mari, ce n'est pas ce qu'on fait d'habitude!' Et donc là, il est arrivé à la construire sa maison, en s'aidant d'Internet. C'était son rêve de faire sa maison seul. C'est quelqu'un qui dévore en fait tout ce qu'il voit, il essaye de s'informer. Ce n'est même pas de s'informer, mais d'essayer de voir comment c'est fait. Et donc il est tout le temps en train de regarder sur Internet, de se documenter. Il regarde sur Internet comment ça fonctionne.* » « *Essayer de voir comment c'est fait* », « *regarder comment ça fonctionne* »: les mots employés par Amina donnent une idée précise du rapport au savoir qui

¹¹ Olivier SCHWARTZ, La pénétration de la 'culture psychologique de masse' dans un groupe populaire : paroles de conducteurs de bus, in *Sociologie*, 2011, n°4, vol. 2, pp. 345-361.

est en jeu, un rapport éthicopratique au sens de Lahire pour lequel les tutoriels, ces petites vidéos qui montrent les différentes étapes de la réalisation d'un objet ou d'une consigne, sont particulièrement adaptés. Il y a clairement une ouverture vers de nouvelles activités ou de nouvelles manières d'exercer certaines activités. Jean apprend à danser la salsa en regardant des vidéos sur YouTube, Sandra les principes du jonglage avec trois balles, Safia des techniques de déguisement et des activités créatives à faire avec sa fille, Sandra à jouer d'un instrument de musique ancien. C'est en suivant des tutoriels que le fils de Corinne est devenu électricien pour pouvoir faire des travaux dans un appartement, ou que Justine a appris à faire un potager bio : elle alterne les sources, des livres qu'elle emprunte à la bibliothèque, des vidéos YouTube sur le travail des sols en permaculture, et le suivi en ligne de conférences données par des spécialistes du sujet - qui renvoient à des liens permettant d'acheter outils et matériaux. Cet entrelacement de différentes sources pour se former semble être une caractéristique récurrente, surtout pour acquérir des techniques concernant ces « savoirs de la main » pour parler comme Sennett¹² qui sont au cœur des hobbies traditionnels des milieux populaires : le bricolage, le jardinage, le tricot, la cuisine... Il y a des savoir-faire transmis de générations en générations, des instructions puisées dans la presse magazine ou les livres, des idées trouvées sur des blogs en ligne et des consignes de réalisation inspirées par les tutoriels.

Les ressources en ligne s'intègrent dans un assemblage complexe qui combine transmissions verticales et horizontales. Parfois, elles viennent jeter une note discordante dans des habitudes et des routines prises depuis longtemps : pourquoi faire autrement ou se lancer dans l'inconnu semble protester l'entourage ? Il y a un cout social à se montrer différent : le mari d'Amina se méfie des plats « Marmiton » que lui propose sa femme, et les habitants de son village d'origine se montrent très sceptiques devant ses innovations en matière de construction. En sortant des chemins battus, on risque d'être confronté à la moquerie ou à l'isolement.

Toutefois ces exemples, parmi d'autres, montrent qu'Internet semble réussir là où l'école a échoué. On n'y apprend certes pas la même chose mais

12 Richard SENNET, *Ce que sait la main. La culture de l'artisanat*, Albin Michel, 2010.

c'est un mode d'apprentissage qui est bien moins rebutant. Pour l'ensemble des interviewés, internet est un moyen d'acquérir des savoirs-faire et des connaissances; pour certains, il a même permis de se créer de nouvelles qualifications professionnelles. En se démocratisant, l'outil s'est ouvert à un nouveau public peu à l'aise avec l'écrit mais qui a très bien su saisir les opportunités qu'il offrait.

Dominique PASQUIER, sociologue, directrice de recherche

Centre national de la recherche scientifique



Le récit de vie numérique : un outil pour l'alpha ?

Le récit de vie est une méthode déjà bien ancrée dans les pratiques d'alphabétisation populaire. Son adaptation à l'environnement informatique permet à des personnes souvent exclues de la culture numérique d'exister aussi sur le Web, sur les réseaux sociaux et/ou d'expérimenter des usages inédits des TIC. En se basant sur les comptes rendus de deux expériences pionnières dans des groupes d'alphabétisation bruxellois, il n'est pas malavisé de prédire un bel avenir au le récit de vie numérique comme outil d'inclusion numérique en alphabétisation.

Par Louise CULOT

Un récit de vie numérique¹ est une narration visuelle et contée, produite sur un support numérique et combinant des images fixes (photographies, illustrations) et une voix off. Au terme d'ateliers consacrés à la préparation et à la réalisation du récit, l'auteur produit une vidéo de 1 à 3 minutes adaptée à la diffusion en ligne ou à la projection en public. Eventuellement, cette production lui donnera l'occasion de se présenter à différents publics à différentes occasions de sa vie sociale ou familiale². Le parti pris d'un atelier de récit de vie numérique tel qu'il est appliqué en situation de formation et de recherche est de mettre en valeur des groupes ou des communautés invisibles dans l'offre médiatique classique ou dont la parole est le plus souvent transmise par l'intermédiaire de spécialistes ou d'intervenants qui « parlent pour eux ». Deux centres d'alphabétisation bruxellois ont expérimenté le dispositif avec des groupes d'apprenants. Cet article tente d'analyser son intérêt politique et pédagogique pour l'inclusion numérique et la construction des savoirs de base en alphabétisation, en croisant certains apports théoriques avec les propos des formateurs et les paroles rapportées des participants.

Le récit de vie numérique, des Amériques à l'Europe

Le *digital story telling* comme pratique éducative et culturelle émerge en Californie dans les années 90. A l'époque, l'Internet commence à pénétrer dans les foyers mais personne ne voit venir la révolution culturelle qu'induiront les médias sociaux et les technologies mobiles contemporaines. Des groupes d'artistes et de pédagogues opposés à l'élitisme du milieu des arts et des médias voient néanmoins dans le caractère subversif et émancipateur des nouvelles technologies, à condition d'en promouvoir un certain usage, l'opportunité d'amorcer un mouvement de démocratie culturelle. En 1994, Joe Lambert et Dana Atcher³ développent l'idée d'un atelier formant des

1 Récit de vie numérique, *digital story telling*, histoire digitale, etc. Les appellations varient mais le dispositif et l'objet numérique auquel il aboutit restent pratiquement les mêmes.

2 Karoline TRUCHON, *Le Digital Story Telling. Pratique de visibilisation et de reconnaissance, méthode et posture de recherche*, in *Anthropologies et Société*, vol 40, n°1, 2016, p.130.

3 L'artiste autobiographique Dana ATCHER et le producteur de théâtre Joe LAMBERT fondent, en 1994, le San Francisco Digital Media Center qui deviendra plus tard le « Story Center » dont tout le travail de formation et d'animation est basé sur le *digital story telling*. Ils sont souvent cités comme les fondateurs de l'outil.

novices à produire une courte vidéo dont ils sont les héros. Le but est de faire passer les participants du statut de consommateurs à celui de producteurs de médias.



Joe Lambert, fondateur du *digital story telling*, project Markus workshop - Licence CC 1.0

A partir des années 2000, cette pratique de *digital story telling* est progressivement adoptée par les milieux associatifs comme outil d'empowerment⁴, pour inciter la prise de pouvoir par la prise de parole, dans les milieux éducatifs pour favoriser des apprentissages combinant compétences linguistiques, numériques, artistiques et approche critique d'une thématique sociale, et dans la recherche académique comme processus de recherche participatif. Dans ce dernier cas, le chercheur quitte la posture dominante de la méthode d'observation classique. Ceux qui étaient les sujets de l'étude deviennent en quelque sorte des experts d'eux-mêmes dans un processus de coconstruction du savoir qui les concerne⁵.

En Belgique, le récit de vie numérique émerge progressivement des milieux socioculturels soucieux de s'engager dans l'inclusion digitale. Depuis une

⁴ Je fais ici référence à la conception radicale de l'empowerment comme « *processus sociopolitique articulant l'acquisition d'une conscience de soi, d'une estime de soi, d'une conscience critique et le développement des capacités individuelles avec l'engagement, la mobilisation et l'action collective* » selon la typologie proposée par Marie-Hélène BACQUÉ et Carole BIEWENER, citées par Sylvie-Anne GOFFINET dans l'article « L'empowerment, un concept à s'approprier en alpha? » paru dans le *Journal de l'alpha* n°210 consacré à la participation. En ligne : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/l_empowerment_un_concept_a_s_approprier_en_alpha.pdf

⁵ Karoline TRUCHON, op cit., p. 131.

dizaine d'années, l'asbl Maks⁶ met en place des ateliers de *digital story telling* pour donner l'occasion de s'exprimer à des groupes peu visibles dans les médias, qu'ils soient porteurs d'identité culturelle minoritaire ou de parcours de vie singuliers, comme les personnes incarcérées ou les personnes sans papiers. Sensibilisée à cet outil par une ONG active au Brésil et au Guatemala, l'asbl Les Equipes populaires propose à son tour des ateliers qu'elles nomment histoires digitales⁷. Les visées sont multiples : réduction de la fracture numérique, émancipation sociale, éducation aux médias, pour en citer les principales⁸.

Entre novembre 2018 et février 2019, Eduardo Costanza⁹ conduit une expérience de *digital story telling* avec des apprenants du Centre alpha de Molenbeek dans le cadre d'un stage. Le groupe est globalement débutant¹⁰. Il est assisté par Jamila Zeamari, la formatrice du groupe. En partenariat avec l'asbl Les Equipes Populaires, une autre expérience est menée en 2018 à Bruxelles, au Centre alpha de Saint-Gilles de Lire et Ecrire¹¹. Ici, l'atelier s'adresse à un groupe d'apprenants capables de lire un texte court. La formatrice, Patricia Fernandez, consacre une partie de son travail aux apprentissages des TIC depuis treize ans.

Le dispositif et sa mise en pratique dans deux groupes d'alpha

Le récit de vie numérique se pratique généralement en groupe et est facilité par un animateur. Dans son livre *Cookbook for Digital Stories*, Joe Lambert

6 Voir : <https://maksvzw.org/fr/>

7 Pour plus d'informations sur les ateliers d'histoire digitale de l'asbl Les Equipes populaires, voir : www.histoires-digitales.be/index.php/toutes-les-histoires/

8 Voir : Laurence DELPERDANGE, *Les Histoires digitales. L'utilisation créative des nouvelles technologies de l'information et de la communication en éducation permanente, porteuse d'émancipation sociale ?*, in *Points de Repères*, n°45, décembre 2015, pp. 7-14.

9 Eduardo COSTANZA, ancien travailleur de l'asbl Maks et désormais formateur au Collectif Alpha, avait déjà mené une expérience analogue avec un groupe du Collectif Alpha en 2017 mais c'est surtout de son expérience avec le groupe de Lire et Ecrire dont il témoigne pour cet article.

10 Selon le test de positionnement de Lire et Ecrire : niveau 1 en lecture/écriture et niveau oral 2 à 4.

11 Les Equipes populaires est une association d'Education (www.equipes.populaires.be).

Voir : Joe LAMBERT, *Digital Storytelling Cookbook: Capturing lives, Creating Community*, 4^{ème} éd., Routledge, 2012. En ligne : www.storycenter.org/inventory/digital-storytelling-cookbook

formalise un dispositif en 7 étapes à réaliser sur quelques jours de travail consécutifs durant lesquels les participants vont :

- 1 choisir une problématique,
- 2 débattre du thème choisi en groupe,
- 3 imaginer un scénario,
- 4 écrire un texte qui sera enregistré à haute voix,
- 5 sélectionner les images (photos prises sur son smartphone, images téléchargées sur Internet, dessins, collages, plasticine, etc.),
- 6 éditer une vidéo en montant les images, le son, les titres et une bande-son éventuelle,
- 7 visionner les vidéos de chaque participant en groupe.

Ces différentes étapes ont été adaptées dans le cadre des ateliers menés à Molenbeek et à Saint-Gilles, en fonction des groupes et des conditions de formation. De part et d'autre, les séances se sont étalées sur une période de trois mois à raison d'environ 70 heures au total. A ce propos, la formatrice du groupe de Molenbeek, Jamila Zeamari, confie qu'elle ne recommencerait pas l'expérience avec un groupe d'apprenants débutants dans une formation de 7 heures par semaine. Pour elle, certaines étapes ont mobilisé trop d'investissement et de temps, au détriment d'autres projets d'apprentissage : *« Il aurait été possible d'intégrer cette activité à une formation de débutants, mais sur un laps de temps beaucoup plus long afin de ne pas occuper toutes les plages de formation. Certains apprenants ont eu l'impression que les apprentissages de base qu'ils étaient venus chercher n'étaient pas suffisamment travaillés, cela a créé des frictions au sein du groupe. »* A Saint-Gilles, les heures TIC de la formation (3 heures sur 12,5 heures par semaine) ont été consacrées à ce projet pendant trois mois. Lorsque certaines compétences spécifiques étaient nécessaires ou demandaient plus de temps de préparation, elles étaient travaillées à d'autres moments de la formation. *« Toutes les étapes ont été expliquées à l'avance pour que les apprenants ne soient pas surpris ou perdus et la grille d'autoévaluation en toile d'araignée a été remplie au fur et à mesure pour qu'ils prennent conscience des compétences travaillées. »*

Généralement, les sujets des récits de vie numériques sont extraits de la vie des personnes qui les réalisent et/ou abordent des thématiques préétablies

en fonction du contexte dans lequel est prévu l'atelier (action sociale, éducation et formation, recherche,...). Les apprenants du groupe de Molenbeek ont choisi leur sujet lors d'un cercle d'histoires à partir d'un photolangage. *« Avec l'aide des uns et des autres, chacun a développé son histoire sur une thématique personnelle en choisissant deux images qui leur évoquaient quelque chose. Leurs deux récits oraux étaient enregistrés, puis, je les retranscrivais et leur faisais entendre afin qu'ils sélectionnent ce qui leur semblait le plus juste »*, explique Eduardo Costanza. *« Le groupe a également travaillé sur une vidéo commune dont la thématique 'on veut devenir lecteur' a été décidée ensemble. Ils ont alors tous contribué au texte avec une phrase répondant à la question : comment vous voyez-vous quand vous saurez lire et écrire ? »* Pour le groupe de Saint-Gilles, il avait été préalablement décidé de travailler sur le parcours professionnel, les droits du travail et des travailleurs. Tous les apprenants ont développé leur récit à partir de cette thématique après avoir lu l'article 23 de la Déclaration universelle des droits de l'homme et discuté ensemble de la problématique¹².



« Je voulais me marier en 2006. Mais la commune n'a pas accepté. Je suis partie me marier au Maroc mais ils ont refusé. J'ai fait appel à la justice, cela a duré de 2007 à 2013 ».
Extrait tiré du récit de vie numérique d'Aïcha, « Mariage refusé ».

¹² L'article 23 stipule que 1. Toute personne a droit au travail, au libre choix de son travail, à des conditions équitables et satisfaisantes de travail et à la protection contre le chômage. 2. Tous ont droit, sans aucune discrimination, à un salaire égal pour un travail égal. 3. Quiconque travaille a droit à une rémunération équitable et satisfaisante lui assurant ainsi qu'à sa famille une existence conforme à la dignité humaine et complétée, s'il y a lieu, par tous autres moyens de protection sociale. 4. Toute personne a le droit de fonder avec d'autres des syndicats et de s'affilier à des syndicats pour la défense de ses intérêts.

Le récit de vie en alphabétisation populaire

L'expression de soi en groupe dans une perspective d'émancipation est le socle commun de toutes les démarches basées sur l'approche biographique en pédagogie et en méthodologie de la recherche. Raconter son histoire en présence d'autrui est envisagé comme une manière de dire « J'existe »¹³. Dès les années 80, des chercheurs et pédagogues comme Gaston Pineau appliquent la méthode du récit de vie en formation d'adultes; Danielle Desmarais en fait une démarche d'alphabétisation populaire¹⁴. L'idée que chaque être humain a une histoire à raconter et que le processus de narration à la première personne implique un engagement réflexif de l'auteur sur sa propre vie et son identité, tout en générant un effet cathartique, n'est en rien une nouveauté de l'ère numérique. Le récit de vie, en transformant le sujet en acteur, en faisant du narrateur à la fois celui qui dit et celui dont il est question, permet de « *relire sa vie en quittant le soi pour se replacer dans le monde* »¹⁵. Dans un *Journal de l'alpha* consacré aux récits de vie, Catherine Stercq, citant Danielle Desmarais, écrit: « *Ce n'est pas le récit en lui-même, mais le travail de réflexion sur celui-ci qui permet de développer sa capacité critique et plus précisément d'écouter, de comprendre, d'analyser et de faire des choix. La réflexivité aide à développer une volonté d'agir, à prendre distance avec son passé, et à travers la collectivisation de cette réflexion, de donner du sens à ses actes.* »¹⁶ Les apprenants du groupe du Centre alpha de Saint-Gilles ont, dans cet esprit, cherché à mettre en lumière certains événements de leur parcours professionnel pour enrichir la compréhension qu'ils en avaient jusqu'alors. « *Beaucoup d'entre eux ont pu revenir sur des injustices dont ils avaient été victimes durant leur parcours professionnel, en prendre davantage conscience, partager leurs histoires personnelles et communes* », rapporte Patricia Fernandez. « *J'ai travaillé dans mon pays, j'ai des compétences et des qualités, mais ici, c'est injuste: on ne veut pas reconnaître mon expérience. Je dois recommencer à zéro et me former pour réaliser mon rêve* », confie une

¹³ Karoline TRUCHON, op.cit., p. 129.

¹⁴ Danielle DESMARAIS, *L'alphabétisation en question*, Les éditions Quebecor, 2003, p. 194.

¹⁵ Catherine STERCQ, *Réfléchir la vie*, in *Journal de l'alpha*, n°166, Novembre 2008, p. 5.

¹⁶ Ibid. p. 7.

apprenante lors des débats préparatoires. *« Pourquoi il est difficile de trouver un emploi en Belgique ? Parce qu'on me propose trop souvent des emplois non déclarés, ou alors il faut savoir écrire et parler français correctement pour avoir un travail même si ça ne me semble pas utile, et je suis souvent mal payée »*, témoigne une autre apprenante.



« J'aimerais que les gens aient tous un meilleur salaire afin de vivre un peu mieux pour pas finir le mois avec les crédits, un pot de sardine ou une boîte de lait. »
Extrait tiré du récit de vie numérique de Mekki, « Ce n'est pas juste ».

La particularité du récit de vie numérique tient à la nature du support. Ici, les participants sont jugés capables de créer une trame à partir de fragments de leur vie, d'en gérer la transposition en texte, en images, en sons et en objet numérique. Le processus peut non seulement permettre de rompre avec une certaine méfiance vis-à-vis des technologies mais il renvoie également à des enjeux liés aux différents degrés de la fracture numérique¹⁷ en encourageant les participants à développer des compétences liées à une utilisation créative et critique des TIC. *« Les recherches sur Internet vont nous servir dans notre vie de tous les jours. J'ai appris ce qu'étaient des images et de la musique libres de droit, je ne le savais pas. Je suis fière d'avoir aidé d'autres apprenants à réaliser le montage vidéo de leur histoire »*, témoigne une apprenante du groupe de Saint-Gilles. Pour Patricia Fernandez, les différentes étapes permettent une articulation intéressante de moments de travail individuel et collectif pas toujours évidente dans le cadre d'apprentissages numériques. *« Chacun avance à son rythme, en fonction de ses besoins, étape par étape. »*

¹⁷ Dans la littérature, la fracture numérique est présentée comme un phénomène d'exclusion à plusieurs degrés, les deux premiers étant liés à l'accès aux TIC et à l'usage différencié des TIC.

La disposition de la salle informatique¹⁸ est très importante pour permettre à tous de s'entraider, d'intervenir chez l'un ou l'autre au besoin. »

Quels apprentissages ?

En marge du processus de transformation du participant en sujet-acteur-producteur d'objet numérique, l'atelier permet-il aux participants d'exercer et/ou d'acquérir des savoirs linguistiques et informatiques ? *« C'est un projet qui peut susciter des débats d'idées intéressants, autant qu'un travail d'écriture et de lecture. Dans le cadre d'un groupe de débutants, le travail oral peut être très intéressant mais il faut avoir un temps de formation assez long, cela doit être négocié avec le groupe »*, conseille Jamila Zeamari. Quoique le montage final n'inclue pas toujours du texte, un récit numérique implique toujours un processus d'écriture à la première personne. L'auteur rédige un texte qui servira de base à la trame narrative et sera enregistré pour être intégré au montage. Le texte précède le choix des images, celles-ci seront cherchées et sélectionnées en adéquation avec le texte et les différents moments clés qui jalonneront le récit. L'étape de l'enregistrement du texte à voix haute peut être une expérience inédite pour les participants. Certains évoquent le trac devant l'enregistreur et après, à l'écoute de leur propre voix. C'était la première fois qu'ils s'entendaient parler.

Les apprentissages informatiques varient en fonction de l'équipement utilisé, ordinateur ou tablette. Mais, globalement, tous les participants sont amenés à créer une arborescence de dossiers pour enregistrer des fichiers d'images et de sons, à rédiger un texte dans un logiciel de traitement de texte, à faire des recherches d'images et de sons libres de droit, à prendre des photos et à les importer, à monter leurs images dans un programme d'édition vidéo. *« A la fin de l'activité, tous les apprenants, même les plus réticents à l'usage des TIC, ont apporté une clé USB pour enregistrer les projets des uns et des autres. Ils étaient contents du résultat, même si pendant la formation, cela n'avait pas*

¹⁸ Les postes de travail en salle d'ordinateurs sont par défaut souvent placés l'un à côté de l'autre, devant un mur, alors qu'en les disposant en vis-à-vis au milieu de la table, la collaboration entre participants est facilitée.

été facile», rapporte Jamila Zeamari. L'inclusion de quelques éléments musicaux, de textes incrustés, de titres et de bruitage donne à l'auteur une liberté d'expérimentation et de création inédite dans l'usage que les participants ont habituellement des TIC.



« J'écrirai un livre sur mes parcours d'apprentissage » - Extrait tiré du récit de vie numérique du groupe « On veut devenir lecteur »

Conditions et équipements nécessaires

Les participants ont dû composer avec la tension entre pudeur et expression libre de soi, classique de toutes les pratiques de récit de vie. Cette tension peut être atténuée en créant un climat de confiance et en rappelant, à chaque nouvelle séance, les valeurs essentielles de discrétion, de respect mutuel, de non-jugement, d'écoute de l'autre qui doivent guider les comportements et les interactions. « *Ce que j'ai fait avant de commencer le cercle d'histoires, c'est de m'assurer que la pièce ne soit pas accessible à des personnes externes pour garantir aux apprenants la confidentialité du récit qu'ils allaient livrer* », explique Eduardo Costanza. Ici encore, le support numérique induit une nouveauté en ce sens que l'objet fini peut également être diffusé très largement, en public lors d'une projection mais aussi sur les médias sociaux, impliquant un choix de l'auteur. Dans le cas du groupe de Molenbeek, les vidéos ont été projetées lors d'une séance en présence de tous les travailleurs du centre, puis lors des portes ouvertes, avec l'accord des participants.

Sur le plan logistique, l'équipement informatique indispensable à la réalisation du projet est peut-être le frein le plus important. Si celui-ci est de prime abord rudimentaire – les photos peuvent être prises avec un smartphone, le montage peut être réalisé sur une tablette, un ordinateur de bureau ou un ordinateur portable à l'aide d'un logiciel libre de droits –, les expériences menées dans les deux groupes bruxellois témoignent que la réalité est un peu plus complexe. La faisabilité du projet dépendra de l'outillage informatique des centres alpha. A Molenbeek, le groupe a travaillé sur des tablettes prêtées pour l'occasion par l'asbl Maks, ce qui n'est pas toujours possible et, en outre, engage la responsabilité du formateur en cas de perte, de vol ou de casse. A Saint-Gilles, les PC de la salle informatique ont été employés. Bilan : tout allait bien jusqu'au montage. Le logiciel libre de droit utilisé par Les Equipes Populaires était incompatible avec les machines et aucune solution n'a été trouvée. *« Nous avons perdu beaucoup de temps, les participants ont été découragés, nous avons finalement pu installer le logiciel, mais seulement sur certains ordinateurs. Le groupe a perdu beaucoup de motivation durant cette phase »,* raconte Patricia Fernandez. *« Je trouve que le projet a beaucoup de potentiel et je voudrais recommencer l'expérience, mais je ne le ferai pas avant d'avoir trouvé une solution infaillible à ce problème logistique »,* conclut-elle. Un atelier de récit numérique peut devenir un projet intéressant pour les formateurs désireux de faire de l'inclusion numérique en alpha, à condition d'être au point sur le plan logistique, de discuter des différentes étapes du dispositif avec les participants et, au besoin, de les adapter au niveau du groupe et au temps de formation disponible pour le projet.

Afin d'aller plus loin dans l'expérimentation, d'ajuster la démarche au contexte d'alphabetisation populaire et de contribuer à la formalisation de cet outil encore peu utilisé en alpha, il serait pertinent de recueillir davantage de témoignages des apprenants participants. Il est, en effet, primordial d'appréhender les effets à court et moyen termes de ce dispositif sur leur rapport au numérique ainsi que sur leurs usages du numérique. Au demeurant, cet outil a le mérite de remettre la pratique du récit de vie, à l'ère du numérique, au gout du jour.

Louise CULOT

Chargée d'analyses et d'études
Lire et Ecrire Communauté française

Sur base d'entretiens avec Patricia FERNANDEZ,
formatrice au Centre alpha de Saint-Gilles,
Eduardo COSTANZA, formateur au Collectif Alpha et Jamila ZEAMARI,
formatrice au Centre alpha de Molenbeek



L'alphabétisation innove ! Apprendre le français sur son smartphone : chiche !

Constatant le peu de ressources pédagogiques disponibles et adaptées à un public d'adultes migrants en difficulté de lecture et d'écriture afin de travailler le français en autonomie en dehors de l'espace de la formation, l'organisme de formation Langues Plurielles (Paris), en collaboration avec le studio de création Small Bang, s'est lancé dans le développement d'une application mobile d'apprentissage du français pensée pour eux. Inspiré notamment des pédagogies actives, l'outil se présente sous forme de jeu vidéo et vise à apprendre, en contexte, à se familiariser avec des situations de la vie quotidienne.

Par Anna CATTAN

Organisme de formation linguistique sous forme de Scop¹, localisé dans le 18^e arrondissement de Paris, Langues Plurielles² propose des formations en français compétence professionnelle, de l'alphabétisation au perfectionnement, pour des adultes salariés, travailleurs précaires et demandeurs d'emploi. Depuis 2015, nous avons décidé de nous engager avec les autres acteurs de notre secteur dans l'accueil linguistique des demandeurs d'asile et réfugiés allophones très peu scolarisés antérieurement.

Studio de création interactive fondé par Pierre Cattani en 2012, basé à Paris, Small Bang³ explore de son côté les nouveaux modes de narration à travers les usages mobiles et souhaite faire émerger un autre modèle d'entreprise de création culturelle et numérique, respectueuse des attentes et des usages du public, engagée pour le bien commun.

Dans cet article, nous expliquerons les raisons pour lesquelles nous avons été amenés à créer l'application « J'apprends »⁴, première application sur smartphone d'apprentissage en autonomie du français pour adultes non scolarisés, pensée en complément des cours de français dispensés par les associations. Nous commencerons par le récit de notre expérience de formation auprès des adultes primo-arrivants allophones, non ou peu scolarisés antérieurement. Nous préciserons ensuite le constat que nous avons fait sur leurs usages des smartphones et les décisions conséquentes que nous avons prises jusqu'à la création de l'application « J'apprends ». Ceci nous permettra de conclure sur les perspectives francophones collégiales et partenariales de cette aventure.

Du point de départ de cette aventure...

En 2015, face à l'arrivée à Paris de nombreux migrants, beaucoup en demande d'asile venus d'Afghanistan, du Soudan, du Soudan du Sud, d'Erythrée, de Somalie etc., nous commençons par travailler sur un projet d'ingénierie pédagogique en créant, avec l'équipe de la promotion et de l'enseignement

¹ Société coopérative et participative. Voir : www.langues-plurielles.fr/index.php/qui-sommes-nous/en-scop

² Voir : <https://langues-plurielles.fr>

³ Voir : <http://smallbang.fr>

⁴ Disponible sur : <http://j-apprends.fr>

du français à la Direction du numérique de TV5 Monde, la collection « Ici, Ensemble »⁵. Il s'agit d'une collection de ressources pédagogiques pour les formateur·rice·s d'adultes très débutants, à l'oral comme à l'écrit, pour la plupart, non scolarisés.

Nous avons déjà à cœur de proposer des ressources numériques sur un site de service public francophone de qualité accessible à tous, faciles à prendre en main pour les formateur·rice·s professionnel·le·s ou bénévoles qui donnent des cours dans des conditions⁶ d'enseignement loin d'être toujours confortables.

En 2016, nous commençons l'aventure de l'appel à projets REFUG⁷, à l'initiative de la Mairie de Paris, qui donne enfin l'opportunité aux structures d'accueil linguistique d'offrir des cours de français à des demandeurs d'asile dans l'attente d'une réponse de l'OFPPA⁸ sur leur statut. Nous décidons de nous lancer en partenariat avec le CEFIL⁹, notre colocataire. Ces deux expériences nous confortent dans nos choix. Les besoins sont importants en termes d'enseignement et d'apprentissage du français pour des adultes non francophones, non scripteurs, non lecteurs... C'est un domaine difficile de notre métier pour lequel il n'existe pas de didactique à proprement parler.

En 2017, nous cofondons, avec le CEFIL toujours mais aussi avec trois autres partenaires - L'Île aux langues¹⁰, Paroles Voyageuses¹¹ et Tous bénévoles¹² -, le Collectif réfugiés¹³ et déposons un projet dans le cadre d'un appel à projets de la Préfecture de Paris, cette fois pour des réfugiés statutaires.

5 20 ressources pédagogiques libres, gratuites et téléchargeables.

6 Voir : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/adultes-migrants>

7 Initié en 2016 par la Ville de Paris, cet appel à projets soutient pour la première fois des projets de formation linguistique à l'intention des demandeurs d'asile jusqu'ici exclus des dispositifs d'accueil des primo-arrivants en France. Les réfugiés statutaires ont aussi accès à ces formations.

8 Office français de protection des réfugiés et des apatrides, en charge de l'étude des dossiers des demandeurs d'asile.

9 Centre d'études, de formation et d'insertion par la langue. Voir : <http://cefil.org>

10 Voir : www.lial.fr

11 Voir : <http://paroles-voyageuses.com>

12 Voir : www.tousbenevoles.org

13 Voir : www.collectif-refugies.com

Nous conservons notre priorité : celle de former des adultes non francophones, peu scripteurs, peu lecteurs.

Les équipes de nos structures sont constituées de formateur-ric-e-s professionnel-le-s aguerri-e-s en français langue d'accueil et alphabétisation mais la découverte de toutes les problématiques de cette situation d'apprentissage nous conduit à favoriser l'observation des apprenant-e-s. Nous avons proposé aux équipes de prendre le temps de mettre en place des activités créatives, d'expression libre, de sorte à comprendre comment les apprenant-e-s appréhendaient leur formation. En les observant, les formateur-ric-e-s se sont rendu compte que s'ils-elles écrivaient très peu, ils-elles utilisaient facilement et avec plaisir leur smartphone. Malgré un dénuement évident, une résidence en centre d'hébergement d'urgence et un éloignement de la maîtrise de la lecture/écriture, les apprenant-e-s possédaient majoritairement des smartphones et étaient très habiles, surtout les plus jeunes mais pas exclusivement, dans la maîtrise des réflexes numériques.

Nous avons sondé les apprenant-e-s sur leurs usages et ils-elles utilisent, quotidiennement, l'application de messagerie WhatsApp. Dès lors, nous leur avons proposé de créer des groupes de discussion pour imaginer de nouvelles situations d'apprentissage et de communication orale et écrite modernes, plaisantes pour eux. C'est désormais une routine dans nos formations : les formateur-ric-e-s et apprenant-e-s s'y créent des énigmes, postent des photos prises dans la rue ou pendant le cours, des vidéos réalisées en cours, des phrases apprises en cours et réutilisées en situation de communication authentique, se donnent des nouvelles, préviennent de leurs absences, etc.

Nous avons décidé ensuite de sonder les formateur-ric-e-s et les apprenant-e-s sur ce qui leur manquait comme ressources. En est ressorti principalement un manque de ressources pour un travail en autonomie, une fois la porte des salles de cours refermée. Les formateur-ric-e-s ne savaient pas toujours quoi conseiller aux apprenant-e-s qui souhaitaient continuer à apprendre et les apprenant-e-s ne trouvaient pas d'application pensée spécifiquement pour eux-elles. Même si nous avons appris à faire avec la vie telle qu'elle est pour travailler en dehors des cours – observer le monde tel qu'il apparaît, poser des questions à ses amis, écrire ce que l'on ressent avec les mots que l'on a,

essayer d'écrire, de dessiner, de peindre quand on le veut –, nous avions envie de créer un outil qui n'existait pas encore, une application d'apprentissage en autonomie pour les adultes qui ne savent ni lire ni écrire. Nous voulions qu'elle soit faite pour elles et pour eux, qu'elle soit une expérience, complémentaire à la vraie vie, aux vrais cours, aux discussions sur WhatsApp, qu'elle soit ludique et intéressante.

... au lancement de l'application

Nous avons réalisé une étude de marché pour savoir si ce besoin était réel. Nous avons participé à une enquête menée par une étudiante en Master 2 à la Ville de Paris sur l'offre numérique en français pour les adultes migrants et ses conclusions ont conforté notre constat : fin 2017, aucune ressource n'existait sur smartphone pour adultes non scripteurs, non lecteurs, peu francophones.

Alors, nous nous sommes lancés dans sa création avec le studio Small Bang et son exceptionnelle équipe, qui a su donner vie au projet, avec sensibilité et passion pour le sujet.



«J'apprends» est sorti le 14 novembre 2019. Cette application met en œuvre notre vision de l'entrée dans la langue, pour la rendre accessible aux débutants francophones, et notre approche de l'entrée dans l'écrit, à la croisée de la démarche actionnelle du français langue étrangère, des approches socio-constructivistes et actives de la formation d'adulte et de l'éducation populaire.

«J'apprends» est une méthode innovante en ce sens qu'elle croise la perspective actionnelle préconisée en FLE par le CECRL¹⁴, où l'apprenant-e est usager de la langue et accomplit des tâches, et la pédagogie active d'entrée dans l'écrit à l'âge adulte que nous avons choisie dans notre organisme de formation Langues Plurielles. Elle a été inspirée par l'expérience de Céline Alvarez, dans une école publique française, racontée dans son ouvrage «Les lois naturelles de l'enfant». Elle a fondé son expérience sur les théories pédagogiques de Jean Itard, Edouard Seguin et Maria Montessori¹⁵, que nous avons adaptées à la formation d'adultes. Si son objectif était d'évaluer l'adaptabilité d'un projet de pédagogie active à l'Education nationale, le nôtre était de l'essayer et l'éprouver avec des adultes. Nous avons souhaité tester la coexistence d'activités qui relèvent du FLE, d'autres qui relèvent du repérage dans des écrits difficiles liés aux situations de vie dans un pays francophone d'accueil pour des adultes migrants, d'autres encore d'écriture spontanée et des activités d'entrée dans l'écrit, de la découverte des phonèmes à leur écriture, le codage et le décodage.

Un jeu vidéo qui plonge l'apprenant-e dans une ville qu'il explore au rythme de son apprentissage

Dans «J'apprends», il y a une ville, qui peut être n'importe quelle ville francophone et dans laquelle l'apprenant-e habite depuis un temps indéterminé. Gigi est sa colocataire. Elle est conductrice de travaux. Dans «J'apprends», l'apprenant-e est le personnage principal. Il-elle vit des choses qu'il-elle pourrait vivre dans sa vraie vie. Il-elle discute, prend des rendez-vous, fait des courses, étudie, travaille, se détend. Il-elle réfléchit aussi, s'informe, attend, comprend, pose des questions, fait la cuisine, se nourrit, partage un moment au bistro. Qu'elle soit femme, qu'il soit homme, il-elle fait tout ceci. Il-elle fait surtout partie de ce monde, du nous, de l'ici, et nous faisons en sorte il-elle s'y

¹⁴ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2000.

¹⁵ Maria MONTESSORI (1870-1952), italienne, médecin psychiatre, psychologue, pédagogue, fait partie des pionniers de l'Ecole active. Elle s'est inspirée des expériences réalisées par les médecins français Jean ITARD (1774-1838, célèbre par son travail sur l'enfant sauvage) et Edouard SÉGUIN (1812-1880, connu pour son travail auprès d'enfants déficients mentaux). Tous trois sont présentés et valorisés dans l'expérience décrite par Céline ALVAREZ dans son livre *Les Lois naturelles de l'enfant*, Editions Les Arènes, 2016.

sente bien. Ce faisant, il-elle apprend à mieux comprendre, mieux s'exprimer, à lire, à écrire tout en étant orienté-e vers des cours « en vrai » parce que notre conviction est qu'on n'apprend pas la lecture/écriture d'un monde si différent de son monde natal sans une main tendue, sans une écoute bienveillante, sans des sourires le matin, sans un groupe solidaire, sans formateur-ric-e-s attentif-ve-s.



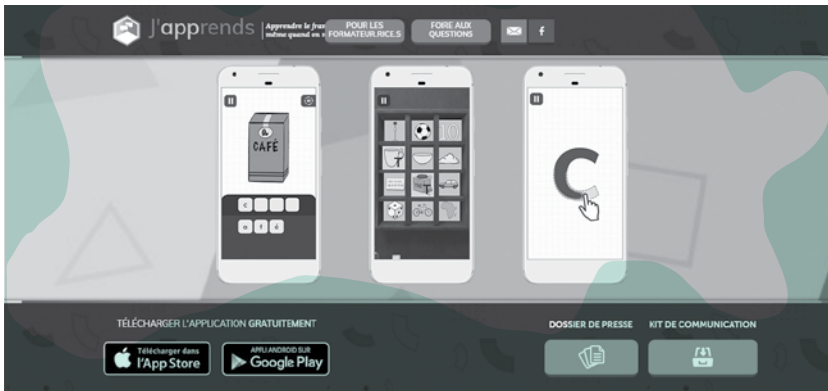
Avec « J'apprends », l'apprenant-e entre dans la langue petit à petit grâce à une histoire dans laquelle il-elle interagit avec des personnages et réalise des missions.

Très tôt, nous savions qu'il serait préférable de penser à une solution applicative immersive. Nous voulions éviter le métalangage, la notion d'exercices (avec ses consignes écrites notamment) et proposer une simulation globale dans laquelle l'apprenant-e deviendrait l'héroïne, le héros.

Présentation des contenus pédagogiques

Cette expérience narrative est décomposée en épisodes (aujourd'hui au nombre de trois) qui se déclinent en sept activités cohérentes. On retrouve trois types d'activités : les dialogues, les mini-jeux pédagogiques et les activités d'entrée dans l'écrit qui concluent l'épisode.

Les **dialogues** ancrent « J'apprends » dans les pratiques du français langue étrangère. On apprend une langue en la parlant. Les dialogues se déclinent avec un passage de l'oral à l'écrit afin de montrer aux apprenant-e-s non lecteur-ric-e-s le rapport entre l'oral et l'écrit, facilitant ainsi la compréhension du phénomène de lecture. Chaque phase de dialogue comprend plusieurs étapes qui aident les apprenant-e-s à comprendre ce qu'ils-elles entendent, à observer la décomposition des énoncés en syllabes et à observer les irrégularités de notre orthographe sans les inquiéter par le biais d'un code couleur simple : en noir non gras, les lettres régulières, qui se prononcent comme elles s'écrivent ; en noir gras, les lettres dont la prononciation est modifiée par leur combinaison (ai, on, ch, gn, etc.) ; et en gris gras, tout ce qui ne se prononce pas, à savoir les lettres muettes et la ponctuation.



Lorsque nous avons conçu « J'apprends », nous avons fixé deux impératifs essentiels : l'application ne devait pas être trop lourde pour être téléchargeable sur des smartphones disposant de peu de mémoire et elle devait pouvoir être utilisée hors connexion pour les apprenant-e-s qui ont de petits abonnements. Ceci nous a contraint à faire un choix : dans l'expérience, l'apprenant-e n'est pas libre de dire ce qu'il-elle veut mais suit un canevas, celui du scénario. Il-elle peut répéter la phrase qu'il-elle entend et l'application validera sa diction grâce au système de reconnaissance vocale des smartphones. Le système de validation n'est jamais bloquant ; il accompagne l'expérience de façon bienveillante.

Les **mini-jeu pédagogiques**, quant à eux, ont été pensés à partir de situations authentiques et sont interactifs et ludiques. Par exemple, le mini-jeu des recettes permet de réaliser des recettes en travaillant la communication orale, l'habileté numérique et la compréhension de consignes orales.

Les mini-jeux servent aussi de supports d'accompagnement vers l'accomplissement de tâches sociales complexes comme remplir un formulaire numérique ou enregistrer un contact sur smartphone pour se créer un répertoire personnel. Dans ces mini-jeux, pas de consignes écrites mais des consignes audios complétées par des tutoriels créés spécifiquement pour accompagner les apprenant-e-s.

Les **activités d'entrée dans l'écrit** s'effectuent lors les deux dernières activités de chaque épisode, bien que les autres activités aient déjà cette fonction mais de façon implicite. La première activité permet de développer la conscience phonémique, base pour apprendre à décoder. L'apprenant-e apprend à entendre les sons prononcés à l'intérieur d'un mot pour ensuite coder (composer des mots), puis décoder (lire). Dans les premiers épisodes, il s'agit de tracer des lettres en écoutant le son qu'elles font quand on les lit. Lorsqu'il-elle les écrit à son tour, il-elle peut les prononcer pour en garder la mémoire par le geste. La seconde activité permet de jouer avec les lettres et de rentrer dans le codage et décodage autonomes, complémentaires aux activités de repérage dans l'écrit qu'offrent les situations en contexte.

Le mode histoire en épisodes est complété par un **mode carnet** où l'apprenant-e peut réviser ses acquis et les mémoriser. Les contenus du carnet s'acquièrent au fur et à mesure de l'expérience menée par l'apprenant-e dans le mode histoire où il-elle gagne des sons, des mots et des phrases. On y trouve un carnet de sons, un dictionnaire audiovisuel, un carnet de phrases, un carnet d'expressions et un carnet de lettres.

Un succès encourageant

Depuis sa sortie, « J'apprends » rencontre un succès populaire important ; il est téléchargé partout dans l'Hexagone mais aussi dans les pays d'origine ou de trajectoire des apprenant-e-s. Même si tout ceci est grisant, n'oublions pas qu'un outil numérique reste un outil et que le vrai lieu de la vie et de



l'innovation se situe dans les regards, le souffle, les discussions constructives et l'énergie d'un groupe qui se constitue et avance. Des formatrices du projet Collectif Réfugiés ont recueilli des témoignages encourageants d'apprenants afghans. Khalid, 19 ans, scolarisé durant trois années, exprime: «*J'ai tout fini, c'est facile, il y a encore? C'est très bien.*» Hamid, 27 ans, poursuit: «*C'est très bien, très bien. J'aime écrire les lettres aussi, c'est bien, à la maison, je vais continuer, oui je veux.*» Enfin Bashir, 27 ans environ, affirme: «*C'est très bien ça, j'aime, très utile. Je crois, j'ai tout acheté mais il faut remettre [il parle de l'épisode au supermarché], c'est bien les images, aussi le micro, je peux répéter, j'aime.*»

Conclusions et perspectives

En réalisant «J'apprends», nous souhaitions rendre hommage à chaque apprenant-e en français, quels que soient son statut et son histoire. Nous voulions aussi saluer le travail des formatrices et formateurs en français, compétences clés et alphabétisation, qui observent les compétences multiples et habiletés des apprenant-e-s et agissent comme des révélateurs de leurs talents cachés. Ils-elles préparent leur cours, s'investissent, se surpassent car ils-elles croient en la formation tout au long de la vie et dans le nécessaire dialogue des certitudes. Ils innovent, croisent leurs intuitions, font et défont leurs doutes, tissent des ponts et dotent l'espace francophone d'un terreau

fertile plurilingue et interculturel où le français est la langue en partage, dynamique, ouverte, chaleureuse et complexe.

Nous espérons que «J'apprends» pourra inspirer certaines activités aux formateur·rice·s : inventer la suite d'épisodes, incarner des personnages, rejouer et développer les dialogues avec d'autres réponses que celles proposées par l'application, créer leur propre Supercoop avec les produits qu'ils·elles aiment ou imaginer des scénarios complets d'épisodes.

Pour terminer, sachez, chère lectrice, cher lecteur, qu'on a adoré créer «J'apprends» et qu'on espère continuer à tricoter cette aventure collective.

A présent, nous allons travailler au développement des prochains épisodes de «J'apprends» et souhaitons le faire collégialement, dans l'espace francophone. Les aventures de l'apprenant·e, de Gigi et de tous les personnages dans cette petite ville ont vocation à se développer selon l'imagination de plusieurs équipes. En France, nous sollicitons les pouvoirs publics pour financer des épisodes dans des lieux publics de la vie sociale (les transports publics, les permanences d'accès aux soins de santé, les agences du Pôle emploi, de la Caisse d'allocations familiales, de la Caisse primaire d'assurance maladie, de la Poste, des médiathèques, etc.) et nous aider à construire un scénario proche des réalités auxquelles sont confrontés les adultes primo-arrivants. A l'échelle de l'Europe, nous souhaitons déposer un projet Erasmus + avec Lire et Ecrire Bruxelles et une autre asbl du Luxembourg pour que d'autres épisodes soient créés en fonction des réalités des un·e·s et des autres. Enfin, nous aimerions imaginer des épisodes avec des acteurs de la formation en Afrique francophone, au Québec, en Suisse, etc.

Anna CATTAN

Responsable pédagogique
Langue Plurielles



Une numérisation impensée des services d'intérêt général : un mécanisme producteur d'inégalités

La numérisation accrue des services publics et d'intérêt général est vue comme une évolution allant de soi et porteuse de progrès politiques, économiques et démocratiques. Elle est supposée faciliter l'accès de tous les citoyens à leurs droits fondamentaux, notamment en facilitant les relations qu'ils entretiennent avec ces services. Il est pourtant essentiel que ce mouvement soit interrogé dans ses présupposés. L'étude que nous avons menée à l'Université Catholique de Louvain montre que cette stratégie numérique repose sur un impensé qui risque davantage d'éloigner les publics vulnérables de leur accès effectif aux droits sociaux fondamentaux...

Par Périne BORTCORNE

C'est un fait difficilement contestable : l'utilisation des technologies numériques – ordinateur, mais surtout des smartphones et autres objets connectés – s'impose aujourd'hui comme une évidence dans la vie courante de chaque individu, y compris des adultes en difficulté avec l'écrit. De fait, les résultats du dernier sondage en date sur l'accès et l'utilisation des technologies numériques¹, réalisé auprès d'apprenant-e-s de l'asbl Lire et Ecrire Bruxelles (LEEB) soulignent la popularité du téléphone portable chez les apprenants interrogés, dont la majorité possède un téléphone de type smartphone.

Ce constat n'efface évidemment pas les inégalités liées à la fois à la qualité de l'accès aux technologies numériques et à leurs usages que de nombreuses études pointent depuis longtemps. Pour autant, cette massification des pratiques connectées conforte les discours politiques et institutionnels dominants qui présentent la numérisation accrue des services publics comme une évolution à la fois inévitable et porteuse de progrès démocratiques. Les promoteurs de la transition numérique ne cessent notamment d'insister sur le potentiel des technologies numériques pour simplifier les relations entre citoyens-usagers et services publics.

Sans nier les avantages qu'offre la numérisation des services publics et, plus globalement, d'intérêt général² dans de nombreux domaines – administration, santé, mobilité etc. –, il est néanmoins essentiel de questionner les logiques sous-tendues dans les politiques de numérisation et de débattre des enjeux sociopolitiques que soulève cet avènement progressif d'une offre de services « sans contact physique ». Il s'agit en particulier de comprendre comment les organismes d'intérêt général articulent la numérisation de leurs services avec le maintien d'une offre accessible à tous les usagers, sans

1 Iria GALVAN CASTANO, *Adultes en difficulté avec l'écrit et nouvelles technologies : quel accès et quels usages ?*, Lire et Ecrire Bruxelles, 2019. En ligne : www.lire-et-ecrire.be/Adultes-en-difficulte-avec-l-ecrit-et-nouvelles-technologies-quel-acces-et

2 Un organisme ou service d'intérêt général peut recouvrir un large éventail d'activités de nature économique ou non (transports collectifs, soins de santé, services administratifs, etc.) et des formes organisationnelles diverses (institutions publiques, associations, mutualités, etc.), mais dont le socle commun est de poursuivre une mission d'intérêt général en vue de répondre à des besoins collectifs. Ce socle impose de respecter des principes au premier rang desquels figurent l'égalité d'accès face au service ainsi que la continuité et l'adaptabilité de l'offre.

discrimination. L'enjeu se pose avec d'autant plus d'acuité pour ces derniers, qui fondent la justification de leur existence sur les principes d'universalité et d'égalité de traitement des usagers.

Ces questions étaient au cœur d'une recherche menée récemment par une équipe de l'UCLouvain sur l'exclusion/inclusion numérique³. Un de ses volets portait sur la conception et la place de l'inclusion numérique dans les stratégies de numérisation des fournisseurs de services d'intérêt général⁴, ce qui a conduit à réaliser une série d'entretiens auprès des personnes en charge du travail de conception des services en ligne⁵. Au-delà du constat bien connu d'existence de disparités sociales dans l'utilisation des services en ligne, cette réflexion permet d'éclairer comment les modalités de conception de services sont susceptibles de contribuer (ou non) à produire de l'exclusion par le numérique.

Une politique de numérisation « par défaut » ...

Depuis plus de vingt ans, les organismes d'esprit public⁶, en Belgique comme ailleurs en Europe, sont engagés dans un vaste programme de modernisation de leurs services par le biais des technologies numériques. Cette marche vers le numérique s'est néanmoins accélérée depuis 2010 avec la consécration du principe « digital par défaut » dans les plans d'actions européens successifs en matière d'administration en ligne⁷. Ce principe signifie que tout service

³ La recherche IDEALiC – L'inclusion numérique par l'amélioration de l'autonomie et du pouvoir d'agir au fil du parcours de vie – a été financée par la Politique scientifique fédérale (BESLPO) en Belgique dans le cadre du programme BRAIN-be. Axe 5 – Grands défis sociétaux (2015-2019). Celle-ci rassemblait deux universités, l'UCLouvain du côté francophone et la Vrije Universiteit van Brussel du côté néerlandophone.

⁴ Carole BONNETIER, Périne BROTCORNE, Dana SHURMANS, *Les services d'intérêt général à l'épreuve de la numérisation : études de cas dans les secteurs de la mobilité, de la santé et de l'administration*, IDEALiC, juin 2019, 116 p. Voir : <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:217919>

⁵ L'enquête de terrain a été réalisée en 2018 par Carole BONNETIER et moi-même au sein de trois organismes d'intérêt général en Belgique, dans les secteurs de la mobilité, de la santé et de la vie administrative.

⁶ Voir : Laurent THEVENOT, *Les justifications du service public peuvent-elles contenir le Marché ?* in Lyon-Caen A. & V. Champeil-Desplat (dir.), *Services publics et droits fondamentaux dans la construction européenne*, Dalloz, 2001.

⁷ Voir le plan d'action européen pour l'administration en ligne 2011-2015 (COM/2010/0743 final). En ligne : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:52010DC0743> et son successeur, le plan d'action pour l'administration en ligne 2016-2020 (COM/2016/0179 final). En ligne : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:52016DC0179>

est conçu, à la base, en format numérique « *de sorte à être tellement attrayants que (...) la grande majorité des transactions s'effectueront en ligne.* » L'Union européenne invite, dans ce cadre, les institutions publiques des Etats membres « *à fournir, d'ici 2022, à tous les citoyens des services publics numériques.* »⁸

Cette politique de « digital par défaut » affiche deux ambitions majeures : elle entend non seulement améliorer l'efficacité du fonctionnement des institutions grâce à une réduction drastique des coûts dans un contexte de contraintes budgétaires accrues. Mais, elle vise aussi et surtout à réduire les charges administratives qui pèsent sur les citoyens-usagers par le biais d'une offre de services de « *bout en bout simplifiée, conviviale et personnalisée.* »

Derrière ces objectifs annoncés de simplification des services par le biais de leur numérisation, il convient toutefois de s'interroger sur les stratégies concrètement déployées par les institutions pour s'assurer que prime bien le principe d'intérêt général propre à leurs missions. Au départ de la recherche, l'hypothèse était que le processus de numérisation s'inscrivait dans le cadre d'une stratégie clairement définie, dont l'un des objectifs majeurs consistait précisément à éviter la mise à distance des usagers peinant à accéder aux services numériques ou, plus nombreux, à en tirer les bénéfices attendus.

... sur fond d'impensé numérique

Or, cette perspective apparaît incertaine tant la transition numérique des services semble aller relativement de soi au sein des trois organismes étudiés. Celle-ci apparaît en quelque sorte « naturalisée » et sa légitimité est peu questionnée par les acteurs interrogés au regard des valeurs traditionnellement portées par les services d'intérêt général.

Cette forme de consensus implicite sur le nécessaire bien-fondé de la conversion numérique des services a pour effet d'entraver le développement d'une stratégie murement réfléchie et partagée par l'ensemble des professionnels rencontrés. La vision relativement morcelée en la matière freine, à son tour, la mise en œuvre d'actions coordonnées en faveur d'une numérisation inclusive. Un professionnel rencontré confie d'ailleurs qu'il y a bien « *un manque*

⁸ Ibidem.

de stratégie transversale. La question de l'exclusion vient au deuxième plan car les solutions sont de facto techniques.» Ce propos révèle de façon assez exemplaire la tendance à «tomber» dans une forme de solutionnisme technologique⁹. Celui-ci consiste à apporter d'emblée des solutions techniques à des problèmes car celles-ci sont associées à un progrès sans forcément se demander si elles répondent aux besoins identifiés.

Au-delà d'un consensus sur la nécessité de promouvoir des services numériques accessibles à tous les usagers se cachent des conceptions plurielles de ce que recouvre l'inclusion numérique. Celles-ci se déclinent selon trois types de justification s'appuyant sur diverses logiques coexistant tant bien que mal : une logique marchande d'abord, suivant laquelle l'inclusion numérique permet de capter une clientèle plus importante ; une logique industrielle ensuite, suivant laquelle l'inclusion numérique permet d'accroître l'efficacité des services ; une logique civique enfin, suivant laquelle l'inclusion numérique permet de rendre les services plus égalitaires. Leur juxtaposition au sein des différents départements d'un même organisme contribue à expliquer les tâtonnements concernant la direction à prendre pour numériser l'offre de services. Tout se passe comme si la certitude d'être face à un processus inéluctable laisse la place à un certain flou quant aux orientations à donner pour parvenir à concilier numérisation des services et maintien de l'intérêt collectif.

Au-delà des conceptions divergentes sur les finalités de l'inclusion numérique, les acteurs rencontrés s'accordent néanmoins autour d'un cadre commun pour penser la numérisation des services et sa dimension inclusive. Comme déjà souligné, cette transition est considérée à la fois comme inévitable et désirable par et pour tous. A les écouter, celle-ci permet à l'utilisateur d'être «inclus d'office» dans la mesure où les contenus adaptés viennent automatiquement à lui. De plus, ce mouvement apparaît aussi profitable aux non-connectés, qui bénéficient du désengorgement des guichets physiques le temps qu'ils se familiarisent, à leur tour, aux services en ligne.

Cet impensé contribue en somme à faire de la numérisation un passage obligé pour toute organisation, y compris d'intérêt général, sans qu'une stratégie

⁹ Voir : Evgeny MOROZOV, *Pour tout résoudre, cliquez ici : l'aberration du solutionnisme technologique*, Fyp éditions, 2014.

ne soit définie ni que la légitimité du processus ne soit interrogée au regard des obligations incombant à ces organismes. Cette dynamique concourt à éluder les choix politiques et sociaux enfermés dans les dispositifs technologiques retenus par les acteurs chargés de la migration numérique des services. Elle participe en ce sens d'une dépolitisation des choix collectifs¹⁰.

Une représentation biaisée des usagers lors de la conception des services

Le principe de numérisation « par défaut » des services, couplé à cette forme « d'impensé numérique », conditionnent la représentation que les organismes se font de leurs publics-cibles ainsi que la manière de prendre en compte leurs attentes et besoins dans le travail de conception. Cette double tendance favorise en effet le développement d'interfaces adaptées avant tout aux besoins d'un usager standard « mobile et connecté ». Qu'il s'agisse de méthodes basées sur la mobilisation de porte-paroles (associations de seniors ou de personnes en situation d'illettrisme, par exemple) ou sur l'implication directe des usagers, celles-ci tendent globalement à sous-estimer l'hétérogénéité des situations d'usage – en particulier les plus contrariées – voire même à invisibiliser une partie des individus, peu ou pas connectés.¹¹

Ces biais sont notamment visibles dans les méthodes basées sur la capture de traces numériques d'usagers des services en ligne. Alors que cette technique de traçage vise précisément à saisir les comportements réels des publics-cibles en vue d'améliorer les services concernés, elle occulte paradoxalement les pratiques de ceux qui sont peu ou non connectés. Or, ce biais de représentativité ne semble pas soulever de questionnements majeurs de la part des acteurs interrogés. Ce constat met à jour une forme de déni de

¹⁰ Voir : Daniel COMPAGNON et Arnaud SAINT-MARTIN, *La technique : promesse, mirage et fatalité*, in *Socio*, n°12, 2019, pp.7-25. En ligne : <https://journals.openedition.org/socio/4401>

¹¹ Voir : Périne BROTCORNE, Carole BONNETIER et Patricia VENDRAMIN, *Une numérisation des services d'intérêt général qui peine à inclure et à émanciper tous les usagers*, in *Terminal*, 2019, pp.125-126. En ligne : <https://journals.openedition.org/terminal/4809>

reconnaissance¹² – au moins non intentionnelle – des individus silencieux en ligne, pourtant tout aussi usagers que les autres desdits services. En plus de la mise à distance effective des comportements des publics peu ou pas connectés par ces techniques, le manque de reconnaissance d'un tel biais par les professionnels mène à l'exclusion symbolique des individus « en mal d'autonomie numérique ».

Un contexte de dépendance numérique et ses exigences implicites

Au nom de l'optimisation des services d'intérêt général, la numérisation des relations administratives entend donc réduire les charges administratives qui pèsent sur les épaules des usagers. Or, en imposant le numérique comme vecteur principal, voire progressivement unique, pour accéder aux services, elle décharge sur l'individu une responsabilité : celle de s'équiper et d'être en capacité de maîtriser les technologies numériques. Autrement dit, ce contexte de « *dépendance numérique* »¹³ – traduisant l'idée d'une société entièrement soumise à l'usage des outils numériques – conditionne implicitement l'accès aux services à une « *contre demande technologique* »¹⁴.

Ce contexte d'obligation progressive de connexion pose alors la question du risque de marginalisation d'une partie de la population qui n'est pas en mesure de répondre aisément à cette nouvelle « norme administrative » dominante. Ce faisant, l'avènement d'un environnement dans lequel les services quotidiens sont d'abord configurés pour des individus supposés être utilisateurs des technologies génère « de facto » des inégalités entre ceux effectivement capables de tirer correctement parti de leurs usages et

¹² Voir : Nancy FRASER, *Justice sociale, redistribution et reconnaissance*, in *Revue du MAUSS*, n° 23, 2004/1, pp. 152-164. En ligne : www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-152.htm

¹³ Margot BEAUCHAMPS, *Espace urbain et stratification sociale*, in *Classes sociales 2.0*, n°1, Recherches en sciences sociales sur Internet, 2012, p.1. En ligne : <https://journals.openedition.org/reset/139>

¹⁴ Pierre MAZET, *Conditionnalités implicites et productions d'inégalités : les coûts cachés de la dématérialisation administrative*, in *La Revue française de service social*, vol. 264, n°2, 2017, pp. 41-47.

les autres. Comme insiste à juste titre Pierre Mazet¹⁵, les normes sous-jacentes à la numérisation généralisée des services mettent les individus en incapacité de demander leurs droits. En ce sens, c'est moins l'environnement numérique en soi que son caractère incontournable qui contribue à produire de l'exclusion. Ce risque est d'autant plus accru que l'imposition du format numérique dans les relations administratives s'accompagne bien souvent d'une suppression progressive des alternatives physiques où les médiations humaines permettent l'oralité comme mode de communication privilégié.

Cette injonction à « l'activation numérique » comporte de nombreuses exigences, souvent minimisées par les acteurs en charge de la conception des services numériques. En plus d'exigences matérielles et financières liées à la connexion, la « mise en conformité » des individus avec les normes administratives actuelles leur impose de développer de multiples compétences. Celles-ci sont, certes, d'ordre informatique et numérique (maintenance du matériel, mise à jour des logiciels, gestion de sa boîte mail, capacité de navigation, compréhension de l'architecture d'un site, etc.), mais aussi d'ordre administratif (procédures d'identification, gestion de ses données et de ses mots de passe, compréhension des procédures et du vocabulaire administratif, etc.). De plus, on l'oublie trop souvent, la capacité à lire et à écrire correctement, et plus globalement celle à développer un rapport décomplexé à l'écrit, constitue un prérequis indispensable pour échanger avec les fournisseurs de services en ligne, lesquels privilégient de loin l'écrit dans leurs interactions avec les administrés.

Des inégalités des chances aux inégalités d'accès aux droits

Si la question des inégalités numériques est loin d'être nouvelle, le mouvement d'accélération de la numérisation des services d'intérêt général déplace néanmoins ses implications sociales. Alors que les disparités dans l'accès et l'usage des technologies posaient des questions de discrimination en termes

¹⁵ Voir : Pierre MAZET, *Vers l'État plateforme. La dématérialisation de la relation administrative*, La Vie des idées, 2 avril 2019. En ligne : www.laviedesidees.fr/Vers-l-Etat-plateforme.html

de participation à la vie sociale, elles soulèvent désormais des questions inédites d'inégalités d'accès aux droits sociaux, et ce aux dépens des populations les plus fragiles sur le plan socioéconomique et culturel. Nombre d'enquêtes soulignent en effet depuis longtemps que les personnes moins autonomes dans leurs usages des technologies numériques sont généralement plus pauvres, moins diplômées et plus isolées que les autres; la vulnérabilité numérique épouse ainsi de près les formes de la vulnérabilité sociale.

Les conséquences de cette numérisation « par défaut » sont par ailleurs aussi palpables au sein du monde associatif, en particulier dans les secteurs de la médiation numérique et de l'action sociale. On manque encore aujourd'hui de données scientifiques solides à cet égard en Belgique. Néanmoins, de plus en plus de voix s'élèvent sur le terrain pour dénoncer la perte d'autonomie des usagers que génère la numérisation des services publics, en particulier sociaux. Les acteurs de première ligne pointent aussi leur malaise face à une forme d'institutionnalisation de la dépendance numérique des usagers à laquelle ils participent pourtant, lorsqu'ils font les démarches en ligne « à la place » du bénéficiaire/apprenant.

Bien que ce processus de marginalisation par le numérique résulte davantage d'un impensé des choix technologiques retenus que de politiques délibérées d'exclusion sociale, il constitue un réel enjeu pour les organismes d'intérêt public et les appelle à prendre leur responsabilité. Ceci suppose que les institutions placent au cœur de leur stratégie de numérisation le principe « d'inclusion par la conception et le design » tout en assurant le maintien des médiations humaines et des modalités d'accès variées aux services publics. Tant que cela ne sera pas explicitement le cas, la numérisation des services d'intérêt général, censée simplifier le parcours d'accès aux droits, participera paradoxalement à éloigner encore davantage les publics vulnérables de leur accès effectif aux droits sociaux fondamentaux.

Périne BORTCORNE, sociologue, chercheuse au CIRTES
UCLouvain



Libérez les TIC en alpha : enjeux et opportunités du logiciel libre

Le recours aux technologies de l'information et de la communication ainsi que le choix des logiciels utilisés ne sont pas neutres. Ils renvoient notamment à la question du choix de société que nous soutenons. Ainsi, l'utilisation des logiciels propriétaires (c'est-à-dire conditionnés par l'octroi d'une licence, souvent payante et dont le code source ne peut être modifié sans autorisation formelle) favorise une société où les canaux de communication, l'information et nos fameuses données personnelles sont subordonnés aux intérêts des « géants du numérique » et échappent totalement à notre contrôle. Cet article invite à penser l'alternative des logiciels libres comme un espace de possibles plus proche des valeurs et des préoccupations des acteurs qui se réclament de l'éducation populaire...

Par Fabien MASSON

Le classement des personnalités les plus riches, établi chaque année par le magazine *Forbes*¹, a bien évidemment ses biais (le plus couramment avancé étant qu'il se base sur la fortune déclarée). Mais il reste un indicateur intéressant des plus grosses fortunes mondiales. Comme en 2018, c'est Jeff Bezos, le patron d'Amazon, qui occupe la première place en 2019, devant Bill Gates, figure emblématique d'un autre géant associé aux nouvelles technologies, Microsoft, qui a longtemps occupé la première place. Dans le top 10, exclusivement composé d'hommes (89 hommes occupent les 100 premières places), cinq puisent leur fortune dans des activités directement liées aux nouvelles technologies : Jeff Bezos (1^{er} Amazon), Bill Gates (2^e Microsoft), Larry Ellison (7^e Oracle), Mark Zuckerberg (8^e Facebook), Larry Page (10^e Google). Avec Sergei Brin (14^e Google), Steve Balmer (19^e ex-Microsoft) et Ma Huateng (20^e Tencent), ils sont 8 sur les 20 premiers, 18 sur les 100 premiers. Si nous avons toutes et tous déjà acheté un produit Microsoft ou sur Amazon (c'est moins cher !), qui a déjà payé quelque chose à Facebook ou à Google ? Or, Zuckerberg, Page ou Brin sont parmi les plus riches (et les plus jeunes pour le premier !) de ce classement si particulier, dans lequel ils sont arrivés rapidement, en quelques années, soit beaucoup plus rapidement que le profil classique de l'homme d'affaires qui construit son empire année après année...

Je pourrais continuer et nuancer cette analyse, mais l'essentiel est là : les technologies font non seulement partie de notre quotidien mais, de plus, elles génèrent des fortunes colossales, gigantesques et, en peu de temps, sans que nous n'ayons jamais acheté aucun de leurs produits... Or, comme le dit le slogan : « *Si c'est gratuit, le produit c'est vous !* » Les fortunes amassées par ces entreprises sont en grande partie générées par l'exploitation de nos fameuses « données personnelles ». A l'évocation de ce terme, c'est souvent la publicité ciblée qui vient à l'esprit, avec l'exemple classique de l'annonce pour une promotion sur le matériel de randonnée alors que je viens d'effectuer une recherche sur les gîtes de montagne dans les Alpes... Or, depuis qu'Edward Snowden, ex-analyste de la National Security Agency et de la CIA, a révélé

¹ *Forbes* est un magazine américain réputé notamment pour son classement annuel des fortunes mondiales. Voir : www.forbes.com/#5de7516f2254

en 2013 les détails des programmes de surveillance de masse des agences de renseignements américaine et britannique², on sait aussi que les Etats s'intéressent de près à ces données privées. Avec la mise en lumière des pratiques de la société *Cambridge Analytica*³, on sait aussi désormais que ces données (nos données) peuvent être exploitées dans le but d'influer sur notre manière de voir un problème, de penser, de voter... En exploitant et analysant (illégalement) les données de millions de profils Facebook, pour envoyer des messages ciblés (voire mensongers) à certaines personnes minutieusement identifiées, la société *Cambridge Analytica* a pesé de façon significative dans deux grandes consultations populaires à l'issue surprenante : le référendum sur le Brexit et l'élection présidentielle américaine de 2016⁴.

Au vu des fortunes amassées, de l'intérêt des Etats et des groupes de pression liés aux nouvelles technologies et de l'utilisation de nos données personnelles qui se trouvent enregistrées çà et là, le doute n'est plus permis : l'exploitation du *big data* est non seulement une réalité mais, en plus, une réalité diaboliquement efficace. Les analyses en ce sens font souvent froid dans le dos tant elles remettent en question le fonctionnement de nos démocraties actuelles, nos libertés et droits humains, notre capacité à poser ce fameux regard critique et éclairé sur le monde, cette prise de position individuelle et collective sur laquelle les personnes actives dans l'alphabétisation rêvent parfois de pouvoir déboucher avec leurs groupes en formation.

Et Richard Stallman créa le logiciel libre

Richard Stallman, le père fondateur et figure emblématique des logiciels libres, aime commencer ses conférences en rapprochant les logiciels libres des droits humains. « *Je peux expliquer les logiciels libres en trois mots : Liberté, Egalité, Fraternité* », dit-il⁵. Après mon introduction peu réjouissante, cette

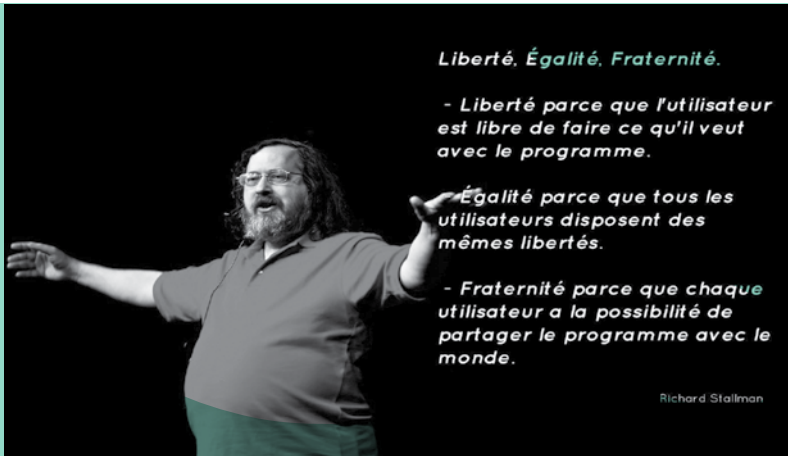
² Voir l'excellent documentaire de Laura Poitras, *Citizenfour*, sur les révélations d'Edward SNOWDEN.

³ Voir : www.lesoir.be/150181/article/2018-04-09/facebook-comprendre-le-scandale-cambridge-analytica

⁴ Pour mieux comprendre le mécanisme, voir le reportage de Thomas Huchon diffusé par Arte, *Comment Trump a manipulé l'Amérique*, disponible ici : www.arte.tv/fr/videos/082806-000-A/comment-trump-a-manipule-l-amerique

⁵  Voir la captation vidéo, par exemple : www.youtube.com/watch?v=4KDMxzGC2Ag

petite phrase de Richard Stallman est bien évidemment de nature à piquer notre curiosité ! Stallman nous explique : Liberté, car chaque utilisateur-riche est libre de faire ce qu'il ou elle veut avec le logiciel libre ; Egalité, car nous possédons toutes et tous les mêmes droits et personne ne peut prendre le pouvoir sur personne ; Fraternité, car les logiciels libres encouragent fortement la coopération.



Richard Stallman, fondateur des logiciels libres

Photo : Martel – Licence : CC BY-SA 2.0

A côté de ces technologies qui permettent à leurs propriétaires de rentrer dans le classement *Forbes* en quelques années, il y aurait donc une informatique, et dès lors des informaticiens et des informaticiennes, respectueuse de la Liberté, de l'Egalité et de la Fraternité, à leur sens le plus noble ? Plus question donc de tourner autour du pot, il faut s'y intéresser de près !

Mais au fond, qu'est-ce qu'un logiciel libre ?

Un logiciel est un programme, c'est-à-dire qu'il nous permet de communiquer avec un ordinateur par exemple, et de lui dire ce que nous souhaitons qu'il fasse. Ainsi, un logiciel de traitement de texte nous permet d'écrire un texte et de le mettre en page sans que nous ayons besoin de maîtriser un langage de programmation pour ce faire. Quand la touche « a » du clavier

est pressée, le programme interprète l'impulsion électrique générée pour afficher la lettre sur une page. Un logiciel sera déclaré « libre » s'il rencontre quatre libertés fondamentales :

- la liberté d'exécuter le programme pour tous les usagers : il doit être utilisable par tout le monde ;
- la liberté d'étudier le fonctionnement du programme et de l'adapter à ses besoins ;
- la liberté de redistribuer des copies du programme ;
- la liberté d'améliorer le programme et de le redistribuer.

Ces quatre libertés doivent être toutes rencontrées pour pouvoir parler de logiciel libre.

Pour pouvoir s'exercer, ces libertés nécessitent que le code source du logiciel soit accessible, c'est-à-dire que l'on doit pouvoir accéder librement au code du programme, au langage informatique qui le fait fonctionner. Pour expliquer ce qu'est le code source, il est souvent fait référence à une recette de cuisine : c'est comme si on goûte un plat au restaurant et que l'on peut ensuite obtenir la recette. Il nous est alors possible de le préparer à la maison, d'y apporter notre touche personnelle, d'en faire profiter nos ami-e-s et de partager la recette avec eux-elles...

Le fait d'avoir accès au code source permet ainsi de savoir avec certitude ce que le programme fait, notamment s'il transmet ou non nos données personnelles, à qui et comment. Si tel est le cas, il est alors possible de modifier ces lignes de code afin qu'il ne transmette plus ces données, par exemple. Et c'est ce qui se passe généralement : les logiciels les plus utilisés sont analysés par d'importantes communautés d'utilisateurs-trice-s qui modifient, corrigent, améliorent ou personnalisent les programmes avant de les remettre en accès libre pour ceux et celles qui le souhaitent. A l'inverse, personne ne sait exactement comment fonctionne un logiciel propriétaire, ni ce qu'il enregistre de nos données, ni ce qu'il transmet à l'entreprise éditrice du logiciel ou à d'autres acteurs.



Photo: Sylvain Maire – Licence: CC BY-SA 2.0

On le voit, contrairement aux idées reçues, d'une part, le logiciel libre n'est pas nécessairement gratuit et, d'autre part, il revendique dès le début une approche politique de l'informatique, basée sur les trois valeurs citées par Stallman.

Le logiciel libre et l'alphabétisation

Il ne faut pas chercher plus loin la première raison pour laquelle les logiciels libres devraient être privilégiés dans une démarche d'alphabétisation qui se réclame de l'éducation populaire: ils permettent de trouver naturellement une cohérence entre les outils informatiques utilisés ou étudiés et nos valeurs, souvent mises à mal dans le cas contraire.

Le deuxième argument en découle immédiatement: aborder les logiciels libres avec ses groupes en formation, c'est évoquer tout ce qui précède. C'est parler, débattre, échanger, découvrir la place du numérique dans nos vies. C'est aller au-delà du simple apprentissage de la manipulation d'un programme, c'est aussi comprendre en quoi le numérique transforme notre

rapport aux autres et au monde, et ses enjeux aux niveaux politique, économique et environnemental... afin de s'emparer d'alternatives soucieuses de nos libertés fondamentales et davantage respectueuses de la nature.

En effet, à l'heure des grands défis environnementaux et climatiques, les logiciels libres proposent une autre vision de l'informatique, loin de la recherche de la performance pure, de l'innovation permanente et de l'obsolescence programmée. Au contraire, les termes de « recyclage » et d'« économie des ressources » sont couramment de mise. Il s'agit de faire tourner les programmes en consommant le moins de ressources système possibles, c'est-à-dire que le logiciel doit pouvoir fonctionner en utilisant le minimum de puissance de l'ordinateur. Il n'est donc pas question de devoir acheter un nouvel appareil tous les trois ans, mais bien de prolonger sa durée de vie au maximum.

Enfin, l'argument économique, bien que loin d'être caractéristique des logiciels libres, demeure cependant un atout non négligeable ; la majorité des logiciels libres étant gratuits ou en tous cas, nettement moins chers que des logiciels propriétaires⁶.

Découvrir un outil, apprendre à le manipuler et à s'en servir pour accomplir ce que l'on veut est une chose. Être capable de poser un choix éclairé, de s'en servir ou de s'en passer est sans doute un élément incontournable de cette fameuse « autonomie » tant recherchée.

En tant que formateur, lorsque je suis passé aux logiciels libres, j'ai découvert également plusieurs autres aspects pratico-pratiques qui ont achevé de me convaincre de la pertinence de cette option :

- En pouvant modifier le fonctionnement d'un programme, je peux le paramétrer au plus près de ce que je veux réaliser avec mes apprenant-e-s, décider par exemple que, par défaut, le document s'enregistre directement dans un répertoire créé pour le groupe sur un serveur, paramétrer la barre d'outils comme je l'entends...

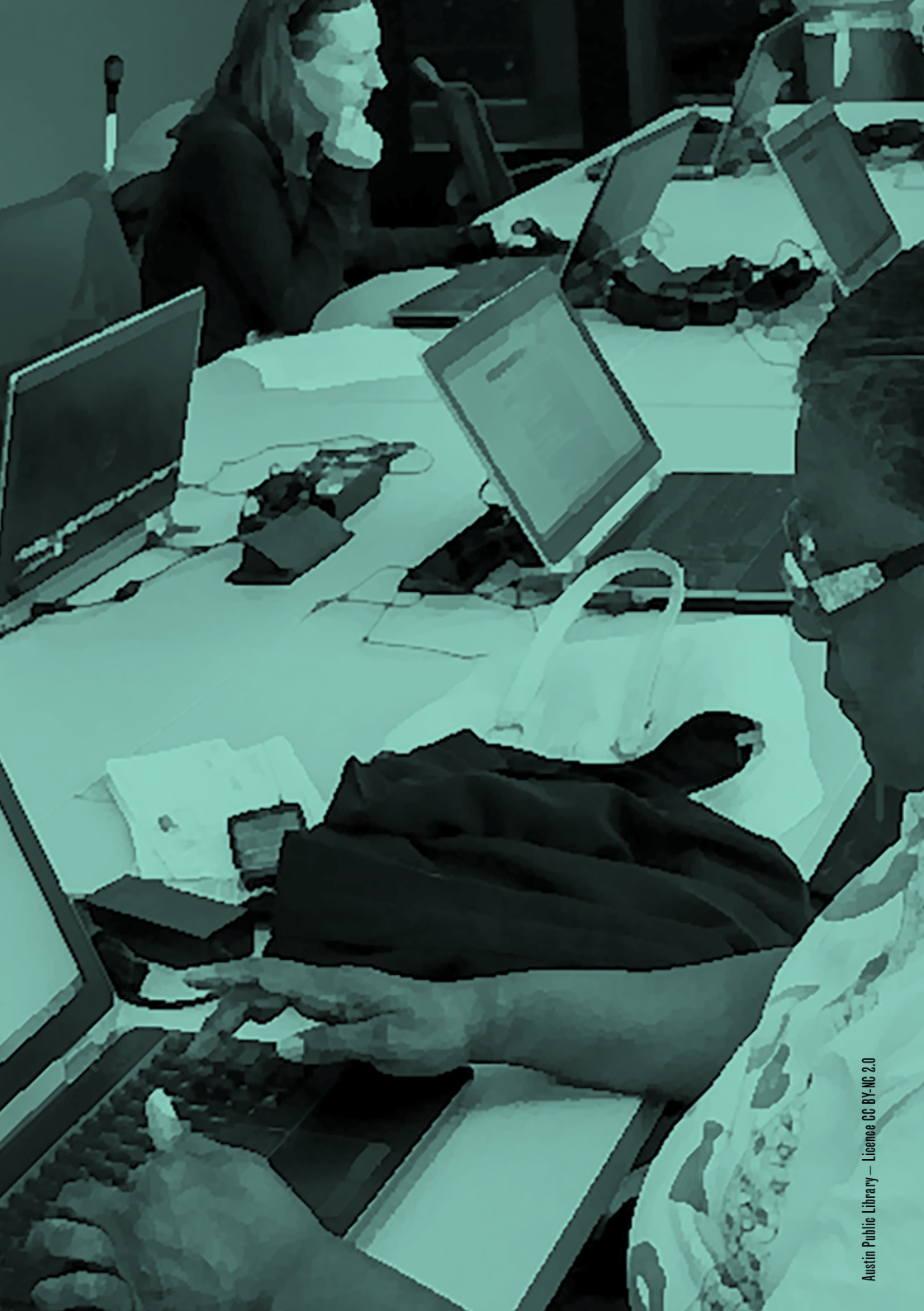
⁶ A titre de comparaison : compter 145 € pour une licence Windows 10 + 69 € annuels (!) pour votre traitement de texte Word contre... 0 € pour un système basé sur Linux avec Libre Office (source : www.microsoft.com/fr-fr/p/windows-10-famille/d76qx4bznw4?activetab=pivot%3aoverviewtab). Rien n'empêche cependant de contribuer au financement du développement des programmes libres par des dons.

- Je peux varier facilement les interfaces auxquelles confronter les groupes en formation, les habituer à réaliser les mêmes démarches, à se repérer sur des écrans qui varient, et ainsi renforcer leurs capacités à transférer leurs apprentissages dans un maximum de situations⁷.
- Je peux orienter les personnes qui souhaitent s'équiper en matériel informatique vers des solutions peu onéreuses qui leur sont familières.
- Détail non négligeable pour tout qui s'occupe de la gestion d'une salle informatique: les virus sont pratiquement absents des systèmes d'exploitation libres, au point qu'un antivirus est superflu, ce qui facilite grandement les tâches de maintenance. En outre, alors que les ordinateurs ramaient et tournaient au ralenti avec Windows, les apprenant·e·s se sont retrouvé·e·s avec des bêtes de course; le système Linux choisi à la place étant particulièrement léger et peu gourmand en ressources.

En guise de conclusion

Opter pour les logiciels libres, c'est faire le pari qu'une autre informatique est possible, pour détourner un slogan bien connu. Mais peut-être aurais-je dû garder la formulation initiale, car la question déborde bien au-delà de l'informatique pure, de la préférence pour l'une ou l'autre interface, et nous entraîne sur le terrain des questions politiques fondamentales. Opter pour les logiciels libres, c'est croire qu'un objet – ici un programme informatique – développé en coconstruction, partagé librement, accessible à toutes et à tous, peut fonctionner. C'est croire en l'intelligence collective, faire le pari de la collaboration et du partage de la connaissance plutôt que de sa privatisation. C'est réfléchir à la place du numérique dans nos sociétés et se battre pour préserver nos libertés.

Fabien MASSON
Coordinateur Alpha-TIC
Lire et Ecrire Bruxelles



Alphabétisation et initiation critique aux TIC

De plus en plus souvent, les associations d'alphabétisation forment des personnes en difficulté avec l'écrit à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Mais, dans un même temps, elles sont conscientes des dangers que revêt l'avènement de la société du « tout numérique »...

Par Daniel FLINKER

La fracture numérique

Un sondage réalisé par Lire et Ecrire Bruxelles (LEEB) montre que seul un tiers des apprenants interrogés est en mesure d'effectuer des virements électroniques et un cinquième d'entre eux ne sait pas comment retirer de l'argent au distributeur de billets¹. Il n'est donc pas surprenant qu'aujourd'hui, la résorption de la fracture numérique² – liée au déploiement des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la société – constitue l'une des préoccupations majeures du comité de pilotage sur l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles³. Confrontées à l'illectronisme⁴, les associations actives en andragogie se demandent notamment comment diversifier les usages que les personnes en difficulté avec l'écrit ont des TIC et comment leur en faciliter l'accès.

Ces enjeux cadrent parfaitement avec les missions dévolues aux organismes d'alphabétisation. D'une part, ces derniers contribuent à l'amélioration des compétences des personnes analphabètes. A LEEB par exemple, celles-ci peuvent être initiées aux TIC pour développer leur littératie numérique⁵, pour progresser en informatique et accroître, de la sorte, leur autonomie, leurs marges de manœuvre dans la vie quotidienne. Il en va ainsi des chômeurs ayant des difficultés avec l'écrit, qui reçoivent aide et formation notamment pour accéder aux offres d'emploi sur Internet et pour y répondre par e-mail.

Ces démarches, qu'elles se déroulent dans le cadre d'un travail en groupe ou d'un suivi individuel, ont donc pour objectif de faire acquérir une série de savoirs de base aux individus analphabètes, afin qu'ils puissent être acteurs de leur devenir.

¹ Voir : Iria GALVAN CASTANO, *Adultes en difficulté avec l'écrit et nouvelles technologies : quel accès et quels usages ?* p. 20. Disponible sur : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/nouvellestech.pdf

² La disparité d'accès aux technologies informatiques (notamment à Internet) et la disparité d'usages de celles-ci.

³ Comme l'a expliqué, lors d'un séminaire organisé à Bruxelles le 5 février 2019, France Lebon, sa présidente de l'époque. Pour plus d'informations sur ce comité, voir notamment : www.lire-et-ecrire.be/Comite-de-Pilotage-de-la-13505

⁴ Le manque de connaissances des clés nécessaires à l'utilisation des ressources électroniques.

⁵ Leur capacité à participer à une société qui utilise les TIC dans tous ses domaines d'activités.

D'autre part, les opérateurs alpha veillent à la défense des droits des non scripteurs, une frange fragilisée de la population exclue du processus de digitalisation en cours dans un nombre croissant de domaines. Ils peuvent ainsi faire du lobbying auprès des autorités, entre autres pour que les administrations en charge de la dématérialisation des services publics portent une attention particulière au public analphabète. Celles-ci sont, par exemple, incitées à ajouter des vidéos sur leurs sites Internet ou à y insérer des pictogrammes.

Certes, ces propositions peuvent être imaginées au sein de groupes d'apprenants en lecture et en écriture. Ces derniers peuvent également en débattre, voire les porter dans l'espace public. Cependant, ce type de projet renvoie surtout au travail institutionnel mené en faveur de la prise en considération des personnes analphabètes. Le positionnement de Lire et Ecrire Bruxelles dans le cadre de la pandémie de Covid-19 en constitue une belle illustration. La mise en place d'un plan ambitieux de lutte contre la fracture numérique y est notamment réclamée. « *Tous les Belges doivent pouvoir disposer d'un ordinateur gratuitement et d'une connexion Internet à un prix décent. Il s'agit aussi de financer plus largement la formation de ces publics aux TIC* »⁶, plaide l'association.

En résumé, les opérateurs alpha non seulement délivrent un apprentissage mais en plus promeuvent une meilleure prise en compte par la société du public qu'ils accueillent. C'est par le biais de cette double action qu'ils contribuent à l'inclusion numérique des personnes analphabètes.

La fracture d'adhésion au numérique

Pour autant, cette façon d'envisager la question des nouvelles technologies peut s'avérer unilatérale. Elle rencontre, en effet, une série d'écueils quand elle ne vise qu'à l'intégration dans la société 2.0 – dont l'avènement s'impose, est considéré comme inéluctable. Elle contraint « à rester enfermés dans la question du "comment accéder au numérique", sans jamais avoir l'occasion

⁶ Lire et Ecrire Bruxelles, Covid-19 Vers une meilleure prise en compte de la situation des personnes en difficulté avec l'écrit, Juin 2020, p. 3. En ligne : www.lire-et-ecrire.be/Covid-19

de poser celle du “pourquoi”⁷. En fait, appréhender cette problématique dans sa globalité, dans sa complexité, nécessite de tenir aussi suffisamment compte des résistances, des oppositions qui se manifestent à son égard. Dans leur compréhension du phénomène et dans les actions qu’elles mènent pour y faire face, les associations d’alphabétisation doivent donc également adopter une autre posture, plus critique, qui interroge, remet en cause, les bouleversements sociaux engendrés par la révolution numérique⁸.

Les reproches qui sont adressés à la digitalisation et à son déploiement dans différentes strates sociales⁹ sont légions. Ils peuvent être plus ou moins radicaux, de différents ordres, varier en termes de degré, voire de nature. On constate, ainsi, qu’un nombre croissant de citoyens se mobilisent pour obtenir la généralisation des logiciels libres¹⁰ et luttent contre les GAFAM¹¹. D’autres rejettent l’injonction de participer au monde digital, contestent l’omniprésence des interfaces technologiques dans les contacts avec les services publics¹², revendiquent leur droit à la déconnexion ou expriment le désir de se libérer du diktat technologique en abandonnant ordinateurs, tablettes et smartphones. Quelques-uns entendent même bouter le feu aux data centers¹³.

7 Nicolas MARION, *Digitalisation et société : concepts et enjeux critiques*, Analyse et Etude n°2, ARC : Société numérique-outils stratégiques, 2019, p. 3. En ligne : https://arc-culture.be/wp-content/uploads/2019/04/Analyse_ARC_2019_digitalisation-et-soci%C3%A9t%C3%A9.pdf

8 Ce numéro du Journal de l’alpha témoigne de l’intérêt porté par le secteur de l’alphabétisation à la problématique des nouvelles technologies. S’il fait la part belle aux questions et démarches relatives à l’adaptation du public alpha au numérique, il présente aussi des tentatives de prise de recul par rapport à ces évolutions technologiques. A LEEB par exemple, épaulés par des formateurs, les apprenants qui suivent une formation alpha « orientée » TIC sont parfois amenés à décrypter, avec un regard critique, l’impact de ces dernières sur leur vie quotidienne.

9 La « fracture d’adhésion au numérique » dont parlait Péline Brotcorne lors du colloque Idealic « Colloquium on the future of Digital Inclusion in Belgium » organisé à Bruxelles le 5 septembre 2019.

10 Il s’agit de programmes informatiques qui peuvent être modifiés, copiés et diffusés en toute liberté. Voir : Fabien MASSON, *Libérez les TIC en alpha : enjeux et opportunités du logiciel libre*, in *Journal de l’alpha*, n°218, 3^{ème} trimestre 2020, pp. 96-105.

11 Les géants du Web comme Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft.

12 Voir par exemple : Lire et Ecrire, *Cahier de revendications de Lire et Ecrire en vue des élections du 26 mai 2019*, pp. 5 et 12. En ligne : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/revendication2019.pdf

13 Les centres de données sont des lieux stockant de grandes quantités de données informatiques.

En fait, de plus en plus de voix s'élèvent pour dénoncer les menaces que la société du « tout numérique » fait peser sur l'humanité. Ainsi, depuis longtemps, la déshumanisation des relations, voire l'isolement social sont pointés du doigt comme corollaires de la digitalisation. Et désormais, d'autres dangers de l'ère informatique sont également mis en exergue dans des domaines aussi variés qu'essentiels.

En matière de démocratie, les TIC sont susceptibles de faciliter la censure, de limiter la liberté d'expression ou, à l'inverse, de favoriser la manipulation de masse (la propagation de *fake news*¹⁴ sur les réseaux sociaux en atteste). Elles génèrent également des atteintes à la vie privée, constituent une menace pour les données personnelles (notamment via leur marchandisation), engendrent un contrôle social émanant d'instances étatiques ou de firmes privées (e. g., par le traçage des populations). Elles tendent aussi à réduire la portée de l'action politique puisqu'elles permettent de transformer la gestion des problèmes sociaux en un traitement de données (Big data) par des algorithmes (la notion de « solutionnisme technologique »¹⁵ dépeint cette évolution). En outre, d'un point de vue écologique et sanitaire, les détracteurs de ces technologies contemporaines insistent sur le fait qu'elles sont extrêmement polluantes (autant que le trafic aérien, assure-t-on) et nocives pour la santé (notamment à cause des ondes qu'elles émettent. D'où l'inquiétude que suscite l'introduction de la 5G¹⁶, par exemple). Last but not least, en ce qui concerne le travail, nombre d'internautes viennent grossir les rangs d'un nouveau prolétariat numérique, qui expérimente des formes inédites d'exploitation de la main-d'œuvre (une réalité dont rendent compte les concepts d' « économie du clic »¹⁷ et de « digital labour »¹⁸).

¹⁴ Des fausses informations

¹⁵ L'analyse de Nicolas MARION définit une série de concepts utilisés dans le présent article comme « algorithme », « big data », « solutionnisme technologique » et « gouvernement des effets » qui va avec ce dernier, ainsi que « digitalisation », « informatique », « numérique »... Voir : Nicolas MARION, *op.cit.*

¹⁶ En télécommunication, la 5G est la cinquième génération des standards pour la téléphonie mobile.

¹⁷ Contre quelques centimes, un « travailleur du clic » va effectuer une micro-tâche comme identifier des objets sur une image, remplir un questionnaire... afin d'alimenter en données une intelligence artificielle.

¹⁸ Par exemple, les contenus postés par les individus sur les réseaux sociaux produisent de la valeur, sans qu'ils n'en soient rémunérés.

Il paraît donc légitime de questionner la volonté d'intégrer à tout prix les personnes analphabètes dans la société numérique... quand tant de signaux alertent sur le fait que le numérique est en passe de « détruire » la société¹⁹.

TIC et criTIC

D'un côté, il est indéniable que la capacité de surfer sur la toile facilite la vie autant qu'elle offre une ouverture sur le monde (Internet est une source d'informations, un espace de rencontres, un lieu de mobilisations...). D'un autre côté, plus personne ne peut faire abstraction des impasses dans lesquelles le virtuel conduit l'être humain. Face au paradigme digital, les apprenants en alphabétisation peuvent dès lors se montrer perplexes : « *Comment être intégrés sans être désintégrés par ce tourbillon [technologique] ?* », se demandent-ils²⁰. Effectivement, en combinant les deux aspects de la problématique relative aux TIC qui viennent d'être succinctement exposés, une question émerge. Comment tenir compte à la fois de la lutte contre la fracture numérique et de la fracture d'adhésion au numérique ?

Ce questionnement met notamment le doigt sur deux manières différentes de concevoir « l'autonomie » en matière de nouvelles technologies. Pour certains, il s'agit de se débrouiller seul avec les outils informatiques, d'être capable de les utiliser de manière autonome. Pour d'autres, c'est être autonome vis-à-vis des TIC, c'est-à-dire s'en libérer, vivre sans ou plus précisément, être en mesure de choisir d'en user ou pas. « *Découvrir un outil, apprendre à le manipuler et à s'en servir pour accomplir ce que l'on veut, est une chose. Être capable de poser un choix éclairé, de s'en servir ou de s'en passer est sans doute un élément incontournable de cette fameuse "autonomie" tant recherchée.* », insiste le coordinateur alpha-TIC de LEEB²¹.

¹⁹ Il existe une littérature abondante traitant des problèmes que cause la digitalisation de secteurs toujours plus vastes de la vie sociale. Mais ce n'est pas ici le lieu pour fournir une bibliographie permettant d'approfondir les enjeux de société que soulèvent les nouvelles technologies. Nous nous limiterons donc à proposer une référence récente qui détaille la manière dont la pandémie de Covid-19 a encore accéléré ce processus : Julien BRYGO, *Travail, famille, Wi-Fi*, in *Le Monde diplomatique*, n°795, Juin 2020, pp. 1, 18, 19.

²⁰ Les formatrices M. DUSABAMAHORO et M. C. de ZALDO mènent actuellement un projet avec un groupe d'apprenants en alphabétisation du Centre alpha de Molenbeek-Saint-Jean (LEEBS), visant à débattre des effets des technologies numériques.

²¹ Voir : Fabien MASSON, op.cit., p. 104.

Dans une perspective d'éducation permanente, articuler ces deux objectifs est le défi (qui n'est pas exempt de contradictions) que tentent actuellement de relever certains acteurs du monde de l'alpha. Et cette ambition reflète une préoccupation plus fondamentale encore, qui taraude bon nombre de personnes en difficulté avec l'écrit : « *Faut-il changer la société ou faut-il s'adapter?* »²². En tout état de cause, la problématique des nouvelles technologies réactive une tension qui traverse l'alphabétisation populaire²³, en interrogeant les liens complexes qui unissent ses finalités d'intégration et d'émancipation sociales.

Daniel FLINKER

Lire et Ecrire Bruxelles

²² Voir : Aurélie LEROY, Redonner du sens à l'action d'alphabétisation : vers de nouveaux possibles ? in *Journal de l'alpha*, n° 214, 3^{ème} trimestre 2019, p. 147.

²³ Et à propos de laquelle tous les hommes, individuellement et collectivement, ont intérêt à réfléchir.



Sélection bibliographique

Le monde de l'enseignement et de la formation est tiraillé entre l'envie de suivre le mouvement et le besoin de stabilité, entre la course à l'innovation, la conformité sociale et... l'ignorance, le déclassement. La numérisation s'impose et fait émerger des compromis entre des systèmes de valeurs différents : l'efficacité et la rationalisation, la désirabilité, la représentativité... au nom de l'inclusion numérique à tout prix.

Les textes du colloque « **Pratiques de l'écrit et culture numérique** » permettront d'attaquer notre réflexion : En quoi l'usage du numérique peut-il contribuer à l'accès à la culture, à la maîtrise de la langue ? Quel impact sur les pratiques pédagogiques ? Peut-il être un outil de prévention de l'illettrisme ? Une pause avec **Education populaire et numérique** pour réfléchir aux usages du numérique dans les associations, les difficultés posées, ... Comment passer d'une culture informatique¹ à une culture numérique² ?

Périne Brotcorne, dans son article, « **L'éducation au numérique, à l'informatique : termes et enjeux d'un débat houleux** », va jusqu'à interroger la nature même d'une didactique de l'informatique car les innovations ne sont pas neutres... Ce qui apparaît comme une fascination témoigne d'une conception déterministe qui peut se faire au détriment de la pédagogie et de toute dimension socioconstructiviste. C'est la réflexion qui est abordée dans « **Le numérique : une illusion pédagogique ?** ». Pour insister sur cet aspect, l'ouvrage « **Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités** » questionne les mythes autour de la motivation, de l'autonomie, tout en mettant en valeur les dispositifs qui aident l'apprenant-e à atteindre ses objectifs...

1 L'apprentissage de la technique (codes).

2 Caractère plus complexe et équivoque qui renvoie à l'appropriation de la technique, au développement de ses usages et aux représentations, valeurs et croyances qu'elle véhicule ainsi qu'aux produits qui en résultent.

La littéracie numérique est aussi une capacité à participer à une société qui opère de moins en moins en face à face. *« Si autrefois, le recours à l'oral permettait aux personnes confrontées à l'illettrisme de contourner leurs difficultés, le numérique accorde une place prépondérante à l'écrit et exige de tout utilisateur qu'il sache lire et écrire pour faire face à des situations simples de la vie quotidienne. »*³ Pour accompagner les publics dans cette dématérialisation, nous vous proposons plusieurs outils. Grâce à son jeu de cartes pédagogique, **Du matériel au virtuel** appréhende le monde numérique à partir d'objets matériels. Ensuite, une de nos réalisations, **E-mail et stockage de documents en ligne**, permet de découvrir le code et, d'appréhender la logique qui sous-tend les opérations. Un ouvrage didactique, **Enseigner autrement avec le numérique**, peut vous aider à utiliser le numérique comme levier. Un outil créé par l'association Cultures & Santé, **criTIC : regard sur les technologies de l'information et de la communication**, analyse les dépendances, visions du monde et les comportements liés aux TIC. Terminons avec **Les libertés au défi du numérique** qui expose des mécanismes et des pratiques difficiles à comprendre et tente de nous redonner du pouvoir d'agir pour que nos sociétés de la surveillance ne deviennent pas des sociétés de la méfiance, du non-dit et de l'autocensure. Et, enfin, **Surfez couverts** qui prône l'esprit critique, la création d'outils numériques afin de préparer la contre-attaque !

Pour la webographie, nous mettrons le focus en premier lieu sur le site **Alpha-tic**, créé par Lire et Ecrire Bruxelles sur base de leurs expériences avec les apprenant-e-s, conçu comme une plate-forme d'information, de partage et de dialogue, de réflexion. Ensuite nous vous proposons de visionner un film documentaire. **Les TIC en alphabétisation** pour un état des lieux sur la question. Nous terminerons avec **les bons clics**, site d'initiation informatique simple et pratique.

Par Aline JACQUES

3 ANLCI, **La charte pour que le numérique profite à tous**, 6 p. ligne : www.cdcc-alpha.be/M_Record.htm?record=19124947124919421299&M_Token=470026469026469017469029469025440041430657442001&key=D51191115

ABDEL SAYED Edris (sous la direction de), **Pratiques de l'écrit et culture numérique**, Initiales, 2013, 96 p.

Un colloque franco-belge en Champagne-Ardenne s'est tenu sur les pratiques de l'écrit et la culture numérique en octobre 2013 à l'Académie de Reims. Même s'il n'est pas très récent, son intérêt réside dans le fait de poser un regard sur le glissement entre la notion de fracture numérique et celle d'inclusion numérique par l'arrivée des Espaces Publics Numériques, et de l'accès au numérique par la culture... Durant les deux jours du colloque, de nombreuses questions et réponses ont été formulées sur la thématique de l'accès au numérique des personnes en difficulté avec les savoirs de base. Différentes interventions ont démontré que la découverte des technologies numériques peut se faire en mobilisant l'art, le rêve, la culture dans le cadre d'une démarche ludosensorielle, ludopoétique qui mobilise d'abord les sens pour déboucher sur d'autres usages. Images vidéos ou bulles médiatisées brisent les résistances en faisant disparaître les systèmes techniques complexes, et lèvent les inhibitions face aux machines dont l'usage, pour le coup loin de tout utilitarisme, permet d'accéder à d'autres dimensions sans enjeux immédiats. L'entrée par la culture semble un chemin d'accès à des technologies aujourd'hui inéluctables et essentielles.



**ÉDUCATION
POPULAIRE
ET
NUMÉRIQUE**

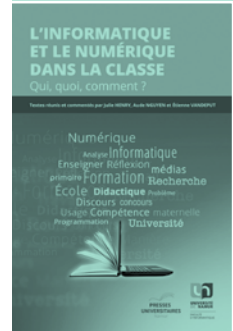
//
**Trouver le juste
équilibre entre
pertinence,
transformation
et résistance**

Education populaire et numérique : trouver le juste équilibre entre pertinence, transformation et résistance,
Cahiers de l'éducation permanente, n°50, PAC, juin 2017,
151 p.

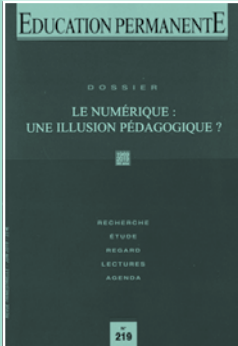
Aujourd'hui, les enjeux sont forts et importants pour les associations : il s'agit d'approprier, maîtriser et partager les outils numériques pour muscler et soutenir les projets, rendre leurs actions plus efficaces, promouvoir ou défendre leurs causes, accueillir de nouveaux partenariats, développer le bénévolat.

Et ils le sont tout autant pour la société dans son ensemble. Parce qu'un bon usage du numérique renforce l'action des associations, elles-mêmes facteurs de cohésion sociale et de mobilisation citoyenne. Aussi parce que le numérique donne à chacun le pouvoir d'agir et suscite de nouveaux comportements solidaires. Avoir conscience de ces enjeux, faire connaître les difficultés que peuvent rencontrer les associations, leur éviter certains travers déjà identifiés, mettre en avant les besoins d'accompagnement sont autant d'enseignements utiles pour les acteurs et les décideurs du monde associatif. Il s'agit bien de fonctions supports à intégrer au sein des activités thématiques et non d'une catégorie de projet en soi. Il s'agit de passer d'une culture informatique à une véritable culture numérique.

BROTCORNE Périne, *L'éducation au numérique, à l'informatique : termes et enjeux d'un débat houleux*, in HENRY Julie, NGUYEN Aude, VANDEPUT Etienne (coordination éditoriale), *L'informatique et le numérique dans la classe. Qui, quoi, comment ?* Presses universitaires de Namur, 2017, pp. 7-22



L'informatique s'est invitée à l'école dès les années 70 et, dans la décennie qui a suivi, les premières réflexions d'ordre didactique ont vu le jour. Depuis, leur champ d'action n'a cessé de s'élargir, qu'il s'agisse de l'usage des progiciels dont on a voulu développer l'efficacité ou ce qu'on a ensuite appelé les Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication (STIC) et de leur exploitation en contexte d'enseignement (TICE). Aujourd'hui, alors qu'on parle plus largement encore d'éducation aux médias et d'éducation numérique, on observe un resserrement du champ chez ceux, et ils sont nombreux, qui prônent le « retour » à un enseignement du « code ». Comment donc faire le tri dans la variété des options éducatives ? L'idée selon laquelle le système éducatif doit donner une place aux technologies numériques, non pas seulement en tant que moyen d'apprentissage mais aussi et avant tout en tant qu'objet d'enseignement, est aujourd'hui largement partagée. Cette formation ne doit pas se restreindre à l'enseignement de savoir-faire procéduraux mais elle doit s'étendre à l'apprentissage des savoirs sur les fondamentaux du numérique afin que chaque élève puisse développer une posture critique et lucide face à cet environnement numérique. Ceux qui militent pour l'introduction des sciences informatiques dans les programmes scolaires argumentent sur le fait que l'acquisition d'une véritable culture numérique ne peut se faire sans une formation portant sur une compréhension des systèmes informatiques qui la rendent possible. Mais l'acquisition d'une attitude critique face à un système donné requiert-elle nécessairement la capacité de savoir concevoir soi-même ledit système ?



Le numérique : une illusion pédagogique ?, *Education permanente*, 2019/2, 192 p.

Les auteur·rice·s et coordinateur·rice·s de ce dossier questionnent les motifs de ce qui apparaît comme un engouement, voire une fascination, à l'égard des technologies numériques, que la digitalisation de la formation soit considérée comme souhaitable ou inéluctable. Ils explorent le rapport au numérique en formation sous trois angles. D'abord comme rapport à la technique témoignant d'une conception déterministe des techniques. Ils-elles reviennent sur l'emploi des expressions « techniques pédagogiques » et « technologies numériques » et sur leurs différentes acceptions, soulignent combien l'ambiguïté dans l'usage de ces notions facilite la confusion entre innovation technologique et innovation pédagogique, confusion elle-même entretenue par une approche déterministe des techniques. Prenant appui sur plusieurs articles présentés dans ce dossier, ils-elles invitent également à considérer le rapport au numérique comme témoignant d'une approche gestionnaire de la formation et d'une mise à l'écart des questions pédagogiques. Enfin, ils-elles nous invitent à penser autrement le rapport au numérique, selon une approche « phénoménologique », en considérant la façon dont ce changement de « système technique » reconfigure la perception du monde et donc, nécessairement, les modes de conception et d'organisation des situations d'apprentissage.

AMADIEU Franck et TRICOT André, *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*, Retz, 2014, 112 p.

Cet ouvrage examine les attentes et les croyances associées à l'usage des technologies de l'information et de la communication en classe. *« On est plus motivés quand on apprend avec le numérique. » « Les vidéos et informations dynamiques favorisent l'apprentissage. » « Le numérique permet d'adapter les enseignements aux élèves. » ...* Autant d'affirmations que l'on entend régulièrement. Mais s'appuient-elles sur les résultats d'études sérieuses ? L'ouvrage est organisé en onze chapitres traitant chacun d'une attente ou d'un mythe autour des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Afin d'aider à la compréhension des apports et des limites du numérique, chaque chapitre présente le mythe, développe des attentes et des arguments justifiant ces attentes, dresse un rapide bilan des travaux scientifiques permettant d'évaluer la validité de ces dernières, décrit concrètement plusieurs études pertinentes illustrant la réalité des TICE en lien avec le mythe étudié. Enfin, il présente une conclusion sous forme de réponse au mythe et de propositions pour la mise en œuvre dans la classe. Les apports du numérique sont nombreux mais bien spécifiques : telle application pour tel effet positif sur tel apprentissage auprès de tel élève et dans telles conditions. Le formateur et la formatrice ont un rôle à jouer et ne se trouvent pas en dehors de la situation d'apprentissage.





Du matériel au virtuel. Appréhender le monde informatique différemment, Fobagra, 2013

L'objectif de cet outil est de construire peu à peu la représentation du monde virtuel à partir de supports matériels (des cartes « fichiers », des chemises jaunes « dossiers », des tapis « supports de données », etc.) qui représentent physiquement, dans l'espace, différents éléments de l'environnement infor-

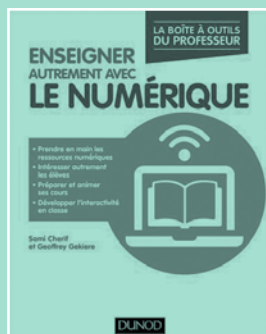
matique. Les exercices effectués avec des objets réels peuvent ensuite être reproduits sur l'ordinateur, en manipulant leurs équivalents numériques, fichiers et dossiers aux contenus identiques (transposition). Il ne s'agit pas d'un jeu compétitif, mais d'un support pédagogique permettant la réalisation d'exercices en groupe, avec une dimension collaborative. C'est aussi l'occasion de quitter un moment l'ordinateur pour des séquences pédagogiques plus conviviales, à partir de supports familiers ; une opportunité de varier les canaux d'apprentissage et de raviver l'intérêt des participant-e-s. Le jeu est particulièrement adapté à des personnes peu scolarisées, mais peut tout aussi bien convenir pour d'autres publics.

FONTAINE Marie, E-mail et stockage de documents en ligne, Informatique 4, Collectif Alpha, 2015, 85 p.

L'e-mail, outil incontournable, dans notre société, peut être utilisé de pair avec une innovation très utile dans le cadre des cours d'alpha: le stockage de documents en ligne. Outre l'attention portée sur les aspects techniques et fonctionnels, ce dossier empruntable ou téléchargeable met premièrement l'accent sur la nécessité d'une réflexion critique globale sur l'impact social de l'utilisation du numérique, tant lorsque nous parlons de ses « avantages » (maîtrise d'outils permettant plus d'autonomie et d'insertion sociale) que de ses « risques » (sécurité, éthique). Deuxièmement, ces outils permettent de travailler, sur base de supports authentiques, des nombreuses compétences liées aux besoins de base en alphabétisation: communication, organisation, discernement, sens du détail, repères spatiotemporels. Ce dossier est la quatrième réalisation du centre de documentation sur ce thème. Retrouvez les trois premiers dossiers consacrés à l'informatique (sur les bases, les diaporamas et les blogs) sur notre catalogue.

En ligne : www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/2015_-_Informatique_4_-_Email_et_stockage_de_documents_en_ligne.pdf





CHERIF Sami et GEKIERE Geoffrey,
Enseigner autrement avec le numérique,
 Dunod, 2017, 192 p.

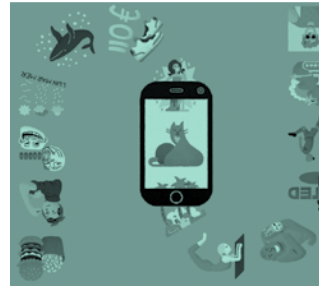
Cet ouvrage présente une cinquantaine d'outils qui donnent des clés pour enseigner avec le numérique : Quels supports et quelles ressources utiliser ? Comment concevoir un cours avec le numérique ? Comment organiser la classe ? Mettre en œuvre une classe inversée ? Faire travailler les élèves de façon collaborative ? Chaque outil est traité de façon synthétique et imagée sur deux ou quatre pages. Chacun d'entre eux renvoie à des mises en œuvre concrètes qui s'appuient sur une expérience de terrain des auteurs. Des conseils méthodologiques, des remarques sur les contextes d'utilisation de ces outils, ainsi qu'un approfondissement des connaissances viennent compléter ces présentations.

criTIC : regard sur les technologies de l'information et de la communication, Cultures & Santé, 2018

criTIC permet d'explorer, à travers des cartes illustrées, les mécanismes à l'œuvre derrière l'omniprésence des technologies de l'information et de la communication, et d'éclairer les changements qu'elles produisent dans notre quotidien ainsi que dans notre façon de nous comporter et de voir le monde.

Avoir un accès à Internet est devenu un besoin et en même temps une quasi obligation pour toutes et tous. Presque tout le monde possède maintenant une adresse email, tandis que les comptes sur les réseaux sociaux se multiplient. L'utilisation d'Internet est incontournable et modifie notre rapport aux autres et à notre environnement. Le progrès technologique étant plus rapide que la mise en place de garde-fous, on observe aujourd'hui des phénomènes et des situations pouvant poser question. Coincé, peut-être, entre un sentiment de perte de contrôle et une dépendance ancrée dans des habitudes quotidiennes, l'individu n'a pas toujours la possibilité de prendre du recul pour analyser ces phénomènes. Partant de ce constat, cet outil d'éducation permanente invite, à partir de cartes illustrées, à débattre autour de questions liées à Internet, aux réseaux sociaux et aux nouvelles fonctionnalités et façons numériques de s'informer et de communiquer. Il vise, en particulier, à mettre en exergue les effets individuels et sociétaux engendrés.

En ligne : www.cultures-sante.be/nos-outils/outils-education-permanente/item/514-critic-regard-sur-les-technologies-de-l-information-et-de-la-communication.html





NITOT Tristan, **Surveillance : Les libertés au défi du numérique : comprendre et agir**, C&F éditions, 2016, 192 p.

Tous nos pas dans le cyberspace sont suivis, enregistrés, analysés, et nos profils se monnayent en permanence. Comment en est-on arrivé là ? Les évolutions techniques ont permis à plus de quatre milliards d'internautes de communiquer, de rechercher de l'information ou de se distraire. Dans le même temps, la concentration des acteurs et les intérêts commerciaux ont développé une industrie mondiale des traces. Les Etats se sont engouffrés dans cette logique et ont mis en œuvre partout dans le monde des outils de surveillance de masse. Le livre de Tristan Nitot porte un regard lucide et analytique sur la situation de surveillance ; il nous offre également des moyens de reprendre le contrôle de notre vie numérique. Comprendre et agir sont les deux faces de cet ouvrage, qui le rendent indispensable à celles et ceux qui veulent défendre les libertés dans un monde numérique.

Surfez couverts, *Contrastes*, n°188, Equipes Populaires, septembre-octobre 2018, 24 p.

Âge, genre, orientations sexuelles, adresse IP, lieu de résidence, problèmes de santé, préférences idéologiques... Toutes ces informations sont précieuses et ont une valeur marchande. Serions-nous des espèces d'esclaves, de par nos activités sur la toile, à la solde des GAFAM? Pourquoi faire une campagne de sensibilisation sur les Big data? Au-delà du confort de vie, de la simplification de notre quotidien que peuvent apporter ces nouvelles technologies, elles posent plusieurs questions. Philosophique: vendre notre intimité, notre vie privée à des entreprises privées. Economique: des entreprises se font du fric sur notre dos. Mais plus largement, c'est aussi tout un modèle de société qui est questionné: sommes-nous d'accord, comme c'est déjà le cas aux Etats-Unis, de permettre à des assurances d'avoir accès à nos habitudes alimentaires, à nos activités sportives pour en contrepartie nous proposer des prix intéressants à condition que l'on ait le bon style de vie? Serions-nous d'accord avec le fait de permettre au Fisc de contrôler notre train de vie sur base de notre vie virtuelle? Seriez-vous d'accord de vous faire arrêter sur base d'un «profil à risque de délit» et non pas parce que vous avez réellement commis un délit? Comment limiter mes traces sur Google? Comment limiter mes traces sur Internet? Comment limiter mes traces sur Facebook?

En ligne : www.equipespopulaires.be/revue/surfez-couverts-contrastes-septembre-2018



CARLIER François, HANOTEAU Nicolas **Les TIC en alphabétisation**
[Documentaire], Lire et Ecrire Bruxelles-Banlieues, 2019

L'équipe TIC de Lire et Ecrire Bruxelles et Banlieues asbl ont rencontré des personnes en parcours d'alphabétisation pour qu'elles témoignent de l'omniprésence du numérique dans leur quotidien (loisirs, recherche d'emploi, déplacements...) et de l'intérêt d'intégrer les technologies de l'information et de la communication aux formations d'alphabétisation. Le film s'enrichit de témoignages de professionnel·les qui aident à mieux comprendre les enjeux et les dispositifs mis en place par Lire et Ecrire Bruxelles pour aborder cette question, en alliant alphabétisation, éducation populaire et technologies de l'information et de la communication. Tout en plaidant la cause des TIC en alpha, il rappelle également l'importance de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour aborder pleinement la question du numérique.

En ligne : www.alpha-tic.be/spip.php?article223

Webographie – Lire et écrire, **Alpha-Tic** : www.alpha-tic.be

Six formateurs et formatrices mettent à disposition des fiches d'animation pour toute personne souhaitant intégrer les nouvelles technologies dans leurs pratiques. Vous y trouverez des fiches sur l'utilisation des TIC dans des groupes en alphabétisation des projets et des capsules vidéos, des articles de réflexion. Un groupe de travail TIC se réunit hebdomadairement afin d'échanger avec celles et ceux qui utilisent les TIC dans le cadre de leurs cours d'alphabétisation. Ce groupe de travail est ouvert à qui veut y apporter sa contribution et se nourrir auprès des autres, de façon régulière ou ponctuelle. Le site propose un certain nombre de trucs et astuces (conseils pratiques, manipulations techniques simples qui facilitent la vie, programmes et tutoriels intéressants...), de fiches techniques, et de liens utiles (sites, applications, etc.). Alpha-Tic privilégie l'utilisation de logiciels libres pour une informatique plus éthique⁴.

Webographie – **Les bons clics** : www.lesbonsclics.fr/fr

Ce site Internet propose des outils d'accompagnement et des formations en ligne pour s'initier à l'équipement numérique, à Internet, aux emails... Il ne s'agit pas d'autoformation, il est nécessaire de se faire guider pour effectuer les exercices. Ce site est très simple et très pratique. C'est un bon outil d'initiation à l'informatique qui propose plusieurs niveaux d'exercices possibles. Il aborde aussi le thème de la protection des données personnelles.

Aline JACQUES – Centre de documentation
pour l'alphabétisation et l'éducation populaire Collectif Alpha

Coordonnées du centre de documentation :
Rue d'Anderlecht, 148 – 1000 Bruxelles – Tél : 02 540 23 48
cdoc@collectif-alpha.be – www.cdoc-alpha.be

⁴ Voir l'article de Fabien MASSON dans ce *Journal de l'alpha*, pp. 96-105.

LIRE ET ECRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

tél: 02 502 72 01

lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles

tél: 02 412 56 10 - fax: 02 412 56 11

info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur

tél: 081 24 25 00 - fax: 081 24 25 08

coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES**LIRE ET ECRIRE BRABANT WALLON**

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles

tél: 067 84 09 46 - fax: 067 84 42 52

brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière

tél: 064 31 18 80 - fax: 064 31 18 99

centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi

tél: 071 30 36 19 - fax: 071 31 28 11

charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège

tél: 04 226 91 86 - fax: 04 226 67 27

liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont

él: 061 41 44 92 - fax: 061 41 41 47

luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur

tél: 081 74 10 04 - fax: 081 74 67 49

namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers

tél: 087 35 05 85 - fax: 087 31 08 80

verviers@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE WALLONIE PICARDE

rue des Sœurs de Charité, 15 - 7500 Tournai

tél: 069 22 30 09 - fax: 069 64 69 29

hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles
et du Fonds social européen



Sur la question des TIC, la crise sanitaire générée par la pandémie COVID-19 a joué un rôle d'accélérateur. Ce qui était pour nous une des priorités est devenue centrale.

Les outils numériques qui soutiennent notre démarche d'alphabétisation populaires restent en grande partie à inventer... Pour alimenter ce travail de conception pédagogique, vous trouverez dans ce numéro plusieurs articles relatant des pratiques et innovations. Ce *Journal de l'alpha* rassemble également des contributions visant à connaître davantage l'accès et les usages aux TIC par des adultes peu scolarisés et/ou en difficulté avec l'écrit. Il propose aussi des réflexions critiques sur ce monde de plus en plus numérisé.

La crise sanitaire risque également d'accélérer le processus de numérisation des services publics, «impensé» pour les publics les plus éloignés... Si nous sommes «en chantier» concernant les TIC, cela n'empêche pas de travailler au cœur de nos enjeux fondamentaux : créer des opportunités pour permettre aux personnes en situation d'illettrisme / d'analphabetisme d'être acteur à part entière de l'évolution digitale et porter avec d'autres l'exigence politique de la prise en compte de ces personnes dans la transition numérique.

ILLUSTRATION
Austin Public Library – Licence CC BY-NC 2.0

WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE

