

MULTIMÉDIA ET PUBLICS MIGRANTS PRIMO-ARRIVANTS

Monique HUOT-MARCHAND (*)

L'utilisation du multimédia dans le cadre de formations destinées aux publics de primo-arrivants doit prendre en compte la diversité et la spécificité de ceux-ci. Au-delà de l'apprentissage du français langue étrangère, elle doit permettre l'accès à d'autres codes culturels, voire la découverte de l'écrit.

Certaines caractéristiques de ces outils peuvent favoriser les apprentissages. Mais ils seront d'autant plus efficaces qu'ils feront partie d'un environnement pédagogique bien structuré.

Spécificité du public et spécificité du multimédia

L'exploitation du multimédia s'intensifie à tous les niveaux de la formation, comme dans la vie courante et professionnelle. Pourtant, diverses enquêtes menées auprès d'organismes de formation montrent que, d'une façon générale, les équipements informatiques sont plus volontiers exploités avec des publics lecteurs qu'avec des publics en difficulté. Notons que cette remarque est valable au sein d'un même organisme qui reçoit différents niveaux de publics. Dans ce cas, nous ne sommes donc pas confrontés à un problème d'ordre pécuniaire, mais bien à un choix pédagogique, qu'il convient d'élucider. Partant de cette constatation, on peut essayer de mettre en relation la spécificité des publics migrants et la spécificité du multimédia en formation, pour

(*) Association FAIRE, 48, rue de l'Amiral-Mouchez, 75014 Paris.
E-mail : faire_huotm@hotmail.com

essayer de comprendre ce qu'il est possible ou non de mettre en place dans une formation pour débutants en langue française, avec les technologies informatiques de communication.

Spécificité du public

Les personnes qui nous préoccupent ici sont les migrants primo-arrivants. Parmi ces personnes, on peut distinguer deux grandes catégories, quel que soit leur âge. D'une part, les migrants ayant, dans leur pays d'origine, acquis la maîtrise des savoirs de base correspondant à une scolarité primaire ou à l'âge de l'enfant, s'il a moins de seize ans ; ces personnes relèvent communément de ce qu'on appelle le FLE, français langue étrangère. D'autre part les personnes n'ayant jamais été scolarisées, ou n'ayant pas acquis, pour diverses raisons, la maîtrise des savoirs de base dans leur propre langue, voire le niveau requis correspondant à leur âge. Ainsi, les personnes non scolarisées relèvent de ce qu'on appelle communément l'alphabétisation. Alors que les personnes peu ou mal scolarisées peuvent être repérées comme relevant de l'illettrisme dans leur pays d'origine. Tous ces primo-arrivants, FLE, analphabètes ou illettrés, ont un point commun qui est leur arrivée récente dans une nouvelle culture et un nouveau bain linguistique, deux notions intimement liées.

Le migrant relevant du FLE a essentiellement besoin de mettre en relation sa culture d'origine, orale et écrite, avec la culture du pays d'accueil et d'effectuer des transferts de compétences et de repères d'une culture à l'autre. Le migrant analphabète, en revanche, est confronté à une double difficulté qui est de s'initier d'une part à la culture d'accueil, d'autre part à une culture écrite, qui lui est étrangère, compte tenu de son appartenance à une culture essentiellement orale. De fait, la langue orale véhicule un échange entre différents interlocuteurs partageant une situation immanente commune, alors que la langue écrite véhicule une situation différée entre des interlocuteurs distancés dans le temps et/ou dans l'espace, et codifiée à un certain niveau d'abstraction avec une vision du monde très marquée culturellement, exigeant une forte complicité pour être comprise. Dans une action d'alphabétisation, il s'agit donc d'aider la personne à intégrer simultanément une nouvelle culture mais aussi un nouveau mode de communication. Toutefois, cette évolution peut prendre appui d'une part sur les repères et symboles de la culture d'origine, même si ces codes culturels et symboliques y ont été transmis oralement, et d'autre part sur une expérience de vie souvent bien intériorisée.

Le migrant en situation d'illettrisme dans sa propre langue connaît des difficultés encore plus complexes, confronté qu'il est à une culture étrangère avant d'avoir connu une réelle complicité avec sa propre culture. Il ressent forcément la frustration d'une scolarité non fructueuse, se sentant exclu d'un mode de communication partagé par ses pairs, et souffrant souvent d'une déprivation culturelle, à savoir une rupture dans la transmission culturelle. La formation consistera alors à aider ces personnes à se re-constituer un patrimoine culturel, d'une part à partir de bribes du patrimoine d'origine quelquefois non encore conscientisées, et d'autre part à partir d'un nouveau patrimoine à découvrir, à intégrer petit à petit de façon à essayer de combler les manques culturels initiaux.

Qu'il s'agisse donc d'une adaptation par transfert de compétences et de repères culturels acquis pour les FLE, d'un transfert d'une symbolique orale à une autre symbolique véhiculée par une dualité orale et écrite pour l'analphabète ou d'une re-constitution d'un patrimoine culturel à effectuer entre deux cultures et deux modes d'expression pour des migrants illettrés, nous saisissons toute la dimension personnelle et conceptuelle d'un parcours qui ne pourra se réaliser pleinement qu'à travers d'importants appuis sur ces problématiques spécifiques.

Spécificité du multimédia

Or, le multimédia informatisé fait partie des éléments de réponse spécifiques que l'on peut proposer à chaque individu, en bonne adéquation avec ses motivations et besoins personnels. L'ordinateur permet en effet de proposer à chaque apprenant une tâche individualisée. Quand un individu travaille sur ordinateur, il n'est plus confronté à un groupe, souvent hétérogène, mais à une machine interactive, que le formateur ou l'équipe pédagogique a pu sélectionner, configurer, et équiper de logiciels pouvant répondre aux besoins de chacun. Le formateur peut également donner des consignes très personnalisées sur l'utilisation de telle ou telle partie d'un logiciel conseillée à chacun.

Par ailleurs, la spécificité de cet outil est l'interactivité qu'il peut établir avec son interlocuteur, réagissant à ses sollicitations, lui proposant éventuellement des aides, des indices, des bilans, voire d'autres propositions susceptibles d'élargir son champ d'investigation.

On peut toutefois se demander jusqu'à quel degré d'autonomie cette individualisation peut conduire un non-lecteur dans son dialogue avec la machine, favorisant ainsi les transferts personnels d'une culture à l'autre dont nous parlions ci-dessus. Les atlas et encyclopédies sur cédérom,

ainsi que l'internet, peuvent-ils susciter une mise en relation interculturelle avec des non-lecteurs, et, si oui, dans quelles conditions ?

Enfin, cette interactivité a la spécificité d'être virtuelle, c'est-à-dire qu'elle ne s'établit pas avec une personne réelle. Or cet aspect virtuel de l'interactivité multimédia constitue-t-il, de ce fait, un obstacle à la formation de personnes habituées à des échanges en direct, ou constitue-t-il, dans certaines conditions, un tremplin vers l'apprentissage d'une communication en différé ? Par ailleurs, dans le cas d'un trop grand succès de cette interactivité virtuelle, on peut aussi s'interroger sur ce que devient le rôle du formateur.

Cet outil représente, il est vrai, pour la majorité des apprenants dont nous parlons, une nouveauté supplémentaire à intégrer. L'interactivité ne peut, de ce fait, être effective entre l'individu et l'outil informatique que par le truchement d'un certain nombre de pré-requis techniques et pédagogiques. La question est donc d'analyser, en premier lieu, le niveau de ces différents pré-requis et le niveau d'opportunité dans l'utilisation de cet outil avec les différents publics ciblés, puis ce qu'il induit comme changement dans l'accompagnement pédagogique, ses effets directs et indirects sur l'apprenant, sur le rôle du formateur, et enfin la finalité réelle de l'utilisation de cet outil en formation de base.

Quels pré-requis pour quels apprenants ?

Pré-requis techniques, un tremplin vers la formation

Pour dialoguer avec un ordinateur, il faut tout d'abord en maîtriser l'interactivité fonctionnelle, c'est-à-dire la manipulation des périphériques d'entrée : clavier, souris...

La manipulation de la souris suppose une certaine dextérité ; ce mouvement de la main et des doigts est peu habituel, et pose souvent des problèmes aux néophytes de l'ordinateur, quel que soit leur niveau, et, à plus forte raison, aux adultes habitués essentiellement à de gros travaux manuels. Mais cette finesse de mouvement n'est pas la seule difficulté inhérente à l'utilisation de la souris. En effet, l'utilisation de ce périphérique suppose également une représentation mentale d'effets différés des mouvements accomplis. La main agit sur la souris qui fera se déplacer un curseur matérialisé sur l'écran, et non pas directement sur ce curseur. Comme l'écrit nous éloigne de l'immédiateté, la souris nous entraîne dans le différé, qui demande une mise en relation mentale plus élaborée que la manipulation directe d'un marteau ou d'une paire de ciseaux. Cette maîtrise demandera donc un temps d'initiation non négligeable, partie inté-

grante de la formation, qui sera de durée variable selon les individus, et qu'il conviendra d'exploiter éventuellement en remédiation cognitive, pour aborder une réflexion sur ce premier niveau d'abstraction. Le jeu du solitaire, présent dans toutes les versions de Windows, permet de s'entraîner, sans savoir lire, à mesurer les effets de ses mouvements sur le déplacement de la souris à l'écran, ainsi que les effets sensibles de la durée de pression du clic, selon qu'on veut agir localement ou déplacer un élément.

Une initiation au fonctionnement du clavier est également incontournable pour tout débutant sur ordinateur. Mais le traitement de cette initiation avec des personnes en difficulté à l'écrit s'avère être à la fois une opération relativement complexe à traiter et un bon déclencheur de formation.

La touche « Entrée », première fonction qui permette de dialoguer avec l'ordinateur par le clavier, est assez facile à intégrer. En revanche, la fonction « Espace » appartient déjà à la notion abstraite d'un vide porteur de sens. Cette notion n'est pas forcément repérée dans la chaîne orale de communication, mais il est indispensable de la conscientiser dans le cadre d'une chaîne écrite, sous peine de rupture de sens dans la communication avec autrui. Par ailleurs, l'utilisation des quatre flèches de direction peut être un premier palliatif à la manipulation de la souris, parfois plus longue à intégrer. Mais il faut d'abord s'assurer que chaque flèche correspond bien, dans la représentation de l'apprenant, à la direction qui lui est implicitement attribuée, car la disposition horizontale de ces quatre flèches n'implique pas forcément, pour lui, les quatre directions correspondantes. En outre, la manipulation de ces flèches fait bien sûr également appel à une représentation mentale d'un déplacement spatial différé par rapport au mouvement effectué ; le fait de presser une touche n'induit pas forcément, dans la représentation de l'exécutant, un déplacement spatial sur l'écran. Mais là encore, cette première initiation se fait généralement assez facilement, si chaque pré-requis est respectivement traité, dans le cadre d'un exercice bien ciblé, dont nous donnerons des exemples ci-dessous.

Enfin, comme ce nom l'indique, une personne analphabète ne connaît pas forcément toutes les lettres de l'alphabet, et encore moins les correspondances entre lettres d'imprimerie et cursives, majuscules et minuscules. La transcription sur ordinateur d'un texte manuscrit en cursives minuscules nécessite d'effectuer mentalement une triple correspondance entre les lettres minuscules manuscrites du papier et les lettres d'imprimerie majuscules proposées par le clavier, qui seront elles-mêmes retranscrites en minuscules d'imprimerie sur l'écran. Or, pour résoudre cette difficulté, il est préférable de travailler préalablement avec l'appre-

nant un tableau présentant les correspondances des différentes lettres de l'alphabet. Puis on peut aussi isoler les difficultés, en proposant une première transcription à partir d'un texte imprimé, avec un simple passage de minuscules à majuscules et passer ensuite à la difficulté plus complexe précédemment décrite de la transcription d'un manuscrit. On peut ensuite initier l'apprenant à exploiter à bon escient la touche « majuscule », ce qui présuppose une discrimination visuelle de la taille des lettres et un accès au sens de la majuscule. Ces exercices de transcription aident considérablement l'apprenti scripteur à s'approprier rapidement les différentes sortes de lettres de l'alphabet. Par ailleurs, cette transcription par simple pression de touches s'acquiert plus rapidement que le graphisme. En une semaine de stage, un analphabète sera capable de reproduire une phrase quelconque sur ordinateur, alors qu'il lui faudra en moyenne deux mois pour acquérir le graphisme de toutes les lettres.

Il est à noter que si ces pré-requis ne sont pas intégrés avant une utilisation effective de l'ordinateur, on court le risque de ne plus savoir si l'apprenant a été confronté à une méconnaissance technique de l'outil, à un problème de compréhension de consigne ou à une réelle difficulté en relation avec le contenu pédagogique visé.

Et si l'on prend en compte l'importance pour un débutant de pouvoir très vite élaborer lui-même des traces écrites personnelles de sa formation, le gain de temps pour la connaissance des lettres et l'intérêt d'une initiation à des traitements d'information différée pour mieux appréhender la spécificité de la communication écrite, il semble très opportun d'utiliser l'ordinateur dès les premières heures d'une formation de base, à condition bien sûr de bien en analyser les étapes et outils appropriés, comme nous allons le développer ci-dessous.

Dans ces conditions, le problème de la formation assistée par ordinateur se pose donc plus en termes d'analyse et de traitement des pré-requis et en termes de programmes appropriés, qu'en termes d'un quelconque niveau initial des stagiaires.

Quels outils pédagogiques ou « grand public » ?

Les outils pédagogiques

- *Des logiciels ouverts pour une meilleure complicité*

Il s'agit donc d'analyser les situations et logiciels susceptibles de répondre à la problématique des publics primo-arrivants. Or, pour tra-

vailler sur ordinateur à partir des acquis culturels et représentations personnelles, des logiciels ouverts permettent au formateur d'entrer les textes appropriés aux centres d'intérêts des apprenants, puis de fabriquer les exercices selon des matrices proposées par le logiciel. Le formateur peut ainsi proposer des activités sur ordinateur qui s'appuient sur les textes précédemment travaillés en formation. Ainsi l'apprenant peut appréhender l'écrit de la culture d'accueil par le biais qui lui est le plus attrayant, et avec des exercices paramétrés selon son niveau.

- Elmo International, développé par l'AFL, propose par exemple une série d'exercices permettant de développer simultanément toutes les stratégies fondamentales de lecture efficace : discrimination et mémorisation visuelles, élargissement du champ visuel, lecture sélective avec recherche d'information, lecture rapide, anticipation par hypothèse ; un test avec élaboration de questionnaire par le formateur permet d'évaluer régulièrement l'évolution de la vitesse et de la compréhension de lecture.

Un groupe d'analphabètes peut, dès la première séance du stage, faire le premier exercice, « Mots Flash », à partir de mots qui viennent d'être travaillés. Cet exercice consiste à mémoriser un mot qui apparaît et s'efface, puis à le sélectionner dans une liste. La sélection peut se faire à l'aide de la souris ou des flèches, ce qui peut constituer une première initiation à ces différentes manipulations, comme il a été fait allusion plus haut. Des aides sont également proposées à l'apprenant, visant à le mettre le plus possible en situation de réussite, élément important pour aider un individu à reprendre confiance dans une situation de déracinement. Une fois qu'il a réalisé plusieurs séries d'exercices, le stagiaire en connaît le fonctionnement et peut y évoluer sur des textes nouveaux, en toute autonomie, avec un accès direct à ses résultats et la possibilité de refaire un exercice. Des outils spécifiques permettent au formateur d'analyser la lisibilité des textes, à savoir leur niveau de difficulté. Formateurs et stagiaires peuvent aussi analyser la langue écrite en observant les dictionnaires des textes que le logiciel peut réaliser, et en effectuant des recherches d'occurrences, ou différentes utilisations d'un ou plusieurs mots dans un texte. Des jeux linguistiques ouverts viennent compléter cet outil pédagogique. Des exercices de phrases à trous, ou de remise en ordre de phrases sont déjà des tremplins vers l'écriture qui peut ainsi être simultanément développée, permettant à l'individu de s'appropriier et d'intérioriser la langue écrite au fur et à mesure qu'il l'explore. Les dictionnaires peuvent aussi être exploités comme aide à l'écriture personnelle. Partant des quelques mots d'une simple phrase

en début de formation, le logiciel peut ainsi accompagner l'apprenant dans sa découverte de l'écrit, toujours par rapport à des textes qu'il connaît et qui l'intéressent, l'aidant ainsi à se frayer une lecture personnelle, emprunte de son propre vécu, à travers cette nouvelle culture et ce nouveau mode de communication.

- Un autre logiciel de ce type, les Langagiciels et Nuagiciels, édité par ECLIRE, propose aussi au formateur d'élaborer des exercices de lecture et d'écriture à partir de textes entrés à cet effet. Ce logiciel travaille davantage sur les différentes prises d'indices du lecteur, tant au niveau graphique que conceptuel. L'objectif des exercices consiste à retrouver les mots d'un texte qui s'efface ou réapparaît progressivement, selon les paramétrages demandés. L'individu peut intervenir à n'importe quel endroit du texte, favorisant ainsi une grande liberté dans l'organisation de la prise d'indices. Le fait que le pointage des erreurs se fasse au fur et à mesure, incitant l'apprenant à trouver lui-même son erreur, sans jamais laisser de trace, et avec la possibilité d'enregistrer un exercice inachevé et de le reprendre quand on veut, en fait un bon outil d'exploration libre et personnalisée de l'écrit.

- Un logiciel de vocabulaire ouvert va être proposé sur le marché en cette fin d'année, Vitamot, un nouveau module du logiciel Vocabwin, édité par le TNT. Ce logiciel traitera l'appropriation des 600 mots les plus fréquents du français fondamental, qu'il est indispensable de travailler avec des débutants. Ce cédérom propose l'étude des mots par champs sémantiques et en situation contextuelle, à partir de récits à travailler préalablement en formation, avec différents niveaux adaptés aux groupes hétérogènes de primo arrivants analphabètes, illettrés ou FLE, et avec des aides sonores et visuelles. Le grand intérêt de ce logiciel ouvert est d'offrir le cadre de ces 600 mots que le formateur peut travailler à partir de ses propres textes.

- D'autres logiciels ouverts sont plus spécifiquement centrés sur des aides à l'écriture :

- le cédérom LIRE, d'Euromédia Formation, propose une aide à l'écriture à partir de thèmes illustrés d'images fixes, mobiles et textes, qui peuvent également être entrés par le formateur ;

- Gram'R Junior, de Jeriko, incite l'apprenant à écrire à partir de textes classés par typologie, ou à partir d'éléments évocatoires : images, musiques, phrases. À tout moment l'utilisateur peut appeler l'aide de

mémentos de grammaire, conjugaison, lexicque, ainsi qu'un correcteur. Toutes ces aides et tous ces éléments incitatifs peuvent être modifiés ou enrichis par le formateur ;

– le module Correcrit des Langagiciels est aussi très intéressant pour aider l'apprenant à travailler sur ses erreurs de scripteur ; en effet, un texte initialement écrit sur traitement de texte peut y être transféré et corrigé par le formateur, puis présenté à l'apprenant avec différentes aides l'incitant à corriger lui-même ses erreurs.

- Il existe, bien sûr, plusieurs autres logiciels ouverts qui traitent chacun différents points évoqués plus haut, mais de façon souvent moins complète, moins structurée, ou faisant moins appel à une construction de sens à partir de textes en tant que tels. Or, plus on réduit la compli-cité intelligente qu'un individu peut établir avec un texte, voire un exer-cice sur ordinateur, moins on favorisera son épanouissement personnel et culturel, donc la qualité de son insertion.

- Le traitement de texte, bien sûr, sera utilisé transversalement, d'abord pour apprendre à recopier les phrases d'autrui, puis ses propres phrases dictées au formateur, puis, dans le cadre d'ateliers d'écriture, pour écrire ses propres impressions par rapport à un texte ou à un évé-nement, en s'appuyant, au fur et à mesure, sur tous les mots et textes rencontrés et capitalisés au cours de la formation. C'est sur le traite-ment de texte que seront mémorisés tous les grands moments de la for-mation, collectifs et individuels.

- *D'autres types de logiciels :*

D'autres logiciels sont proposés sur le marché à l'attention des non-lecteurs ; citons, à titre d'exemple :

- Assimo, cédérom édité par Animage, présente des séries de quatre acti-vités à partir de dix thèmes répartis en sous-thèmes. Ces thèmes sont traités dans un contexte multimédia avec image, son et texte ; mais le formateur n'a pas la possibilité d'adapter ou d'enrichir cette banque de données.

- Certains livres interactifs sur cédérom sont par ailleurs très abor-dables pour des apprentis lecteurs, comme *Le Livre de Lulu*, conçu par Romain Victor Pujebet. L'apprenant y construit en effet toute sa com-préhension grâce à un ensemble multimédia favorisant différentes sti-

mulations sensorielles, intellectuelles, scripturales et conceptuelles. Ce conte interactif, véritable bain de lecture, est une bonne illustration de l'exploitation pédagogique du multimédia comme élément facilitateur de compréhension et d'appétence à l'écrit. Il suscite par ailleurs une intéressante réflexion sur ce que peut être une lecture en hyperlien, non linéaire, où le lecteur devient acteur, sensation qu'il est important de susciter le plus vite possible à un apprenti lecteur. Or ce livre serait parfaitement inaccessible pour des débutants sans les apports multimédias.

• *Des outils accessibles en mathématiques :*

• Le logiciel Mac6, du TNT, accompagne l'apprenant depuis la numération élémentaire jusqu'au calcul de pourcentages, en passant, bien sûr, par les quatre opérations de base, avec de précieux exercices et jeux de logique et de spatialisation. L'intérêt de l'apprenant y est soutenu par de fréquentes mises en situation de vie quotidienne, et l'ajout récent des aides sonores est un élément précieux pour les non-lecteurs.

• Le module de géométrie inclus dans les Langagiciels, Rédigeo, est un des rares logiciels ouverts en mathématiques. Il travaille essentiellement sur la conceptualisation d'une figure géométrique que l'ordinateur réalise selon les données proposées par l'apprenant. Ce dernier peut, de fait, se consacrer essentiellement à cet effort de conceptualisation, puisqu'il n'a qu'à sélectionner sur liste les différentes données possibles proposées par le logiciel ; ce logiciel interactif répond ensuite par une analyse de la faisabilité de la figure selon la cohérence des propositions. Il s'agit, là encore, d'un logiciel dont l'interactivité engendre une autonomie progressive de l'apprenant, tout en l'incitant à exploiter au maximum son propre potentiel intellectuel, élément incontournable pour une bonne restauration narcissique.

• Il existe également beaucoup d'autres logiciels de mathématiques exploitables avec ces publics, mais il s'agit souvent, comme en français, de logiciels plus parcellaires, ou mettant plus l'accent sur l'exécution d'opérations que sur l'aspect conceptuel de ces opérations. Or il est très important d'accéder au concept qui induit les opérations que l'on apprend à effectuer. Selon les travaux de Marie-Alix Girodet, c'est justement par cette mise en relation conceptuelle qu'un individu peut passer de façon fructueuse d'une base de calcul dans sa culture d'origine à une autre base de calcul.

Des logiciels « grands publics » pour une mise en relation des différentes cultures

Dans ce même ordre d'idées, les cédéroms sur le corps humain, par exemple, sont aussi des outils qui peuvent aider la personne à prendre ou reprendre conscience de son corps et à analyser les différents rapports au corps selon les cultures. Dans ce domaine, le cédérom en 3D édité par Edusoft propose une approche très accessible grâce à une bonne exploitation du multimédia, avec textes simples, aides sonores, images manipulables en 3D, lexique et traitement de certains thèmes comme la santé...

Les atlas et encyclopédies sont aussi d'excellents médiateurs entre les cultures. L'atlas Encarta est particulièrement adapté aux apprentis lecteurs. Les animations audiovisuelles y sont très plaisantes, les textes sont souvent courts et faciles et peuvent être retravaillés après impression. La fonction de survol permet à l'individu d'intérioriser l'espace géographique reliant pays d'origine et pays d'accueil. À ce propos, la possibilité de placer des repères et commentaires aux endroits géographiques chers à la personne, comme son village natal ou ses voyages, réels ou rêvés, et dûment datés, aide à la reconnaissance d'une existence qui peut ainsi se situer dans le temps et l'espace. L'exploitation d'internet, dans le cadre d'objectifs bien ciblés et bien cadrés par rapport aux prérequis afférents, peut aussi aider la personne à effectuer mentalement des relations virtuelles spatio-temporelles : des informations en temps réel sur un pays qui vit une forte actualité sont aussi fructueuses que des recherches transversales, même simplifiées, sur un centre d'intérêt quelconque. Les cédéroms culturels d'une façon générale, ainsi qu'internet, sont d'excellentes mines de textes fort intéressants qui peuvent être retravaillés, voire introduits dans des logiciels ouverts pour devenir supports d'entraînement à la lecture, puis exploitables en atelier d'écriture pour la constitution de dossiers personnels ou documentaires.

Un certain nombre de logiciels proposés sur le marché peuvent donc apporter des réponses à la problématique des débutants en langue française, orale et/ou écrite. Nous avons déjà, par ailleurs, analysé les premiers éléments d'accompagnement technique sur l'interactivité fonctionnelle, nécessaires à tout débutant en informatique, et tout particulièrement aux personnes analphabètes. Mais l'accompagnement technique et pédagogique qui permet d'optimiser le potentiel d'interactivité entre un logiciel et un apprenant constitue souvent une difficulté pour le formateur, qui n'est d'ailleurs pas toujours analysée en tant que telle.

Quel accompagnement technique et pédagogique ?

Quel accompagnement technique ?

Rappelons premièrement que tout utilisateur d'une machine doit y être autonome, quel que soit son niveau initial, et doit être capable de la mettre en marche, de l'arrêter, d'en ouvrir, enregistrer et fermer correctement les fichiers, ce qui s'apprend aussi progressivement et constitue un excellent exemple de planification de la tâche. Une petite initiation sur les conditions de bon fonctionnement général de l'ordinateur peut en outre inciter l'apprenant à mieux respecter ces consignes techniques. Il reste ensuite à prendre en compte les spécificités de navigation pour chaque nouveau logiciel. Le formateur doit en effet analyser la nature de la navigation, la fonction des différents boutons, icônes, menus et aides multimédias qui permettront d'établir l'interactivité. Si des aides sonores, visuelles ou textuelles sont proposées à cet effet, il est important de faire en sorte que l'apprenant soit en mesure d'y accéder. Pour certains logiciels, l'élaboration d'une fiche technique mise à disposition du stagiaire est très efficace. Il conviendra ensuite de présenter ces nouveaux éléments en faisant appel à des techniques précises. On peut, pour ce faire, effectuer une démonstration sur un ordinateur autour duquel seront groupés les apprenants, ou sur un ordinateur relié à un gros téléviseur par un connecteur – solution très peu coûteuse – voire à un vidéo projecteur, solution beaucoup plus onéreuse.

Vient ensuite le problème de lecture et de compréhension des consignes. Ce problème, déjà si préoccupant sur support papier, est loin d'être résolu sur ordinateur. Comme dans les livres scolaires, les consignes de certains logiciels sont quelquefois rédigées dans un niveau de langue bien supérieur au niveau de l'exercice proposé. Il conviendra alors de vérifier auprès d'un lecteur s'il a bien compris les consignes, et, auprès du non-lecteur, de travailler éventuellement le texte des consignes avant le passage sur logiciel. Lors des premiers passages, on pourra constituer des groupes de deux, de façon à faire jouer la médiation entre pairs, très efficace sur ordinateur.

Un accompagnement pédagogique spécifique ?

- *Une préparation en amont de la séance sur multimédia*

Mais la préparation technique ne suffit pas forcément. La préparation pédagogique à une activité sur ordinateur est au moins aussi importante que dans les activités traditionnelles, sinon plus. Pourtant, certains animateurs ont tendance à accorder une fonction magique à l'ordinateur,

qui ferait que tout y serait possible sans préparation. Certains logiciels proposent bien sûr des aides textuelles, sonores et visuelles, voire des explications théoriques avant l'exercice. Mais encore faut-il s'assurer que l'apprenant a un niveau suffisant pour comprendre ces éléments théoriques et tirer profit des aides. En outre, comme dans toute activité pédagogique, plus l'objectif est clair, plus le facteur de réussite est important. Et cela est d'autant plus sensible quand il s'agit d'un travail sur ordinateur, et *a fortiori* avec des personnes n'ayant pas forcément bénéficié d'une formation structurante au préalable.

L'ordinateur est en effet un outil complexe dont la spécificité est essentiellement sa qualité interactive, qui intervient à différents niveaux. Nous avons déjà analysé le niveau d'interactivité fonctionnelle, qui sollicite les périphériques d'entrée pour faire fonctionner les autres niveaux d'interactivité. Mais derrière un ordinateur se cache aussi les interactivités conceptuelles du constructeur, du concepteur de l'interface sélectionnée, des concepteurs de logiciels, puis, éventuellement, l'interactivité pédagogique proposée en amont par le formateur. Quand on propose à un apprenant de dialoguer avec un ordinateur, c'est à tous ces niveaux d'interactivité qu'on lui demande de se confronter. Or s'il n'est pas suffisamment préparé, il risque de cliquer au hasard et d'entrer ainsi dans un labyrinthe d'interactivités qui le dépasse et que, très vite, il ne saura plus gérer. Nous sommes confrontés là à une grande différence avec l'activité sur papier qui, même si elle n'est pas bien comprise, peut difficilement enclencher autant d'interactivités ingérables. Cette problématique de l'ordinateur accentue la nécessité d'élaborer des objectifs de formation en étroite collaboration avec les intéressés. Car, plus l'apprenant sera partie prenante du bon fonctionnement de l'outil – comme nous l'avons signalé plus haut – et des objectifs poursuivis lors de son passage sur ordinateur, moins il aura tendance à cliquer au hasard par curiosité, par erreur ou par ennui. Si en revanche il adhère à l'objectif fixé, il se concentrera plus volontiers sur sa tâche.

Toutefois, il est paradoxalement également important que l'apprenant du troisième millénaire comprenne toute la richesse interactive de l'outil informatique. Un tel outil doit aussi permettre de développer curiosité et créativité. Pour ce faire, il est souhaitable que l'utilisateur apprenne non seulement à naviguer sur un cédérom ou internet, mais apprenne aussi et surtout comment mener sur ces supports une recherche selon un objectif. Or cela peut se faire à force de mener à bien des recherches ciblées autour d'un objectif. À ce stade-là seule-

ment, il peut être fructueux de laisser l'apprenant explorer par lui-même l'Atlas, des cédéroms culturels ou l'internet, etc. Même s'il ne perçoit pas toutes les informations proposées, l'essentiel est alors qu'il comprenne comment s'effectue son exploration et que cela l'aide à construire petit à petit une autonomie par rapport au fonctionnement de cet outil, qu'il pourra éventuellement mieux explorer au fur et à mesure de ses progrès en lecture. Toujours est-il que ces moments de prise de liberté exploratoire font partie de la connaissance de ce qu'est le multimédia. Mais il faut, dans ce cas, insister sur l'encadrement pédagogique à mettre en place en amont, pour permettre à la personne de se structurer et d'élargir ses centres d'intérêts par cette approche, et non pas de se perdre avec un fort sentiment d'incompétence.

Les moments de créativité sont aussi incontournables, que ce soit par écriture ou mise en page sur traitement de texte, élaboration de graphismes avec la fonction « dessin » d'un traitement de texte ou un logiciel spécifique comme Painbrush. Là encore, bien sûr, ces moments de créativité doivent faire suite à un minimum d'initiation aux commandes disponibles, de façon à ce que cette créativité ne devienne pas un leurre ou un échec, mais un véritable moment d'expression libre personnelle.

Quelle évaluation, en aval de la séance, des parcours et stratégies développés sur multimédia ?

Évaluation sommative ou formative avec l'apprenant ?

En fait, pour que le travail sur ordinateur soit réellement fructueux, il est très important qu'il soit suivi d'un échange constructif.

Or, s'il est facile d'échanger avec l'apprenant à partir d'une évaluation formative et détaillée proposée par le logiciel, il est en revanche encore plus important de réfléchir rapidement avec l'intéressé à partir d'une évaluation sommative – réduite à des scores peu explicites – de façon à ce que, dans l'un et l'autre cas, les facteurs de réussite ou d'échec puissent être analysés en vue de la suite du parcours.

Évaluation des parcours avec le multimédia

L'évaluation objective de l'ordinateur est quelquefois plus convaincante que les remarques du formateur, parfois ressenties comme complaisantes par un apprenant dubitatif. Il n'en demeure pas moins que, en lecture, d'une part l'ordinateur donne des évaluations chiffrées très objectives sur la vitesse et le taux de compréhension du lecteur, d'autre part l'évolution de ces performances est généralement plus rapide que

sur papier, surtout en cas d'entraînement régulier sur ordinateur, à savoir une à deux fois dix minutes par jour. Dans la mesure où il faut avoir vu mille fois un mot de langue française pour savoir le lire et l'écrire sans erreur, on comprend l'avantage pour des débutants de faire toute une série d'exercices sur le même texte. Par ailleurs, la vitesse d'effacement de mots ou de textes, paramétrable par le formateur, est un exercice précieux pour améliorer les performances de lecture, plus difficile à réaliser sur support papier. La possibilité d'avoir, sur certains logiciels comme ceux de l'AFL, une évaluation détaillée et mémorisée, permet au formateur d'élaborer facilement une évaluation formative avec l'apprenant par un traitement positif de ses erreurs ; cela aussi, bien sûr, favorise la conscientisation et l'intériorisation des stratégies développées.

En ce qui concerne l'expression écrite, le départ est, nous l'avons vu, plus rapide sur ordinateur pour un analphabète, mais l'incitation à l'écrit peut également en être facilitée pour des personnes en situation d'illettrisme, bloquées par la feuille blanche. En effet, la page du traitement de texte n'est pas vide mais conviviale, avec de multiples aides et incitations. En outre, le clavier peut ici jouer le rôle de médiateur neutre entre une main maladroite et le support de l'écriture ; un blocage face au stylo et à la page blanche peut être levé par cette situation nouvelle qui n'est pas synonyme d'échec. On est également en présence d'un phénomène assez fréquent en pédagogie assistée par ordinateur avec les personnes analphabètes et illettrées, à savoir que l'ordinateur incite la personne à intérioriser une notion abstraite, souvent moins perceptible dans la communication sur papier. On connaît en effet le mal que rencontrent certains scripteurs en difficulté pour bien découper leur chaîne écrite, souvent par une méconnaissance de l'importance de ce découpage. Mais le fait de devoir marquer matériellement l'espace entre chaque mot par une incontournable pression de la « barre espace » aide l'individu à prendre conscience de l'existence, puis du sens de ce vide faisant partie intégrante de la chaîne écrite. De même, les espaces, ponctuations, majuscules et règles de mise en page sont apparemment plus rapidement intériorisées du fait de la matérialisation du geste qui les accompagne. Un travail bien préparé sur internet, s'il favorise, bien sûr, une appropriation de la lecture « en situation », est également très incitateur d'une attention à l'orthographe, dans la mesure où toute recherche demandée à partir d'un mot mal orthographié ne pourra aboutir.

Grâce à sa fonction multimédia, cet outil peut aussi faciliter, nous l'avons vu, la mémorisation d'éléments totalement nouveaux et inconnus,

car toute information présentée de façon récurrente par le texte, le son et l'image est plus facilement mémorisable.

Une évaluation d'ordre cognitif inhérente au multimédia

Un deuxième niveau d'évaluation porte sur les stratégies et difficultés rencontrées par rapport à la spécificité du travail sur multimédia. Nous avons déjà évoqué l'intérêt cognitif de l'effet différé des périphériques d'entrée. L'ordinateur suscite, en effet, à différents niveaux, des opérations mentales très élaborées, qu'il convient d'exploiter. La matérialisation des manipulations nécessaires à la demande d'aide, de correction facilite la mémorisation de son parcours par l'apprenant. Il est donc plus facile de reformuler l'historique des hésitations et erreurs, ce qui est très formateur.

Sur le plan cognitif, la rigueur d'un outil qui n'a aucune capacité de rectification de l'erreur est très intéressante. Dans l'apprentissage de son autonomie sur l'ordinateur, l'utilisateur apprend en effet à ses dépens que l'oubli d'une consigne ou la réalisation de consignes dans le désordre peut entraîner des dysfonctionnements fâcheux. Pour maîtriser l'outil et non pas se laisser maîtriser par lui, il faut donc observer une certaine rigueur dans la mise en relation des différentes fonctions, ce qui aide considérablement la personne à intérioriser la structure et l'intérêt de cette rigueur.

L'accès à des actions différées, si celles-ci sont cognitivement conscientisées, aide l'apprenant à mieux intérioriser l'aspect différé de la langue écrite, par transposition de situation.

Or cette intériorisation ne peut se faire que s'il y a eu, après l'expérience vécue sur ordinateur, prise de conscience, analyse et conceptualisation de la situation. On sait, en pédagogie, que ce n'est qu'après tout ce travail cognitif qu'une expérience est réellement transférable dans la vie personnelle de l'individu.

Évolution du rôle du formateur : réduction ou apport qualitatif ?

Il est à noter que, à partir du moment où un individu entre en interactivité avec la machine, il se crée alors une complicité entre la machine et son interlocuteur qui fait que l'apprenant n'est plus directement dépendant du formateur. Le formateur n'est plus son interlocuteur direct et ne peut plus prétendre à donner des consignes ou à établir un dialogue. En fait, c'est l'exécutant qui devient alors maître de son activité et qui peut

décider de solliciter un dialogue avec le formateur, essentiellement en cas de problème, voire de réussite qu'il souhaite partager.

Cela induit deux conséquences. Premièrement, cette complicité avec l'ordinateur permet à l'apprenant de prendre une distance intellectuelle et affective vis-à-vis du formateur, qui n'est plus le seul détenteur du savoir, et qui, de ce fait, ne canalise plus toute l'attention affective du stagiaire. Il est intéressant de constater que, parallèlement, cette distanciation peut parfois libérer l'apprenant d'une trop grande emprise de certains formateurs. L'ordinateur, tierce personne, vient complexifier la relation pédagogique triangulaire, formateur-apprenant-tâche, et devient ainsi un régulateur de la relation formateur-apprenant.

Ainsi, au fur et à mesure que l'apprenant acquiert une autonomie d'utilisation et d'expression sur ordinateur, le formateur devient, pendant la séance informatique, une personne ressource dont l'apprenant a de moins en moins besoin. Cela implique la prise de conscience, pour le formateur, d'un nouveau rôle qui lui incomberait alors. Et pose quelquefois problème à certains formateurs qui se sentent quelque peu dépossédés de leur fonction d'animateur ; ce qui contribue peut-être à générer certaines réticences...

Pourtant, si on réfléchit bien, c'est peut-être à ce moment précis que le métier de formateur prend tout son sens. Quel est en effet l'objectif d'une formation, sinon la prise d'autonomie du stagiaire sur la construction de son propre apprentissage ? Ce qui est sur les lèvres et dans les livres depuis tant d'années, l'ordinateur peut enfin le réaliser. En réalité, le formateur est loin d'être dépossédé de ses fonctions. Car c'est justement, comme nous l'avons analysé précédemment, de la façon dont il jouera son rôle de médiateur en amont et en aval de la séance informatique que dépendra la réussite de cette interactivité formative suscitée par le multimédia. Ainsi le rôle du formateur, loin d'être réduit ou anéanti, trouve-t-il en l'ordinateur le relais nécessaire à l'épanouissement autonome de tout le travail de fonds effectué en étroite collaboration avec l'apprenant, avant et après l'interactivité multimédia.

Limites et impacts du multimédia

Limites

De fait, la séance sur ordinateur, nous l'avons vu, ne sera fructueuse avec les publics concernés que si elle est dûment préparée en amont et exploitée en aval. Cela montre bien que l'ordinateur n'est pas une fin en soi, mais doit être utilisé comme un outil pédagogique parmi d'autres et

ne doit surtout pas supplanter les autres supports. Les logiciels d'entraînement à la lecture sont, comme leur nom l'indique, des exercices qui ne sont réellement efficaces que s'ils sont exploités parallèlement à de véritables mises en situation de lecture, sur divers écrits : récits, poèmes, presse, documentaires, documents administratifs, etc. Si l'écriture est parfois facilitée par l'ordinateur, l'écriture manuscrite doit aussi être introduite en cours de stage, car le contact physique avec le livre ou la feuille de papier fait partie du plaisir de lire et d'écrire, et, de toute façon, tout individu aura encore quelques lignes manuscrites à tracer...

Enfin, il faut savoir que l'ordinateur sollicite le cerveau de telle façon que, pour des raisons intellectuelles, neurologiques et physiques, le travail sur ordinateur ne devrait jamais dépassé trois quarts d'heure d'affilé, une heure au maximum. La séquence pédagogique idéale de trois heures pourrait donc se dérouler en trois parties d'une heure chacune : travail pédagogique traditionnel avec préparation éventuelle des prérequis techniques et pédagogiques, séance sur ordinateur faisant suite au travail précédent, puis échanges analytiques sur le déroulement de la séance informatique.

Impacts

L'ordinateur est souvent ressenti comme un outil réservé aux personnes qui détiennent le savoir, et difficile à utiliser. Le fait d'en proposer une utilisation progressive et bien ciblée à des personnes analphabètes et illettrés les aide considérablement à prendre ou reprendre confiance en leur capacité d'accéder au partage d'un savoir « noble ». La facilité parfois déconcertante de certaines manipulations bien préparées les aide aussi quelque peu à désacraliser la représentation qu'ils ont de la difficulté à utiliser cette machine. Certains stagiaires analphabètes font d'ailleurs remarquer que cette désacralisation de la machine en général leur avait facilité l'accès à beaucoup de machines incontournables de notre environnement, comme les distributeurs automatiques de titres de transport par exemple. Cette facilitation était d'ailleurs autant analysée comme le résultat d'un apprentissage cognitif au niveau de l'exploration systématique des différentes fonctions et de la planification des actions, que comme la résultante d'une désacralisation de la machine dont l'utilisation était pour eux initialement source de stress.

Cet outil est donc particulièrement valorisant et facilitateur d'une certaine évolution. Les productions sur traitement de texte sont notamment des écrits propres à la communication sociale, et très valorisants pour la personne qui les produit et peut les soumettre à ses proches sans rougir.

La qualité de mise en page de ces productions les rend également exploitables en dossiers, journaux, qui peuvent être édités à des fins de publication plus ou moins élargies.

Finalité du multimédia en formation

Ainsi, l'utilisation de l'ordinateur avec des personnes primo-arrivantes, relevant du FLE, de l'alphabétisation ou de l'illettrisme, est donc tout à fait possible et fructueuse, à condition, bien sûr, qu'elle fasse partie intégrante d'un environnement pédagogique bien structuré et non aléatoire.

Toutefois, si cet outil donne, dans certaines conditions, d'excellents résultats pédagogiques, y compris dans l'approfondissement du rôle du formateur, on ne peut en aucun cas le réduire à cette unique fonction pédagogique. Outil riche et complexe, il peut avoir également des impacts d'ordre cognitif et de restauration narcissique. Mais il est aussi, et surtout, un véritable atout d'insertion. Il y aurait fort à parier que cet objet, de plus en plus familier et indispensable à la vie quotidienne et professionnelle, devienne un outil de transmission d'information pour toute profession à venir, quel qu'en soit le niveau de formation requis. On sait par exemple que, dans un avenir relativement proche, l'ordinateur familial remplira à lui seul les fonctions de téléphone, fax, téléviseur et ordinateur, y compris sur réseaux. On parle d'ailleurs aujourd'hui de cet outil comme porteur d'une exclusion supplémentaire entre enfants internautes ou pas ; cela est aussi vrai pour tout adulte souhaitant réussir son insertion et celle de ses enfants. Outil incontournable dans notre culture occidentale, l'ordinateur peut être à la fois le médiateur par lequel l'individu renoue des contacts en temps réel avec sa propre culture et le médiateur par lequel l'individu consolide son insertion dans la culture occidentale, son adhésion à un certain savoir, savoir-faire, ainsi qu'à une certaine génération, autant d'éléments incontournables pour prévenir ou lutter contre l'exclusion. Néanmoins, tout le travail d'analyse effectué sur les modalités d'utilisation autant que sur les limites de cet outil par rapport à l'ampleur d'une véritable culture livresque, sociale... peut aussi aider l'individu à mieux cibler la place qu'il souhaite attribuer à cet ordinateur, sans en devenir esclave. La finalité de la formation avec le multimédia informatisé aurait donc bien, dans ces conditions, une vocation essentielle d'insertion, ce qui conforterait sa place dans des formations qui ont précisément cette même finalité.

Monique HUOT-MARCHAND

BIBLIOGRAPHIE

- Guide du multimédia en formation*, sous la direction de Jacques Naymark, Retz.
- Formédia, *Multimédias informatisés et savoirs de base. Quels outils pour quels usages ?*, FAS-CLP, 35 rue de Chanzy, 75011 Paris.
- La BOM, Boîte à outils multimédias pour jeunes 16-25 ans et adultes faiblement qualifiés, Mip+, 4, rue de Crosne, 76000 Rouen.