HAL
open science

Courriels et formation linguistique de base : quels apports ?

Aurélie Beauné

To cite this version:

Aurélie Beauné. Courriels et formation linguistique de base : quels apports ?. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Conférence EIAH'2011, 2011, Belgique. pp.217-228. hal-00605768

HAL Id: hal-00605768

https://hal.science/hal-00605768v1

Submitted on 4 Jul 2011

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

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

Courriels et formation linguistique de base : quels apports ?

Aurélie Beauné*

** Education et Apprentissages (EDA), Paris Descartes-Sorbonne*
45, rue des Saints pères
75006 Paris
aureliebeaune@gmail.com

RÉSUMÉ. *Nous avons mené, durant deux années, une enquête de terrain au sujet de l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) aux pratiques formatives traditionnelles, dans le contexte spécifique d'une association parisienne engagée dans la défense des droits des migrants. Cette contribution présente une première analyse des données relatives aux apports des courriels dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue française par trois apprenants adultes qui n'ont pas été scolarisés antérieurement.*

MOTS-CLÉS : *Savoirs de base, Courriels, Association à but non-lucratif, Environnements Informatisés pour l'Apprentissage Humain (EIAH).*

1. Introduction

En France, la formation linguistique des migrants connait une institutionnalisation accélérée depuis le début des années 2000 : en témoigne notamment la création du Diplôme Initial de Langue Française[1] (DILF) en 2007 qui sanctionne le niveau nommé A1.1. Réalisé dans la lignée des travaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL - Conseil de l'Europe, 1998), ce diplôme précède les six autres[2], pensés pour des populations scolarisées. Étant donné qu'il est principalement validé dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration[3] (CAI), on admettra ici que le niveau A1.1 s'adresse spécifiquement aux populations migrantes qui rencontrent des difficultés face aux savoirs de base, ou aux «*compétences clés*»[4], nécessaires pour vivre dans les pays industrialisés.

Alors que les usages des technologies se banalisent dans tous les contextes de la vie quotidienne des pays industrialisés, l'inscription de «*compétences numériques*» au rang des «*compétences clés*» et la multiplication, dans les actions de formations, d'activités mobilisant les TIC, ouvrent le débat de leurs utilisations dans les formations de base : comment des apprenants qui, pris dans la complexité de situations d'immigration et ne sachant que peu ou pas lire et écrire, s'approprient-ils les TIC pour progresser en langue française ?

Nous avons mené, durant ces deux dernières années[5], une enquête de terrain dans une association parisienne au sujet de l'intégration des TIC aux parcours d'apprentissage définis pour le niveau A1.1. Bien que le dispositif élaboré se caractérise par une large ouverture aux différentes technologies[6], cette contribution se focalise sur l'apport de l'utilisation des courriels aux formations linguistiques de base. L'observation participante nous a permis de recueillir des données diverses : positionnements, entretiens, productions écrites, manuscrites et dactylographiées.

Nous détaillerons donc d'abord les spécificités du terrain et de la population concernée, puis nous présenterons le cadre théorique et les méthodologies utilisées. Il s'agira finalement de discuter des principaux résultats relatifs aux apports des courriels aux progressions des apprenants relevant du niveau A1.1 : de la circulation des références entre les cours en présentiel et à distance, jusqu'aux envois de courriels spontanés démontrant une certaine prise d'autonomie ainsi qu'une évolution, parfois surprenante, des compétences écrites en langue française.

---

[1] Créé par décret le 19 décembre 2006, le contenu des épreuves du DILF est défini par l'arrêté du 20 décembre 2006. http://delfdalf.info.free.fr/DILF-decret.html, consulté le 28/11/10

[2] Les Diplômes Élémentaire de Langue Française (différents DELF) valident les quatre premiers niveaux allant de A1 à B2 et le Diplôme Approfondi de Langue Française valide les niveaux C1et C2.

[3] La signature du CAI est obligatoire pour obtenir une carte de séjour en France depuis le 1er Janvier 2007, http://www.ofii.fr/accueil_8/le_cai_le_contrat_d_accueil_et_d_integration._un_engagement_reciproque_entre_le_migrant_et_la_republique._984.html, consulté le 12/03/11

[4] http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm, consulté le 28/11/10

[5] Du mois de septembre 2008 au mois de décembre 2010

[6] Ordinateurs, téléphones portables, caméras, appareils photos, enregistreurs.

2. Utilisation des TIC en association

2.1. Caractéristiques du terrain et de la population

Nous avons engagé cette enquête de terrain dans une jeune association[7] parisienne soutenue uniquement de manière privée par un couple engagé dans la défense des droits des migrants. Avant que nous y arrivions, les intervenants étaient tous bénévoles, non formés spécifiquement à la didactique du Français Langue Etrangère (FLE) pour les migrants peu ou pas scolarisés. Cette association offrait trois cours du soir par semaine pour apprendre le français, ainsi qu'une aide dans les démarches administratives à tous les adultes migrants qui en avaient besoin et qui pouvaient connaître leur offre : habitants du quartier, amis ou connaissances. Il ne s'agissait pas toujours de personnes en situation régulière, nous nous situions par conséquent à la marge de l'offre et des organismes de formation officiels.

Nous avons travaillé bénévolement pour cette structure de septembre 2008 à août 2010[8]. Durant la première année, nous donnions essentiellement deux heures hebdomadaires de cours de FLE, soit un volume horaire annuel assez réduit puisqu'il ne comptait qu'un peu plus de soixante heures. La seconde année, nous avons développé un dispositif d'apprentissage intégrant les TIC, pour apporter des solutions à certaines problématiques, récurrentes dans le cadre des formations de base : «*La mise place de cours du soir répond aux besoins d'une catégorie de personnes qui, devant travailler la journée, souvent loin du centre de formation, ne peuvent se rendre disponible que durant un laps de temps très court. Cette disponibilité réduite induit des problèmes d'assiduité involontaires, la plupart du temps, ou pour le moins, des problèmes d'attention intellectuelle qui rend la progression en français très lente.*» [DEPLANQUE 08].

Le groupe dont nous avions la charge était très hétérogène, tant en ce qui relève du degré de francophonie et de scolarisation, que des niveaux de lecture, d'écriture et de maîtrise de la communication orale [ETIENNE 08]. A l'instar de [LECLERCQ 07], on observait aussi des «*variations intra-individuelles*» importantes : les niveaux de compétences en production et en réception, orale et écrite, ainsi que les rapports et les pratiques écrites fluctuaient selon les parcours et les trajectoires individuelles. Ce groupe rassemblait, au terme des deux années, deux égyptiens, un turc, deux algériens, deux maliens et un mauritanien. Si la majorité avaient été scolarisée jusqu'à la fin du secondaire, voire jusqu'à la licence universitaire, trois d'entre eux n'avaient jamais été scolarisés. En raison de la spécificité de leurs rapports à l'écrit, cette contribution se focalise sur les réactions de ces trois apprenants à l'utilisation des courriels. Ce choix ne semble pas induire de biais puisqu'avant le début du mois d'août 2010[9], les interactions n'avaient lieu qu'entre le formateur et chaque apprenant.

Samba, Mody et Tarawallie[10] sont originaires de la Mauritanie et du Mali. Locuteurs du soninké et du bambara, ils vivent à Paris depuis respectivement cinq, dix et douze ans. Ils

---

[7] Cette association a été créée en 2005.

[8] Nous poursuivons néanmoins aujourd'hui encore le suivi du groupe d'apprenants à distance, par le biais des courriels.

[9] Le premier courriel collectif date du 07/08/10 et a été écrit par Saïd pour demander des nouvelles de tous. Il y en eut ensuite (soit jusqu'au 09/12/10) 28 : 14 rédigés par Saïd, 8 par Ali, 3 par Amar, 1 par Mody, 1 par Samba, 1 par Tarawallie, 0 par Omar.

[10] Nous avons intentionnellement modifié les prénoms des apprenants.

travaillent dans la restauration, l'intérim ou le bâtiment. Au vu du positionnement effectué en septembre 2009, nous soulignons que ces trois apprenants ne se situaient pas au «degré zéro» de lecture et d'écriture. Bien qu'encore loin des compétences attendues pour le niveau A1, leur niveau à l'écrit (en réception et en production) relevait déjà du niveau A1.1 en cours d'acquisition.

Du fait de la longueur de leur séjour en France, ils s'exprimaient assez correctement à l'oral. Aussi, bien qu'ils rencontrent certaines difficultés dans les domaines de la phonétique et de la syntaxe, leur niveau de compétences orales s'élevait au niveau A1. Concernant leurs pratiques écrites, on relève que, s'agissant d'hommes salariés, ils avaient essentiellement besoin d'être en mesure de lire leurs contrats, leurs fiches de paye, ou de remplir des formulaires. Mais la «*vulnérabilité sociale*» [BEACCO & al 2005] manifeste des apprenants accueillis orientait les choix pédagogiques au-delà de la stricte insertion professionnelle, vers l'autonomisation sociale, le développement personnel : le projet final articulait en ce sens, l'édition de petits livres[11] à la réalisation d'un spectacle théâtral et d'un film sur l'action de l'association et les activités des apprenants.

2.2 Analyses préalables

Le recours aux courriels représentait alors, au premier abord, la possibilité de renouveler et d'enrichir le cadre de la formation : nous pouvions par là, fournir des documents supplémentaires, originaux[12] et authentiques, renvoyant chaque individu à son projet d'apprentissage, tout en créant une entité «groupe d'apprentissage» par le biais de la liste des courriels. Cependant, les ordinateurs et les pages internet sont encodés par un type d'écrit singulier [BROS 2009] et conditionnent, de ce fait, un mode de lecture lui-même singulier. Sur ce point, nous soulignons la question de l'accès et de l'utilisation des TIC par des personnes maîtrisant peu le code écrit en français, et n'ayant pas ou peu manipulé d'ordinateurs auparavant. Il convenait encore de tenir compte du fait que les adultes ne sont pas forcément prêts à utiliser les TIC pour l'apprentissage [LEGROS & al 2002].

Les lectures d'interfaces présentent pourtant de nombreux intérêts dans le cadre des parcours d'apprentissage A1.1 : pour les lire, il faut être capable de repérer des icônes, des symboles, des couleurs dans un espace caractérisé par l'apposition de multiples cadres. Et, s'il est admis que la multimodalité nécessite un effort cognitif plus important [LEGROS et al 2002], elle peut aussi consister en autant d'aides à la compréhension pour des personnes de faible niveau de compétences en lecture-écriture. Il est également reconnu que «*des projets qui font du langage écrit un moyen et non une fin (...) sont le meilleur moyen de développer la maîtrise de l'écrit*» [LEGROS et al 2002]. Plusieurs études confirment finalement que le désengagement des compétences graphiques rendu possible par l'utilisation du clavier, peut permettre assez rapidement à de faibles scripteurs d'explorer les possibilités de la langue écrite, comme ils savent généralement le faire à l'oral [LEGROS et al 2002]. L'utilisation des courriels présentait donc de nombreux apports potentiels tout autant que de sérieuses problématiques.

---

[11] Les textes produits variaient du récit de vie («L'aventure», «Le labyrinthe», «La liberté de pensée») aux textes libres («Plat du jour », «Côte d'azur», «Impérissable», « Les petites annonces», «L'amour»), en passant par des réalisations collectives («Mail collectif à la HALDE », «La tolérance»).

[12] Notamment grâce à la multimodalité des ressources utilisées

Nous avons alors réalisé une pré-enquête, sous la forme initiale d'une discussion collective[13], pour prendre connaissance des savoirs et des savoir-faire développés par les apprenants de ce groupe concernant les technologies. Nous avons relevé que la plupart étaient familiers de ces nouveaux médias : quatre personnes possédaient un ordinateur personnel (dont Mody), une autre (Samba) avait accès à une salle informatique dans le foyer dans lequel il vivait, deux autres avaient l'habitude d'aller dans les cybercafés, seul Tarawallie n'avait «*jamais touché d'ordinateur*». Pour ceux qui utilisaient fréquemment[14] internet, on relevait des usages liés à la consommation (acheter des produits en ligne), aux communications (garder des liens avec la famille et les amis - la moitié des apprenants est connectée à Facebook, ou «*discuter avec des filles*»), ou encore à l'information (lire la presse en ligne, généralement dans leurs langues maternelles). Samba et Mody consultaient de temps en temps[15] internet, Tarawallie ne le faisait jamais.

Au vu de ces premières données, il s'avérait difficile de proposer directement un mode de formation hybride, articulant les séances présentielles aux utilisations de ressources en ligne par le biais des courriels : la moitié des apprenants avait besoin d'être guidée dans les manipulations les plus simples des ordinateurs. Nous avons alors engagé un partenariat avec un Espace Public Numérique[16] (EPN) et réalisé un premier atelier au début du mois de décembre 2009. Il y en eu cinq autres, d'une durée de quatre heures, mensuels à partir du mois de février 2010. Les ateliers d'informatique devaient permettre que les moins avancés développent des compétences de base dans le domaine des TIC et notamment dans l'utilisation des courriels. En procédant de la sorte, nous souhaitions pouvoir «*accorder, autant que faire se peut, un temps d'oral équivalent*» [DEPLANQUE 2008] à chaque apprenant durant les séances présentielles. L'hypothèse concernant l'utilisation des courriels était alors la suivante : intégrer une communication didactique à distance et qui renouvelle les outils pour l'apprentissage de l'écrit, favoriserait la prise d'autonomie des apprenants et la progression des compétences de compréhension et de production écrite. Dans la partie suivante, nous présenterons le cadre théorique ainsi que les méthodologies mobilisées pour apporter des éléments de réponse à cette hypothèse.

3. Cadre de la recherche et premiers résultats

Nous nous situons, en tant que formatrice de FLE, dans le cadre de la perspective actionnelle telle que la définit le CECRL[17] [2001].Considérant la banalisation des usages

---

[13] Séance présentielle du 26/10/09 au cours de laquelle nous avons également utilisé des images pour que les apprenants décrivent leurs représentations des ordinateurs (admirer, aimer, s'énerver ou ne pas comprendre), ainsi qu'un exercice nécessitant l'association des composantes de l'ordinateur à leurs noms (unité centrale, écran, souris, clavier, enceintes, imprimante).

[14] Soit au moins une fois par semaine.

[15] Au moins une fois par mois.

[16] Labellisé depuis 2003 sous le nom «Netpublic», les EPN sont «*des lieux d'accès public à l'internet, qui offrent, outre l'accès au réseau à ceux qui n'en disposent pas, initiation et approfondissement à ceux qui sont désireux de se familiariser avec ces nouvelles technologies*», définition récupérée du site http://www.netpublic.fr/net-public/espaces-publics-numeriques/presentation/ , le 12/03/11

[17] «*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.*»

des courriels dans l'environnement des apprenants, nous avions choisi de rappeler par leur biais, et donc virtuellement, le contexte social de l'association. Il s'agissait de réactiver le rôle que chaque apprenant y tenait : bien que le même courriel soit reçu par tous les apprenants, ils y répondaient de manière individuelle, selon leurs possibilités et sans connaître les réactions des autres (si ce n'est par le dialogue qui initiait généralement les séances présentielles). Nous envoyions un courriel chaque semaine, environ deux jours après le cours réalisé en présentiel et cinq jours avant le suivant, les participants devant effectuer un certain nombre de tâches les concernant.

Ces courriels présentaient des vidéos, des images, des textes brefs ou des exercices de grammaire : tous ces documents, authentiques ou didactisés, rappelaient les contenus des cours précédents et proposaient des ouvertures pour les cours suivants. Ils étaient choisis d'abord pour la multicanalité dont ils étaient pourvus et, leur longueur ainsi que la difficulté des termes étaient mesurées. Nous encouragions régulièrement les apprenants à répondre à ces courriels : d'abord, pour nous assurer qu'ils avaient eu accès à ces documents, puis pour répondre à des questions les concernant, voire pour commenter les ressources. A partir du mois de décembre 2009 et jusqu'au mois de novembre 2010, nous avons ainsi envoyé 35 courriels de cours qui ont reçu 132 réponses, auxquelles s'ajoutent un nombre important de courriels spontanés :

	Saïd	**Ali**	**Amar**	**Omar**	**Samba**	**Mody**	**Tarawallie**	**Dogan**
Réponses de cours (132)	38	18	1	19	7	21	18	10
Courriels spontanés (91)	32	22	4	0	14	6	4	9
Total courriels/apprenant	**70**	**40**	**5**	**19**	**21**	**27**	**22**	**19**
TOTAL	**223**							

Tableau 1. Nombre de courriel par apprenant

S'intéressant aux effets des outils utilisés sur les apprentissages, cette enquête relève aussi de l'analyse des actions instrumentées que recouvre le domaine des Environnements Informatisés pour l'Apprentissage Humain (EIAH). Sur ce point, nous soulignons que, si les courriels ne renvoient pas directement aux logiciels étudiés dans le cadre des EIAH, ils mobilisent les compétences de lecture-écriture en interaction et de manière asynchrone, ce qui motivait leur intégration au dispositif. Nous remarquerons alors qu'ils se caractérisent par un degré d'ouverture important, quelques aides basiques et un mode d'évaluation non-intégré : le formateur, ou des pairs, en restent responsables. Parce qu'ils correspondent à des systèmes dont l'usager a le contrôle, le rôle de médiation rempli par le formateur était alors essentiel.

S'agissant du recueil des données, l'utilisation des courriels a largement facilité la constitution du corpus mais nous avons aussi développé une approche fondée sur les principes de l'observation participante. Lors des conversations courantes, nous encouragions les apprenants à décrire leurs expériences ainsi qu'à exprimer leurs points de vue. Chaque séance réalisée en présentiel faisait l'objet de prises de notes : les objectifs et

les contenus des séances, tout autant que ceux des courriels, étaient paramétrés a priori et commentés a posteriori. Pour autant, nous reconnaissons de nombreuses limites à cette enquête : s'agissant d'une première démarche de ce type, nous avons forcément tâtonné dans l'application des différents principes et, certainement, nous avons fait des erreurs. Celles-là ont néanmoins été, tant qu'il fut possible, l'objet d'analyses et de réflexions.

Par exemple, l'absence de réactions aux courriels de cours ainsi que les excuses, puis les plaintes relatives à la surcharge de travail, nous ont permis d'en réajuster les contenus: nous limitions le nombre de documents à deux et présentions généralement les vidéos avant les textes et les images, ces dernières posant souvent davantage de difficultés. Concernant le traitement des données, nous avons finalement eu recours aux éléments de l'analyse des interactions pédagogiques en ligne [MANGENOT 07] en considérant notamment le courriel, ou «*le message*», comme unité d'analyse. Nous n'avions pas établi de grille de lecture préalable mais l'analyse a permis la constitution de catégories de réponses selon que les messages exprimaient des remerciements, la réception et la lecture du courriel, des commentaires[18], des actions originales[19] ou des difficultés[20] :

	Saïd	**Ali**	**Amar**	**Omar**	**Samba**	**Mody**	**Tarawallie**	**Dogan**
Remerciements	12	0	0	5	2	2	0	8
Réception/Lecture	0	0	0	2	1	6	7	1
Commentaires	25	11	0	6	1	3	2	1
Ré/actions originales	24	18	4	1	8	6	4	5
Courriels AI	6	5	1	3	6	3	4	2
Difficultés	3	6	0	2	1	7	5	2
TOTAL	**70**	**40**	**5**	**19**	**19**	**27**	**22**	**19**

Tableau 2. Types de réponses

Nous avons également utilisé la notion de «*tour de parole*», définie dans le cadre de l'analyse conversationnelle [MONDADA 99], pour mettre en évidence les messages qui exercent une forme de contrainte sur la réponse du formateur. Nous présenterons par la suite l'analyse succincte des résultats obtenus pour l'ensemble du groupe et celle, détaillée, des performances réalisées par les apprenants relevant du niveau A1.1. La présentation des différents courriels conserve la disposition spatiale et l'orthographe originales.

4. Analyse des données

4.1. Evolution des types de réponse : de l'incompréhension au commentaire

L'analyse quantitative des courriels produits par tous les apprenants met alors d'abord en évidence la variété des réactions de chacun. La quantité presque équivalente de courriels spontanés révèle, quant à elle, un phénomène d'appropriation du dispositif par les apprenants[21]. En contraste, le nombre de non-réponses aux courriels de cours (142) traduit

[18] Evaluation des ressources, scores aux exercices, auto- évaluation, description d'actions d'apprentissages

[19] Transferts de courriels, textes spontanés, propositions de ressources, conversations collectives, organisation des cours

[20] Difficultés techniques ou d'accès à internet, incompréhensions, surcharge

[21] Un des apprenants n'a toutefois écrit aucun courriel spontané.

une forme d'incompréhension initiale[22] des objectifs pédagogiques motivant l'utilisation des courriels. Nous nous concentrons toutefois ici sur l'analyse des réactions de Samba, Mody et Tarawallie.

On observe alors, en premier lieu, que les réactions de Mody et de Tarawallie sont numériquement équivalentes à celles de certains des apprenants qui avaient été scolarisés dans leurs pays d'origines. Seul Samba a produit davantage de courriels spontanés que de réponses aux courriels de cours. Concernant cet apprenant, nous notons que le contenu de ses réponses évolue globalement de l'incompréhension à un certain rejet des tâches d'apprentissage, auxquelles sont préférées ses initiatives personnelles. Ses premières réponses se caractérisent en effet par des hors-sujets et l'utilisation assez exubérante des smileys. Puis, les productions de Samba manifestent différentes formes d'incompréhension (confusion relative au support, aux consignes fixées ainsi qu'à la formulation des réponses). Nous notons également qu'à deux reprises, Samba rappelle des rendez-vous ou donne des consignes au formateur, recopiant tout ou partie de ses expressions :

Courriel daté du 25/11/09, réagissant à l'envoi du cours n°7 :
«bonjour j'écris cette lettre pour vous rappeler qu'on a rendez vous le 28 novembre
si c'est prevu tu mes repondras donc j'attend votre reponse bisou a bientôt»
Courriel daté du 28/03/10, concernant les quantités dans les recettes :
«bonsoir
sur un plat Aurelie ça te donne combien de voix ?
je vous envoie la tâches de tourve de reponse»

Si ses réponses attestent de la compréhension des consignes que nous répétions inlassablement, elles désignent aussi une forme de rejet de la situation scolaire, dans laquelle le formateur dirige son apprentissage. Il répondait alors avec un certain humour aux échanges que nous souhaitions installer. Nous remarquons également ici l'intention marquée dans ces directives de contraindre la prise de parole du formateur. Par la suite, Samba a néanmoins repris plusieurs fois les consignes en excusant son absence de réponse aux courriels de cours, et en mentionnant qu'il les avait bien reçus :

Courriel daté du 27/09/10, réagissant au courriel concernant les capitales européennes :
«Salut,

J'espère tu vas bien et que tout va bien.
Je n'ai pas eu la possibilité de répondre à tes différents mails car je n'ai pas la possibilité de me connecter sur internet.
Il me sera plus facile de te joindre par téléphonne, aurais-tu un numéro ou je pourrais te joindre le cas échéant.
Dans l' attente de ton numéro de téléphonne, je t'embrasse très fort.»

Dans le cas de ces productions qui relèvent du niveau B1, nous pensons que Samba a recopié ces messages à partir d'une version qu'un autre formateur ou des amis ont pu aider à composer[23]. Il a en effet écrit par la suite des courriels relativisant cette progression :

Courriel daté du 10/11/10, en réponse à la réaction relative aux courriels collectifs
«bon jour aurelie je reçu tout le mail vous avais envoyer et merci j'ai avais de problome sur mon portable je souhaite un bon avantur a bientôt»

[22] Un nombre important de non-réponses, de difficultés ou de remerciements se concentre sur la période précédant le quatrième atelier d'informatique, soit avant le 25/04/10

[23] Toutefois, Samba avait envoyé auparavant, et à plusieurs reprise, des textos rédigés à partir de ceux pré-enregistrés dans les mémoires des téléphones portables. Le ton de ce courriel évoque alors aussi les courriels pré-rédigés disponibles en ligne.

Nous analyserons plus en détail l'évolution de ses compétences écrites dans la suite du texte mais nous signalons que ses courriels spontanés renvoient davantage aux liens sociaux qu'à l'apprentissage du français.

Concernant Mody, nous relevons tout d'abord qu'il a mis un certain temps avant de participer à ces échanges. Alors même qu'il était le plus équipé de tous, son premier courriel date du 21/02/10 :

«je fait tout les execisseent»

Nous notons aussi que, s'il a produit davantage de réponses de cours que les deux autres, elles étaient généralement brèves, dépassant rarement deux lignes. Cela évoque des stratégies d'économie mais aussi les appréhensions de cet apprenant vis-à-vis de l'écrit comme de l'utilisation des technologies. Sept de ses réponses, dont quatre parmi les premières, expriment des difficultés techniques ou des incompréhensions, liées aux documents tant qu'aux consignes :

Courriel daté du 11/04/10, répondant le courriel de cours relatif aux jours fériés : « salut aurélie c mody je ne pas copris le message que ma envoyé»

Progressivement, Mody a néanmoins exprimé la réception et la lecture des courriels de cours mais ça n'est que tardivement qu'il a formulé des commentaires. Nous présentons là, trois productions qui démontrent cette évolution :

Courriel daté du 28/02/10, réagissant au courriel de cours du 22 février «je reci les message pour dimache c mody» *Courriel daté du 08/08/10, répondant à celui concernant la projection du film* «salut aurelie c mody je reçu ton message pour le film le foot le roller je. voulez savoir si on fait tout 21 aout ? rade vous mardi ou mercredi si c ok tu me di» *Courriel daté du 12/09/10, répondant à celui concernant les manifestations parisiennes* «salut aurélie je pensse que c tros retraite a 70 ans ? On a repris le cours mody»

On relève aussi qu'à plusieurs reprises, et notamment dans ses courriels spontanés, Mody demande à son tour des informations au formateur, déterminant par là au moins une partie de sa réaction. Nous détaillerons, dans la suite du texte, les évolutions les plus manifestes de ses compétences écrites.

Alors qu'il n'avait jamais touché d'ordinateurs avant le premier atelier d'informatique, Tarawallie a fait preuve d'une régularité importante : cet apprenant, qui était aussi le moins équipé de tous, a fait l'effort d'aller plusieurs fois par mois dans les cybercafés pour suivre et répondre aux courriels que nous envoyions chaque semaine. Cette régularité semble avoir favorisé sa prise de repères vis-à-vis du dispositif. Assez rapidement, ses réponses mentionnent la réception et la lecture des courriels de cours :

Courriel daté du 30/04/10, répondant au courriel concernant les CV : «bonjour aurélie je éu ton mail je la lue. j éspere que a lundi prochain bissou ha tarawallie ?»

Tarawallie précise aussi le degré de compréhension qu'il estime avoir eu des courriels, il ajoute progressivement des références aux cours en présentiel ainsi qu'aux ateliers d'informatique. Reprenant certaines formules de la formatrice, ses courriels attestent également de tournures déterminant les réponses du formateur :

Courriel daté du 19/03/10, répondant au courriel de cours du 15 mars : «bonjour aurélie , je ne tout comprit mai on a parle a lundi, ha tu vas raconte moi c est que ce passe le démarcher bon –wick» *Courriel daté du 09/05/10, répondant au courriel de cours du 3 mai :*

«bonjour aurélie je reçu le mail de cour. je compris en type, mai bon on va parle ça a mercredi prochain bisou ha ce tarawallie ?»

L'un de ses courriels spontanés consistait alors à deviner le sujet du prochain cours réalisé en présentiel ; un autre exprimait son souhait de poursuivre les ateliers d'informatique ; les deux derniers étaient adressés au collectif. Mody a aussi participé, par la suite, aux conversations organisées par les autres apprenants qui ont créé un groupe virtuel le 09/12/10.

4.2. Progression du niveau de compétences écrites

On observera tout d'abord l'amélioration des compétences orthographiques de Samba, Mody et Tarawallie. Cet effet des applications de Communication Médiée par Ordinateur (CMO) avait été mis en évidence, notamment dans [LEGROS et al 2002] : «*L'aspect impersonnel des échanges CMO est en mesure de renforcer la qualité de la production de la communication puisqu'il implique une centration de l'attention des participants sur le contenu du message [...].*». On relèvera ici, plus précisément, la réutilisation des formules employées par la formatrice : en témoigne notamment les productions de Samba («*je vous écris pour vous rappeler que nous avons rendez-vous», «j'espère que…*»). Ces stratégies de recopiage sont plus ou moins développées selon les apprenants.

Le principal apport des courriels s'identifie alors au travers de l'évolution des compétences pragmatiques et situationnelles de ces trois apprenants. On interprète, en ce sens, la production surprenante citée dans la partie précédente, comme la recherche effectuée par Samba de registres mieux adaptés à l'échange didactique. Plus généralement, on constate que les courriels de ces trois apprenants sont progressivement tous adressés à la formatrice, puis au groupe ; ils manifestent aussi de plus en plus de références temporelles («*dimache*», «*a lundi*», «*le démarche – bon wick*», «*le 21 aout*»). Si les premiers courriels de Mody précisent en fin de texte «*c mody*» comme s'il n'était pas sûr que nous puissions l'identifier, il prend finalement l'habitude de signer simplement de son prénom. Samba recopie certaines formules de closure utilisées par la formatrice («*a bientôt*»), et Tarawallie les reprend dès sa troisième réponse («*a lundi prochain*», «*belle journée*»). Nous notons encore que la spatialisation des messages évolue aussi, avec l'utilisation croissante des sauts de ligne.

On remarquera finalement la prise en compte grandissante des idéogrammes (accents, ponctuation, usage des majuscules). Nous avions abordé ces marques dès le premier atelier d'informatique, avec la découverte du clavier, mais elles se manifestent encore de manière assez aléatoire dans toutes les productions. Nous relevons aussi que la segmentation des unités linguistiques reste problématique : on relève par exemple, la segmentation de « *Bonjour*» en «*bon jour*» dans l'un des derniers courriels de Samba. Nous pouvons dès lors discuter de ces résultats et des perspectives qu'ils génèrent.

5. Discussion et perspectives

Nous soulignerons tout d'abord les réactions contrastées des apprenants à l'utilisation des courriels. Qu'ils aient été scolarisés ou non, certains se sont appropriés ce dispositif dès les premiers courriels, d'autres ont mis davantage de temps à comprendre ainsi qu'à participer aux échanges didactiques en ligne. Concernant les apports des courriels, nous avons vu

qu'ils semblent favoriser le développement de stratégies d'écriture ainsi que l'émergence de réflexions orthographiques, pragmatiques et situationnelles. Si ces apprenants ont également acquis certaines compétences dans le domaine des TIC, on soulignera néanmoins que «*l'échange de messages par courriel […] ne sollicite ni ne nourrit la même compétence que l'écriture d'une lettre ou d'un journal interne […]*» [MONDADA 99] : ils ne sauraient être pris comme la seule pratique écrite à acquérir.

Les limites de cette enquête tiennent alors, en premier lieu, à la mise en place d'un cadre de recherche rigoureux, soutenu par la connaissance approfondie des outils et des techniques de recherche. Elles tiennent aussi aux méthodes utilisées qui impliquent fortement la subjectivité de l'enquêteur, mais cette position d'acteur sur le terrain nous a permis de ne pas être perçue comme une observatrice étrangère. On relèvera encore que l'échantillon était très limité et uniquement masculin.

Nous avons cependant tenté de mettre à jour certaines régularités dans les réactions des apprenants, notamment l'évolution des types de réponses : allant de l'incompréhension aux commentaires, ces derniers impliquant une forme de contrainte des discours d'autrui. Des perspectives émergent alors de ces premières analyses : il serait intéressant d'étudier les données relatives aux perceptions ainsi qu'aux réactions des différents formateurs, ou de reproduire ce type d'enquête dans d'autres contextes accueillant des apprenants du niveau A1.1, en les intégrant davantage au processus d'analyse. On pourrait aussi examiner les apports potentiels des TIC aux progressions d'apprenants relevant du niveau infra A1.1.

6. Bibliographie

[BEACCO et al 05] Beacco, J.-C., De Ferrari, M. et Lhote, G. Niveau A1.1 pour le français : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français. Paris, Didier, 2005.

[BROS 09] Bros, F. Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique, évolutions de la raison graphique dans les dispositifs de formation d'adultes « médiatisés », Thèse de doctorat. Université de Lille, 2009, 324 p.

[DEPLANQUE 08] Deplanque, M. «Gestion d'un groupe hétérogène dans les activités écrites et orales». Savoirs et Formation, n°67, AEFTI, Montreuil, 2008, pp.23-24.

[ETIENNE 08] Etienne, S. «L'alpha et l'homme égal : «alphabétisation», un concept à étudier de près». Savoirs et Formation, n°67, AEFTI, Montreuil, 2008, pp.10-12.

[FIJALKOW 97] Fijalkow, J. Apprendre à lire-écrire... autrement. Dans (dir.) Barré de Miniac, C. et Lété, B. (1997). L'illettrisme, de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte. INRP, De Boeck Université, 1997.

[LECLERCQ 07] Leclercq, V. Note de synthèse. La formation de base : publics, dispositifs pratiques. Savoirs, n°13, 2007.

[LECLERCQ 99] Leclercq, V. Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes. ESF, Paris, 1999.

[LEGROS et al 02] Le gros, D. et Crinon, J. Psychologie des apprentissages et multimédia. Armand Collin, Paris, 2002.

[MANGENOT 07] Mangenot, F. Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? Dans Gerbault, J. (coord.) La langue du cyberespace : de la diversité aux normes. Paris, L'Harmattan, p. 105-120.

7. Références sur le WEB.

[MANGENOT 98] Mangenot, F. «Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC*), vol.1, n°2, 1998. Consulté sur le site d'Alsic, le 15/03/11

[MONDADA 99] Mondada, L. «Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur internet.» *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC*), vol.2, n°1, 1999. Consulté sur le site d'Alsic, le 15/03/11