

INÉGALITÉS NUMÉRIQUES AU TEMPS DE LA CRISE SANITAIRE COVID-19 DANS LE SECTEUR ASSOCIATIF EN COHÉSION SOCIALE PRIORITÉS ALPHA-FLE ET SOUTIEN SCOLAIRE

Rapport d'enquête relatif au projet initiative cocof – 2021
« soutien aux associations p1 et p2 pour
une utilisation optimale des outils numériques »



Lire et Ecrire
Bruxelles

Marie ZUNE
2021

PRÉFACE

Comme de nombreux secteurs, celui des associations de Cohésion sociale, et particulièrement les écoles de devoirs et les centres d'alphabétisation et de français langue étrangère (FLE), a été durement touché par la crise sanitaire.

Au mois de mars 2020, alors que survient le premier confinement, ni les associations, ni leur personnel (rémunéré ou bénévole) ni leurs publics ne sont préparés à ces longues semaines d'isolement où chacun et chacune demeure cloîtré chez soi et où les outils numériques deviennent pratiquement notre seul lien avec l'extérieur : famille, proches, mais aussi les administrations et la plupart des institutions.

Actif sur la question du numérique en alphabétisation depuis 2007, je sais que jusque-là nous n'étions qu'une poignée à nous intéresser d'abord à l'informatique, puis progressivement au numérique au sens le plus large en lien avec l'alphabétisation. Mes formations « Les TIC en alpha » peinaient à se remplir et les formateurs et formatrices préféraient se concentrer sur d'autres apprentissages, voyant souvent l'irruption des écrans dans leur salle de formation comme une rupture avec une alphabétisation centrée sur l'apprenant-e où le lien direct et personnel est vu comme fondateur de toute pratique pédagogique. Tandis que nombre d'écoles de devoirs réfléchissaient à comment canaliser l'usage du smartphone chez les jeunes, comment préserver un espace de travail et de pensée sans l'intrusion des écrans et de leurs distractions constantes.

L'accélération soudaine donnée au mouvement de dématérialisation des services avec le confinement a changé la donne. Plus de guichet nulle part, plus de permanence, parfois même plus de ligne téléphonique : « allez sur la page web » ! Formatrices et animateurs se sont ainsi souvent retrouvés-e-s comme étant les seuls « vrais » interlocuteurs disponibles (par opposition aux messageries, bots, répondants automatiques, interfaces web...)

pour de nombreuses personnes dans leurs démêlés avec les administrations, banques, écoles, syndicats, mutuelles... et ont ainsi vu leurs métiers radicalement transformés. For-

mateurs et animatrices sont devenus des sortes d'aidants numériques en devant désormais accompagner leurs publics dans leurs démarches en ligne, presque du jour au lendemain. Le numérique a forcé les portes, s'imposant avec brutalité dans les associations et les pratiques pédagogiques, pour travailler, pour collaborer avec son équipe, mais aussi pour continuer à accompagner les publics, dans un secteur qui jusque-là se battait pour une société centrée sur les rapports humains directs, sur le réel, sur le collectif et sans laisser personne derrière.

Outre la question de l'équipement, la question de son utilisation et des compétences numériques des travailleurs et travailleuses (rémunérés et bénévoles) s'est alors invitée dans tous nos agendas, amenant ainsi la COCOF à confier à Lire et Écrire Bruxelles – CRÉDAF la mission de soutenir les associations d'alphabétisation et les écoles de devoirs dans leurs efforts pour s'appropriier les outils numériques.

Marie Zune a suivi les 9 mois durant lesquels ce dispositif s'est déployé, elle est allée à la rencontre des associations et des personnes qui font vivre leurs projets pour relater comment elles font face à la crise sanitaire depuis deux ans, comment elles ont dû s'adapter à la nouvelle donne du Covid-19, entre volonté de soutenir au mieux les personnes qui s'adressent à elles et préservation de leurs missions, entre appropriation des outils numériques et remise en question d'une dématérialisation accélérée des relations sociales.

Au fil des pages, vous découvrirez les contours du secteur des écoles de devoirs et des centres d'alphabétisation et de FLE, qui s'est démené, comme toujours, mais peut-être plus encore depuis deux ans, pour soutenir au mieux toutes les personnes qui s'adressent à lui. En ce sens, ce rapport est également l'occasion de mettre en lumière le rôle essentiel joué par toutes les personnes qui l'animent et qui sont amenées à prendre en charge une partie des missions des services publics.

Fabien Masson

Coordinateur Alpha-TIC à Lire et Écrire Bruxelles

SOMMAIRE

Préface	2
Sommaire	3
INTRODUCTION	5
A. Le projet Initiative COCOF – 2021	
Soutien aux associations P1 et P2 pour	
une utilisation optimale des outils numériques	7
1. Quelles missions et quelle finalité?	7
2. Plan et présentation du rapport d'enquête	9
B. Contexte et champs d'analyse :	
inégalités numériques et crise sanitaire	
dans le secteur de la Cohésion sociale	9
1. Désigner les inégalités dans la fracture numérique	9
3. La vulnérabilité des personnes en difficulté avec l'écrit	12
C. Méthode de collecte et d'analyse	15
1. Approche et pratiques méthodologiques	15
Phase exploratoire, choix de paradigme et question de départ	15
Échantillonnage : entretiens collectifs et individuels semi-directifs	17
2. Déroulement et limites de l'enquête	21
CHAPITRE 1 CHRONOLOGIE ET DIACHRONIE D'UNE CRISE EN COURS	23
1.1 Reprendre le cours des événements	23
1.1.1 L'inédit du 1 ^{er} confinement, des chiffres et de l'impuissance	23
1.1.2 Un premier long déconfinement par phases	24
1.1.3 D'une rentrée très attendue à l'arrêt brutal de la 2 ^{ème} vague	25
1.1.4 Fin d'hiver, essoufflement et décompensation	25
1.1.5 Printemps : vents d'espoirs et de contradictions	26
1.2 Pensées de l'urgence et l'incertitude	26
1.2.1 L'arrêt, l'attente, la relance et la paralysie	27
1.2.2 Les rythmes variables de l'anxiété et de la résilience	28
1.2.3 Le choc des temporalités	29
CHAPITRE 2 DE L'ACCÈS À LA GESTION DES RISQUES	31
2.1. Les inégalités d'accès	32
2.1.1 La fracture de 1 ^{er} degré dans les équipes	
L'accès au matériel en télétravail, en pleine crise	32
La dégradation des parcs informatiques existants	33
L'investissement dans l'urgence	34
2.1.2 La fracture de 1 ^{er} degré dans le public	35
L'accès au numérique dans la population analphabète : quelques chiffres	35
Quelles possibilités pour communiquer avec l'extérieur	
pendant le confinement?	36
Les plans d'aides activés par les pouvoirs locaux	37
2.2 Agir sur l'approche de la machine et sa maintenance	38
2.2.1 S'approprier la machine et maîtriser les bases	38
Démystifier l'objet et ses outils	38
Protéger, sauvegarder, mettre à jour	39
2.2.2 Vers une politique de maintenance	40
L'offre de maintenance matérielle et logicielle dans les associations	40
Prévoir les risques et développer une maintenance préventive	40

CHAPITRE 3 LA COHÉSION SOCIALE FACE AUX FRACTURES	42
3.1 Solidarité et réciprocité en temps de crise	42
3.1.1 L'élargissement de toutes les fractures	42
3.1.2 Sens et puissance du lien social volontaire	43
L'espace du lien pour contrer la désaffiliation sociale	43
L'organisation collective pour un soutien systémique et solidaire	46
3.1.3 S'efforcer de réduire les inégalités d'accès aux services essentiels	49
Dématérialisation, non-recours et dépossession	49
Le glissement des demandes vers l'associatif :	
une surcharge pour quel rôle ?	53
La figure de l'informaticien public	59
Recourir aux opérateurs numériques externes ?	62
3.2 Une numérisation « impensée » dans les équipes	64
3.2.1 Le rôle utilitaire et fonctionnel du numérique	64
Quelle légitimité donnée au techno-discours ?	64
Les compétences informationnelles et stratégiques	67
3.2.2 Le basculement des approches pédagogiques professionnelles	69
L'outil numérique est-il au service de la méthode ?	69
Réduire l'horizon et forcer la reconversion	71
La volonté d'externaliser les services TIC	73
3.2.3 La précarité du bénévolat	74
3.2.4 L'urgence de penser la transition numérique	74
Conflits de logiques et profils-types d'utilisateurs	74
Impulser une réflexion de fond et prendre position ?	75
CHAPITRE 4 DE L'USAGE DES TIC EN ALPHABÉTISATION	78
4.1 Concilier analphabétisme et illettrisme	79
4.1.1 Usages du numérique chez les personnes en difficulté avec l'écrit	79
De l'oralité à l'écrit, du papier à l'écran, du stylo au clavier	79
Contournement d'un écrit « normé » et usages du smartphone	80
4.1.2 Des changements du langage et de la résilience pédagogique	81
Résistances et dilemmes dans les équipes	81
Les approches pédagogiques tournées vers l'inclusion numérique	84
4.2 La société de l'information en temps de crise	86
4.2.1 Quel accès critique à la culture des TIC ?	86
La centralité des compétences informationnelles	86
Des compétences critiques et des risques de la désinformation	88
4.3 Former aux TIC en alphabétisation	91
4.3.1 Une synthèse des enjeux, d'hier à aujourd'hui	91
Alphabétisation et TIC : une histoire vieille de 30 ans	91
Les nouvelles situations-problèmes en ligne : opportunités	
ou freins à l'apprentissage ?	92
Quelles compétences pour quels enjeux ?	95
4.4 La construction du lien à distance	96
4.4.1 WhatsApp, au centre des communications ?	96
4.4.2 Interagir à travers les écrans	98
CONCLUSION ET PROPOSITIONS	101
Des fractures et de la crise	101
Des logiques normatives à l'œuvre	102
La responsabilisation du secteur face aux inégalités sociales et numériques	103
L'inclusion numérique, au et avec ?	104
BIBLIOGRAPHIE	107

INTRODUCTION

« La société de l'information » est aujourd'hui un terme du langage commun, véhiculé par le vocabulaire politique et médiatique. Il renvoie aux transformations de l'économie moderne et de la vie en société. C'est dans ce cadre très large que s'inscrit l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication au quotidien dans tous les secteurs de la vie sociale, y compris dans le champ spécifique de la société civile et des associations d'alphabétisation. La société de l'information est une forme de transition sociétale vers un paradigme technique et économique spécifique (Castells, 1998). Selon Périne Brotcorne, cette transition est économique et représente à la fois un projet politique et une norme sociale (2010 : 10). Ces trois perspectives influencent profondément l'accès et l'utilisation des TIC dans tous leurs aspects. Tenter de comprendre le phénomène de « fracture numérique », c'est garder ce cadre à l'esprit.

Manuel Castells, penseur et auteur pionnier sur ce sujet, identifie ainsi diverses caractéristiques inféodées aux TIC, avant même l'arrivée du web 2.0 et 3.0 (les Nouvelles TIC, dites NTIC) : l'information est devenue une matière première au-delà de son rôle de réduction des coûts de transaction ; les TIC ont pénétré tous les domaines de l'économie et de la vie en société sans les contrôler pour autant ; ce sont les logiques d'organisation en réseau, propres à une société globalisée multipliant les interactions qui permettent et soutiennent le développement des TIC ; la flexibilité du travail renforce le développement rapide des TIC en rendant les individus de plus en plus responsables et adaptables au changement. Enfin, cette transition économique est portée par un modèle de consommation dite « numérique ». Ces caractéristiques nous permettent d'expliquer en quoi cette transition influence les modèles d'usages des TIC dans le travail. En effet, comme le conclut Brotcorne à ce propos, « les nouvelles formes d'emploi et de travail liées, à tort ou à raison, au développement de la société de l'information renforcent une série d'exigences en termes de qualification et de compétences. La capacité d'utiliser les TIC au travail devient à la fois une compétence transversale, commune à un grand nombre de métiers, et une dimension nouvelle à incorporer dans des compétences professionnelles spécialisées. La familiarité avec les TIC est souvent un critère de recrutement ou une condition d'insertion sur le marché du travail. » (2010 : 10).

Ensuite, il est nécessaire d'appréhender cette société de l'information comme un projet politique et une norme sociale. Les Nations Unies et l'Europe ont ancré leurs premiers débats politiques sur la question en 1993 dans le célèbre rapport du commissaire européen Martin Bangemann intitulé « L'Europe et la société de l'information planétaire ». S'ensuivront les Sommets mondiaux de la société de l'information aux Nations Unies (2003 – 2005) et de multiples projets et plans d'actions européens qui ont mené, près de dix ans plus tard, au Plan de transformation numérique à l'horizon 2030, duquel découlent le plan national *Digital Belgium* et le *Plan d'appropriation numérique bruxellois* qui structurent la politique publique en la matière. Les usages des TIC seront ainsi valorisés économiquement et politiquement par toutes les institutions, participant ainsi de leur instauration dans une norme sociale, c'est-à-dire un ensemble de règles morales structurant la pensée collective et individuelle, appuyant et justifiant les actions des individus.

La norme sociale, définie par la sociologie depuis Durkheim, est entendue comme un « système intériorisé qui permet l'interaction et qui indique ce qui est valorisé » (Durkheim, 1967, cité par Brotcorne, 2010 : 13). Bien entendu, il serait déraisonnable de se cacher du pouvoir de domination des normes sociales, puisque les groupes sociaux sont inégalement positionnés face à celles-ci, produites par les institutions et donc la hiérarchie sociale (Bourdieu, 1979 ; Habermas, 1997 ; Brotcorne, 2010).

Quelles sont ces normes sociales attachées à la société de l'information ? On pourrait en décliner trois principales (Vodoz et al, 2005 ; Brotcorne 2010), latentes et évolutives, propres à la nature même d'une norme :

- il existe un consensus autour d'un aspect incontournable et inéluctable de l'usage des TIC dans tous les domaines de la vie sociale. Cette norme permet d'accepter l'injonction d'acquérir les compétences numériques minimales pour évoluer dans la société de l'information.
- Les TIC sont principalement investies dans la vie publique via les sphères professionnelles, de consommation et de services d'intérêt général : « Ces modes d'utilisation, qui valorisent le développement de compétences numériques spécifiques, correspondent davantage à des exigences dictées par le marché du travail et par la marchandisation des biens et des services, qu'à une réelle volonté d'améliorer les conditions de vie et le bien-être de tous » (Brotcorne, 2010 : 15).
- Ces deux normes mènent donc *in fine* à une représentation de l'individu comme pleinement responsable et autonome de sa vie et de son activation personnelle face aux TIC : les comportements sont en fait individualisés et les « inégalités numériques sont considérées comme des capacités inégales à acquérir des compétences TIC par soi-même. Dans cette optique, le processus d'intégration dit "numérique" dépend avant tout de soi, c'est-à-dire de la volonté et de la capacité qu'ont les individus et les groupes à se conformer à ce moule normatif désormais dominant ou à prendre des libertés qu'ils devront assumer. » (Brotcorne, 2010 : 15).

C'est donc dans ce modèle sociétal, avec ces logiques normatives comme lames de fond que se développe le phénomène de « fracture numérique » qui touche plus durement encore les personnes ayant les capitaux sociaux, culturels et économiques les plus faibles. Le champ associatif bruxellois en a pris conscience assez tôt, mais les défis pour appréhender et absorber ce phénomène sont aujourd'hui des enjeux majeurs pour les équipes associatives et la population qu'elles accompagnent, confrontées et mises au pied du mur lors du déclenchement de la crise sanitaire en mars 2020.

A. Le projet Initiative COCOF – 2021

Soutien aux associations P1 et P2 pour une utilisation optimale des outils numériques

1. Quelles missions et quelle finalité?

Le projet « Initiative COCOF »¹ mené par Lire et Écrire Bruxelles – CREDAF, appelé « Soutien aux associations P1 et P2 pour une utilisation optimale des outils numériques » a été mis en place entre avril et décembre 2021 au sein du secteur associatif reconnu en Cohésion sociale dans les priorités alphabétisation (priorité 2 relative au décret Cohésion sociale) et écoles de devoirs (priorité 1 relative au décret Cohésion sociale). Dans le cadre du plan de relance et de redéploiement face à la crise du COVID-19 en Région bruxelloise, la COCOF délivre en octobre 2020 des moyens financiers pour soutenir le secteur associatif « cohésion sociale P1 P2 » dans l'achat de matériel informatique (900 000 € pour 164 associations en P1 et P2). Début 2021, LEEB est chargée de soutenir et d'accompagner les équipes du secteur dans la formation et la maîtrise de ces outils via le subside Fonds d'impulsion pour les immigrés – FIPI, finalement réorienté vers le budget « Initiative » et la délivrance de cinq contrats d'agents contractuels subventionnés – ACS à durée déterminée.

L'équipement numérique du secteur semble alors s'imposer comme une « urgence sociale » et un objet de redéploiement indispensable à la poursuite des apprentissages des publics les plus en difficultés, mis à la marge durant la crise. En effet, nombreuses sont les associations qui font remonter leurs difficultés à poursuivre leurs activités de soutien scolaire ou encore d'apprentissage de la langue française de par l'absence d'outils informatiques ad hoc hormis un éventuel smartphone personnel. Il semblait aussi évident que le déploiement de matériel informatique dans les associations, à destination des équipes et du public devait être accompagné d'un accompagnement à leur utilisation et leur entretien. LEEB propose donc un projet de soutien articulé autour de 6 fonctions, qui durera neuf mois, entre avril et décembre 2021. Avant d'aller plus loin et dans le cadre de rapport d'enquête, il est essentiel de se souvenir du préambule que LEEB développera dans son projet rédigé en 2020 :

« Si le projet que nous présentons vise à soutenir ces acteurs dans l'optimalisation de ces ressources dans le cadre d'un partage d'expertises et de soutiens divers, LEEB continue à dénoncer les effets pervers de la forte tendance au "tout au numérique". Nous dénonçons la déshumanisation des services de première ligne tant publics que privés qui renforce particulièrement l'exclusion des personnes précarisées dont celles en difficulté avec la lecture et l'écriture. La crise sanitaire a impacté sévèrement le travail mené par le secteur associatif bruxellois et par ricochet les publics concernés. Dès le premier confinement, la violence de cette situation inédite a mené le secteur à se réinventer progressivement pour pouvoir continuer à mener sa mission essentielle auprès des publics fragilisés. Cette crise a mis en évidence 3 points d'attention pour le secteur de l'Alpha qui sont valables pour les acteurs du soutien scolaire :

- dans son *approche collective et participative*, l'alphabétisation et l'accompagnement pédagogique en général requièrent prioritairement le travail en présentiel au sein de groupes conçus comme des lieux de vie, des espaces de socialisation où les échanges participent de leur visée émancipatrice ;

.....
¹ La COCOF est la Commission communautaire française. Elle est l'organe compétent pour les institutions communautaires francophones de la Région de Bruxelles-Capitale. Elle agrée et réglemente une série de matières liées à la formation professionnelle, le transport scolaire, l'enseignement, l'aide aux personnes handicapées, les affaires sociales, la santé, la cohésion sociale et la culture. Elle agit par règlement et décret. Le décret relatif à la Cohésion Sociale du 30 novembre 2018 régule ainsi les conditions de subventions pour les associations dans l'une des quatre priorités reconnues par ce décret.

- face à la tendance de basculement dans le "tout au numérique", le maintien de l'accès en présentiel aux services de première ligne avec un accueil de qualité reste primordial pour notre public ;
- par ailleurs, le distanciel étant devenu la norme pendant cette crise, *le recours aux TICs s'est avéré incontournable pour entretenir les liens et maintenir le contact* avec le public, et idéalement poursuivre une forme d'apprentissage. Or le secteur de l'Alpha comme du soutien scolaire ne disposait pas des outils et approches pédagogiques nécessaires pour mener à bien ses missions à distance. Cette crise a donc révélé à plusieurs niveaux l'étendue de la fracture numérique touchant particulièrement les publics en difficulté avec la lecture et l'écriture ainsi que les intervenants de première ligne : le manque de matériel adapté à disposition, l'insuffisance de maîtrise technique de base pour les utiliser, une connectivité très variable et une mise à l'épreuve des approches pédagogiques pensées logiquement à ce jour pour être développées en présentiel à l'appui de l'interactivité du groupe. »

Le projet proposé s'est déroulé selon trois axes principaux qui se déclinaient en objectifs divers, ancrés dans les missions – relatives aux fonctions des cinq contrats ACS – qui se sont donc déployées individuellement dans les associations concernées :

- **L'axe 1**, qui visait au soutien, à l'accompagnement et à la formation aux TIC pour les intervenants de 1^{ère} ligne ; travailleurs associatifs et bénévoles.
 - Accompagnement à la maintenance informatique avec un technicien.
 - Mise en place de permanences fixes avec un informaticien public.
 - Utilisation des outils numériques de base pour l'ALPHA et le FLE, ainsi que pour le soutien scolaire avec une formatrice en outils numériques.
- **L'axe 2** qui visait à la co-construction d'une plateforme d'échange avec un soutien pédagogique afin de mettre à disposition du réseau des outils pertinents et de valoriser les pratiques existantes avec la chargée de projet pédagogique « réseau ».
- **L'axe 3** qui visait à une étude de l'impact de la crise et de l'état de la fracture numérique dans le secteur associatif « cohésion sociale P1 P2 ». C'est donc l'objet de ce rapport d'enquête. L'étude produite s'est donc articulée au déroulement de ce projet, suivant de près les actions réalisées au sein des deux autres axes.

Ce projet était *raisonnablement conçu* comme un « espace-laboratoire » appelé à *mettre à l'épreuve, développer et formaliser des pratiques diverses en vue de leur transférabilité et adaptabilité au-delà de 2021*. Nous pouvons donc l'envisager comme un **projet-pilote** qui a pu se développer dans les limites de ses moyens, et qui fera l'objet d'un autre rapport.

Analysées sur base d'un questionnaire écrit envoyé aux 164 associations ayant bénéficié du subside dédié à l'achat de matériel en octobre 2020, les demandes des associations ont été relayées auprès de l'équipe du projet, qui a d'abord pris contact avec les 52 associations ayant répondu à ce questionnaire. Les premiers contacts et interventions de chacun sont advenus en avril, lors du deuxième déconfinement, et ont permis d'affiner les diverses stratégies d'action au sein des missions. En fonction des priorités évolutives des équipes et de leur public, les mois qui ont suivi ont alterné des périodes d'activité intense sur le terrain et des temps d'analyse et de réajustement.

Nous avons suivi de près l'évolution de ce projet et mené une enquête qualitative auprès des acteurs associatifs afin de prendre de la hauteur sur ce vaste phénomène qu'est « la fracture numérique » au sein du secteur associatif et les effets de la crise sur celui-ci. Nous expliquerons plus loin le déroulement, la méthodologie et la problématique de cette enquête.

2. Plan et présentation du rapport d'enquête

Dans cette première partie, nous déploierons d'abord le contexte de l'enquête et ses champs d'analyse afin de poser un cadre problématique à notre recherche et d'effectuer des choix conceptuels. Nous verrons ce que sous-tend l'idée de « fracture numérique », en quoi les différentes inégalités numériques sont liées entre elles dans diverses dynamiques, la place des personnes en difficulté avec l'écrit dans ce phénomène et nous essayerons de penser la force d'impact de la crise Covid-19. Ensuite, nous détaillerons notre questionnement et notre méthodologie, avec ses pratiques et ses limites.

Le rapport se décline en quatre chapitres suivis d'une conclusion où seront dégagées des propositions générales. Le premier chapitre vise à donner un regard chronologique et diachronique sur les événements traversés depuis presque deux ans. Les trois autres chapitres renvoient à une part bien précise du phénomène de « fracture numérique » dans le secteur associatif en Cohésion sociale : les problèmes d'accès et de risques en matière d'équipement numérique; les effets de la dématérialisation généralisée sur les équipes du secteur et leur public ainsi que la place accordée *in fine* au numérique dans les pratiques professionnelles et pédagogiques; et enfin les enjeux de la formation aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en alphabétisation.

B. Contexte et champs d'analyse : inégalités numériques et crise sanitaire dans le secteur de la Cohésion sociale

1. Désigner les inégalités dans la fracture numérique

« La fracture numérique est un avatar des croyances dans le déterminisme technique et le progrès. Elle est née officiellement lors du discours de Bill Clinton à Knoxville le 10 octobre 1996 : "Le défi pour notre nation est de s'assurer que ses enfants ne seront jamais séparés par une fracture numérique". Jusqu'à l'explosion de la bulle spéculative internet de 2002, la perspective de la mondialisation appelle à une couverture totale du globe par internet. Et la fracture numérique est le côté obscur d'un des mythes structurants d'internet : le village planétaire. Aujourd'hui, le village est malmené, pollué, en souffrance, en manque d'éducation et l'on parle plutôt d'e-inclusion. »
(Pascal Plantard, 2015 : 25)

La fracture numérique est une expression utilisée dans les médias depuis les années 1990 avec l'apparition des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Elle désigne une réalité dense et complexe qui se réfère aux différences de diffusion, d'accès et d'utilisation des TIC dans le quotidien d'une population. Les travaux et la littérature autour des TIC ont beaucoup évolué, tentant de cerner aux mieux toutes les implications de ce qu'on *pourrait penser* être aujourd'hui, avec la dématérialisation croissante des services publics et d'intérêts généraux un « phénomène social total » (Mauss) qui met en branle la totalité de la société et des institutions dans ses dimensions politiques, culturelles, sociales et technologiques ainsi qu'il « façonne, en même temps, les diverses formes de la vie quotidienne des individus qui la composent » (Wendling, 2010 : 87).

Les critiques à l'égard du terme « fracture numérique » pointent avant tout la volonté de rendre le concept opérationnel sans en élucider d'abord sa substance (Ben Youssef, 2004 : 128) : on parle donc d'une forme d'exclusion sociale comme si elle était spécifique à ceux n'ayant pas un accès matériel aux TIC. Périne Brotcorne et Gérard Valenduc (2009) pointent la subjectivité de ce terme en repérant l'enjeu de réussite sociale qu'il sous-tend via son « caractère éminemment

problématique (qui) a été massivement souligné et répété dans nombre de discours publics, en affirmant que la société de demain était au bout des claviers. Se servir des avantages des technologies numériques est présenté comme la condition *sine qua non* d'une pleine intégration économique, sociale et culturelle. Inversement, ne pas être branché, c'est perdre des occasions d'être actif dans cette société dite "de l'information et de la connaissance" » (Brotcorne et Valenduc, 2009 : 40). En outre, ce terme différencie l'accès de l'usage des TIC, en échelonnant ainsi plusieurs degrés de « fracture numérique » qu'il faudrait « rattraper » afin d'atteindre cette pleine intégration dont parlent Brotcorne et Valenduc. La réalité que nous avons pu saisir lors de cette enquête auprès des associations bruxelloises en Cohésion sociale est pourtant très éloignée de cette approche qui gomme la dynamique complexe d'un système fondamentalement inégalitaire, définitivement exposé par la crise sanitaire Covid-19.

Nous pensons donc que le terme « inégalités numériques » renvoie mieux à la réalité vécue par nos acteurs de terrain au sein des associations ainsi que par le public qu'elles accompagnent. Dans le sens exprimé par Brotcorne et Mariën (2020), appuyé par Galván Castaño (2020), il nous semble nécessaire d'envisager le phénomène comme un processus social (Vodoz et al, 2005 : 96) et non comme un état de fait qui classe les personnes sur une échelle d'accès et de maîtrise des TIC, les positionnant d'un côté ou de l'autre de la fracture. Il ne suffit pas simplement d'avoir accès aux technologies numériques pour les maîtriser ; encore faut-il posséder les capitaux économiques, sociaux et culturels pertinents ainsi que « les capacités et la volonté d'en faire un support social pour faire face aux difficultés et développer des usages qui permettent de négocier une position sociale valorisante au sein de la société » (Brotcorne et Valenduc, 2009 : 40).

Le Baromètre de l'inclusion numérique de Périne Brotcorne et d'Ilse Mariën (2020) choisit donc de nommer ces phénomènes à travers trois types d'inégalités correspondant aux trois degrés de ladite « fracture numérique » (Brotcorne et Mariën, 2020 : 2) :

- **les « inégalités d'accès aux technologies numériques »** (1^{er} degré) représentent les « disparités relatives aux équipements technologiques (ordinateur, tablette, smartphone) et à l'accès à une connexion internet. Elles font aussi référence aux différences relatives à la qualité des équipements et de la connexion. »
- **Les « inégalités d'usages numériques »** (2^{ème} degré) représentent les « disparités relatives aux compétences nécessaires pour les maîtriser ainsi qu'à l'intensité et à la nature de leur utilisation, une fois la barrière de l'accès franchie. Cette deuxième forme d'inégalité rappelle que l'accès aux technologies est loin de conduire automatiquement à leur utilisation effective, autonome et réflexive. La question-clé n'est donc plus seulement l'accès inégal aux contenus et aux services en ligne, mais aussi et surtout aux manières inégales de les utiliser. »
- **Les « inégalités liées aux utilisations des services essentiels »** (3^{ème} degré) représentent les « capacités inégales des individus à transformer les opportunités offertes par les technologies numériques, et par l'internet en particulier, en bénéfices effectifs sur le plan de l'intégration dans les divers domaines de la vie sociale, comme l'éducation, l'emploi, la vie administrative et citoyenne. Ces disparités sont susceptibles de générer des phénomènes de discrimination, comme le non-recours aux droits, par exemple. »

2. Penser les dynamiques d'accès et d'usages

Les inégalités d'accès se sont en partie réduites grâce entre autres à la généralisation et la diffusion relative des TIC tout en évoluant à la fois vers des questions de qualité et de sécurité de l'équipement, mais aussi de la connexion internet, loin d'être démocratisée. Le Baromètre de l'inclusion numérique signale en effet qu'on ne dispose plus de chiffres capables d'évaluer le taux d'équipement dans les ménages et qu'on se concentre plus généralement sur le taux et la qualité de la connexion internet et du type de matériel utilisé. Il semblerait que le smartphone soit devenu la référence peu importe le statut socio-économique même si ce sont les individus les plus favorisés qui sont multi-connectés : « Cela signifie que moins l'on dispose de revenus et moins l'on est diplômé, plus le smartphone est le moyen unique de se connecter à internet.

Or, le type de support d'accès à internet influence les possibilités et les formes d'utilisation ainsi que le développement des compétences numériques. » (Brotcorne et Mariën, 2020 : 15).

Nous pouvons retenir qu'en 2019², 10% de la population belge n'a pas accès à une connexion internet à domicile dont 22% de ménages isolés et 9% des couples sans enfant. Notons que par rapport à la moyenne européenne et aux pays voisins, « la Belgique est le pays le plus inégalitaire en matière d'accès à internet selon les revenus ». (Brotcorne et Mariën, 2020 : 15). Le baromètre souligne aussi que le niveau de formation et l'âge sont des facteurs déterminants de non-utilisation d'internet : « 21% des moins diplômés n'utilisent pas internet, contre à peine 1% des plus diplômés. Cette part augmente, en revanche, avec l'âge : 21% des 55 à 74 ans, contre à peine 4% des 25-54 ans. Parmi les 65 à 74 ans, ils ne sont pas moins de 28% à n'avoir jamais utilisé internet. » (Brotcorne et Mariën, 2020 : 16). Enfin, les données qualitatives du Baromètre témoignent de discriminations liées à de mauvaises conditions d'accès aux technologies numériques : les risques pris dans la gestion des données privées, la qualité des logiciels utilisés, l'accès à des périphériques comme une imprimante, et le temps perdu dans les pannes et réparations renvoyant à un accès à du matériel de piètre qualité ou à une mauvaise maintenance.

Les inégalités d'usages peuvent se comprendre comme les écarts se situant désormais dans la différenciation des usages des technologies numériques et de la manière de naviguer sur internet. La possibilité d'avoir un usage autonome et efficace des TIC au quotidien pose la question des compétences et des ressources cognitives nécessaires (De Haan : 2004). En effet, cet aspect est essentiel pour comprendre le fondement des paradoxes dans lesquels peuvent être pris les formateurs-trices en alphabétisation et FLE devant l'articulation entre apprentissage de la lecture et de l'écriture et apprentissage aux TIC :

« (...) considérer que l'abondance de l'information en ligne, offerte à tous sans filtre ni hiérarchie, donne à chacun une autonomie, voire une liberté absolue, c'est en effet oublier que le simple accès à "toute" l'information ne remplace en rien la compétence préalable pour savoir quelle information rechercher et quel usage en faire. (...) La maîtrise des TIC et de l'information qu'elles rendent accessible nécessite de savoir naviguer dans un univers conceptuel complexe, qui n'est pas structuré et stable comme un livre, et de pouvoir trier et synthétiser les informations obtenues. La maîtrise de l'information numérisée requiert donc l'acquisition et la mobilisation d'une série de compétences numériques spécifiques. Celles-ci sont d'ailleurs considérées aujourd'hui comme des compétences clés pour tirer pleinement bénéfice de l'éducation tout au long de la vie. » (Brotcorne et Valenduc, 2009 : 47).

Des typologies de compétences numériques ont été construites par divers auteurs (Jan Steyaert et Jos De Haan, 2001 ; Van Dijk, 2003 et 2005) selon trois niveaux de compétences numériques (Vendramin et Valenduc, 2003 : 25) :

- **les compétences instrumentales** : « elles ont trait à la manipulation du matériel et des logiciels. La complexité de l'outil informatique demande du temps et des capacités techniques, pour faire face aux bugs répétés, aux virus et autres aléas quotidiens. » Il est intéressant de noter selon Valenduc (2009), ces différents auteurs s'accordent sur le fait que ces compétences instrumentales sont un prérequis à la construction des deux suivantes.
- **Les compétences informationnelles** : « elles concernent la nouvelle façon d'entrer dans les contenus en ligne, c'est-à-dire chercher, sélectionner, comprendre, évaluer, traiter l'information. Elles sont nécessaires pour utiliser les procédures de navigation, les hypertextes, les moteurs de recherche, les forums de discussion, les services interactifs ou coopératifs du web 2.0. »
- **Les compétences stratégiques** : « elles permettent de rechercher l'information de manière proactive, de l'utiliser dans son propre cadre de vie, de prendre des décisions et

.....
2 L'ensemble des chiffres présents dans le Baromètre de l'inclusion numérique sont issus d'Eurostat (2017-2019).

d'agir sur son environnement personnel et professionnel. Ces compétences étaient déjà pertinentes par rapport aux médias traditionnels, internet ne fait que les rendre plus nécessaires encore. »

Le niveau moyen de compétences numériques³ est assez bas en Belgique et a peu évolué depuis 2016, passant en deux ans (2019) de 36% à 38% d'individus avec des compétences numériques moyennes à avancées contre 29% à 32% d'individus avec de faibles compétences. En somme, 40% de la population belge est en situation de vulnérabilité numérique, c'est-à-dire 32% plus 8% de non-utilisateurs.

Malgré ces chiffres qui visent une grande partie de la population belge, les variables discriminantes restent avant tout le sexe (femmes), l'âge (seniors) ainsi que le niveau de revenu et l'emploi (Brotcorne et Mariën, 2020 : 20). Ensuite, croisant le niveau de diplôme et la catégorie d'âge, les chercheuses démontrent que le diplôme constitue la variable la plus discriminante : « que l'on soit jeune ou plus âgé, le niveau de compétences numériques est avant tout influencé par le niveau du diplôme » (Brotcorne et Mariën, 2020 : 23). On peut aussi relever qu'en Belgique, seulement 4 personnes sur 10 maîtrisent les tâches opérationnelles de base consistant à copier et déplacer des fichiers ou à utiliser un traitement de texte, ce qui correspond à une personne demandeuse d'emploi sur deux.

Les deux chercheuses précisent aussi un aspect important de ces enquêtes chiffrées : « l'accès au matériel et les usages correspondant aux compétences des individus sont souvent analysés séparément » (Brotcorne et Mariën, 2020 : 25) alors que nous avons insisté précédemment sur leur influence réciproque : c'est-à-dire que si l'on ne possède pas de matériel personnel à domicile, il est compliqué de développer durablement ses compétences numériques ; de même que le budget d'un ordinateur n'étant pas celui d'un smartphone, l'accès à une technologie numérique spécifique définit les types d'usages intégrés par les individus. Le type d'accès qu'on a aux TIC influence forcément l'usage qu'on en fait, et en retour les formes et niveaux d'utilisation des TIC ont un poids important sur l'accès à ceux-ci.

Désigner les inégalités présentes dans le phénomène de fracture numérique implique donc d'y voir sa nature multidimensionnelle, évolutive, et surtout de l'appréhender comme un processus dynamique (Brotcorne et al, 2010 : 48). Cela suppose **les influences conjointes et continues de l'accès sur l'usage et inversement** ainsi **que l'évolution permanente et rapide des nouvelles technologies numériques** (nouvelles versions de plateformes, de services en ligne, de logiciels, d'applications, etc.), donc le **risque constant de perdre sa maîtrise** et/ou son accès aux TICs.

3. La vulnérabilité des personnes en difficulté avec l'écrit

Nous avons pu constater comment les inégalités liées à l'accès et à l'usage aux technologies numériques s'influençaient sous le prisme de variables fortement discriminantes telles que le niveau d'éducation, le revenu, le sexe et l'âge. Toutefois, comme le souligne Valenduc (2009), il existe encore peu de recherches empiriques qui visent à comprendre comment ces variables interagissent dans la différenciation des usages et par conséquent, des types de discriminations qui s'y développent. C'est néanmoins ce que théorisent les « inégalités numériques liées à l'utilisation des services essentiels » décrites plus haut, et la raison pour laquelle nous préférons

.....
3 Dans le Baromètre de l'inclusion numérique, « les indicateurs de compétences numériques ont été élaborés à partir du cadre européen des compétences numériques DIGCOM. Ces indicateurs sont basés sur une sélection d'activités liées à l'utilisation d'internet ou de logiciels effectuées par des personnes âgées de 16 à 74 ans dans quatre domaines spécifiques : (1) information ; (2) communication ; (3) résolution de problème ; (4) compétences en matière de logiciels. Pour être considérée comme ayant de faibles compétences, une personne doit avoir réalisé des activités dans un seul des quatre domaines de compétences. Pour être considérée comme ayant des compétences numériques générales de base, une personne doit avoir effectué au moins une activité dans chacun des quatre domaines. Pour être considérée comme ayant des compétences numériques générales plus avancées, une personne doit avoir réalisé plus d'une activité dans chacun de ces quatre domaines. »

le terme inégalités numériques à fracture numérique puisque ces écarts entraînent des mécanismes de discrimination et/ou d'exclusion (Brotcorne, 2016).

Dans ses deux études sur les inégalités d'accès et d'usage chez les adultes en difficulté avec l'écrit (2019), et sur la dématérialisation des services essentiels (2022), Iria Galvan Castano analyse les effets de ce qu'on a pu appeler la fracture de 3^{ème} degré auprès de la population analphabète bruxelloise chez Lire et Écrire Bruxelles. Elle montre que « la digitalisation des services d'intérêt public implique, très souvent, une réduction des possibilités de jouir de ces services ou de les utiliser à travers d'autres voies non numériques. » (Galvan Castano, 2019 : 26). Prenons deux chiffres : 10% de la population belge a des difficultés à lire et écrire et seulement 4% des apprenant-e-s de LEEB travaillent. En plus de son (très) faible niveau de scolarisation, et de toutes les autres variables cumulées (plus de la moitié sont des femmes par exemple) il semble évident que cette population est particulièrement vulnérable aux inégalités numériques. Notons que l'une des raisons principalement invoquée par les apprenant-e-s pour commencer des formations chez Lire et Écrire est la recherche d'un emploi (Joseph et Mailhot, 2018), qui exige aujourd'hui de maîtriser les bases informatiques. Or « le manque de compétences en lecture et en écriture influence l'accès aux droits pour ces personnes fragilisées. Cela était le cas même avant la dématérialisation (ou la dématérialisation totale) des services d'intérêt général. » (Galvan Castano, 2022).

En réalité, ce sont les accès à l'ordinateur (et son usage) et à une bonne connexion internet qui constituent les problèmes principaux des personnes en difficulté avec l'écrit. Une très grande majorité d'entre elles semble posséder un smartphone, le produit le plus accessible en termes de TIC. En effet, en plus d'un coût relativement accessible, il offre un maniement tactile nettement plus intuitif que le clavier, la souris et l'interface d'un ordinateur; il permet de contourner l'écrit grâce aux nombreuses fonctionnalités et applications privilégiant le son et l'image; il permet donc de naviguer plus facilement sur internet (Pasquier, 2018; Beaudouin 2002). Toutefois, il n'offre pas la possibilité d'acquérir les compétences requises pour obtenir un emploi par exemple.

Dans la suite de son étude, Iria Galvan Castano explique à quel point la relation humaine et les repères matériels dans les services publics sont essentiels à préserver pour que ces personnes puissent encore accéder à leurs droits. Avec la crise sanitaire, la fermeture des guichets est totale. Ces personnes deviennent alors encore plus dépendantes d'autres personnes pour effectuer leurs diverses démarches pour accéder à leurs droits (Galvan Castano, 2022). Cela mène à des situations de non-recours où elles ne bénéficient tout simplement pas de leurs droits : comme le nomment très clairement Brotcorne et Valenduc, « c'est donc en définitive l'influence des usages des TIC sur les divers domaines de la vie sociale qui est au cœur du problème. » (Brotcorne Valenduc, 2009)

La vulnérabilité de ces personnes face aux TIC est une problématique confrontant le secteur associatif depuis plus de 20 ans, et qui a été prise en charge en grande partie par le champ de l'alphabétisation. LEEB propose ainsi dans le cadre de ses cours d'alphabétisation populaire des formations aux compétences numériques de base dans une finalité d'intégration orientée vers le marché du travail mais aussi de développement personnel et d'autonomisation. Ces formations inscrivent leur approche pédagogique dans une méthode d'éducation populaire qui vise, à partir des besoins quotidiens des apprenant-es, à monter un canevas de formation faisant sens pour eux. Toutefois, les défis structurels et pédagogiques sont nombreux, d'autant plus après un long basculement dans la formation à distance imposé par la crise sanitaire. Puis, il apparaît qu'en plus du bouleversement provoqué par les méthodes d'apprentissage à distance, les ressources des plus fragiles se sont encore plus amenuisées dans un contexte général d'agrandissement des inégalités. C'est donc une double gageure à laquelle le secteur associatif doit faire face : adapter la prise en charge des besoins d'accompagnement aux TIC en Alpha avec les nouvelles données de la crise et penser le changement des pratiques professionnelles et pédagogiques qu'implique cette société numérisée.

4. La force d'impact de la crise sanitaire Covid-19

« Et même si s'installe la durée, nous sommes encore dans l'œil du cyclone, dans l'œil de la pandémie, de ses multiples inconnues, de ses boires et de ses déboires, dans l'incapacité de nous projeter non plus de regarder en arrière, d'analyser sereinement, avec recul, ce que nous avons vécu. Dès lors, quels éclairages apporter? Depuis quelle place, avec quelles données parler? Comment ne pas ajouter du bruit au bruit assourdissant d'informations, de désinformation, de chiffres, d'opinions tranchées et rapides (...)? »
(Mazzocchetti, 2020 : 165)

Si nous n'en sommes même pas sortis, il est certain que l'ampleur des effets multiples de la crise inédite du Covid-19 sont encore difficilement appréhendables. Véritable onde choc qui fait trembler tous les domaines de la vie sociale, cette situation ébranle plus que jamais nos institutions et surtout, nos croyances et nos certitudes – déjà fortement fragilisées par les crises successives que nous traversons depuis deux décennies. Nous vivons un bouleversement complet de notre rapport au monde, de nos repères et habitudes, de nos liens et de nos ressources. En novembre 2021, à l'heure où nous écrivons ces lignes, nous savons qu'il est impossible d'avoir le recul suffisant pour intégrer une analyse objective de l'influence réelle et supposée de cette crise sur les inégalités numériques dans le secteur associatif en Cohésion sociale. Néanmoins, comme l'exposent Pierre-Joseph Laurent et Jacinthe Mazzocchetti dans leur essai anthropologique sur la pandémie (2021), nous en appelons à *une urgence de penser dans une pensée généralisée de l'urgence*. La pertinence de ce rapport tient aussi de sa volonté à prendre le temps d'observer et de constater ce qui aujourd'hui est déjà visible : comment la contraction et l'étalement du temps au cours des périodes de confinement et de déconfinement ont changé continuellement les rythmes, les besoins et les priorités des associations et du public? En quoi la crise a-t-elle augmenté le sentiment d'incertitude et de fatalité dans les associations? Pourquoi est-ce indispensable de les penser maintenant et pas demain?

Ensuite, afin de comprendre au mieux le contexte dans lequel évoluent aujourd'hui le secteur associatif et le public qu'il accompagne, il nous semble essentiel de rappeler en quoi la précarité et les inégalités ont augmenté au cours de ces deux dernières années. Le rapport bruxellois sur l'état de la pauvreté du Baromètre social (Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles, septembre 2021) ainsi que le rapport de la phase exploratoire sur l'analyse des impacts de la première vague de la crise Covid-19 sur les personnes précarisées et les services sociaux de première ligne en Région bruxelloise et en Wallonie (Deprez et al, 2020) font état – parmi toutes les autres études en cours – de l'agrandissement des inégalités sociales, particulièrement en termes de situations de logement, de cadre de vie et de revenus.

L'impossibilité de payer le loyer et les frais du ménage, l'entrée dans une nouvelle procédure de demande d'aide et dans certaines situations le risque de surendettement sont autant de conséquences des pertes financières qui ont particulièrement touché les populations précarisées. Les personnes au chômage ont fait face à une saturation des services et donc à de grosses difficultés à bénéficier de leurs allocations ; réorientées vers les CPAS, elles ont souvent perçu des allocations trop basses pour maintenir les dépenses/charges mensuelles (Deprez et al, 2020 : 9). Au-delà de ces revenus d'intégration, les allocataires de CPAS n'ont plus eu accès à un certain nombre de services tels les repas scolaires gratuits pour les enfants : « les ménages ont vu leurs dépenses alimentaires augmenter suite à la fermeture des écoles, des activités accueil temps-libre, des académies, des clubs et activités sportives et des écoles de devoirs » (Deprez et al, 2020 : 11). Le secteur associatif et les CPAS ont donc soutenu activement le secteur de l'aide alimentaire. Pour les personnes sans papiers qui ont déjà de fortes difficultés à obtenir des aides et l'offre de travail au noir ayant fortement diminué, leur statut s'est d'autant plus précarisé. Enfin, on notera la vaste problématique de l'isolement social qui a fortement touché les familles précarisées, personnes isolées ou sans enfants, personnes âgées etc. qui se sont retrouvées avec des ressources relationnelles très limitées, « sans possibilité de sortie, de loisir, de distraction, de jeux ou d'activité et de sociabilité minimale pour les enfants, sans possibilité d'aide quotidienne aux activités, ou d'aide à la vie journalière (ménage, courses,...)

ou d'accompagnement » (Deprez et al, 2020 : 13). L'ensemble de ces conséquences directes de la crise et de la gestion de crise ont donc entraîné des effets indirects tels que l'augmentation de la violence conjugale et familiale ; la diminution drastique du recours à la médecine générale (62%) et enfin l'aggravation de l'état de la santé mentale de la population, particulièrement pour la jeunesse.

En novembre 2021, lors d'une soirée à la Maison du livre de Saint-Gilles sur les TIC en alphabétisation, Périne Brotcorne donnait une analyse de la transition numérique que nous sommes en train de vivre à travers la crise. Selon elle, si l'omniprésence des TIC dans tous les domaines de la vie s'exprime depuis les années 2000, la crise sanitaire a 1) accéléré cette « transition numérique » 2) amplifié l'impact de la dématérialisation des services essentiels sur l'accès et le recours de chacun à ses droits 3) légitimé le recours au numérique en faisant basculer le « distanciel » dans la norme. Comme l'exprime l'ensemble de ses travaux, l'exigence des conditions pour accéder et utiliser les TIC a fortement augmenté avec l'agrandissement des inégalités constatées ci-dessus : l'accès financier et la qualité de l'accès aux TIC, les limites des personnes en difficulté avec l'écrit et les soucis d'autonomie face à l'apprentissage dont nous avons évoqué les dynamiques n'ont fait que se renforcer ces deux dernières années. En somme, tandis que les deux premières « fractures » étaient impactées de fait par la situation de confinement, la troisième « fracture », directement liée à l'accès aux droits, a explosé dans la dématérialisation généralisée.

C. Méthode de collecte et d'analyse

1. Approche et pratiques méthodologiques

PHASE EXPLORATOIRE, CHOIX DE PARADIGME ET QUESTION DE DÉPART

Le cadre et la méthode de cette enquête ont beaucoup évolué au cours du projet-pilote dans lequel elle s'est inscrite. Dans un premier temps, l'approche et la volonté méthodologique étaient à la fois celles d'une recherche-action et d'une étude de besoins ; l'idée étant de pouvoir accompagner la réflexion du projet-pilote autour des besoins évolutifs des équipes du secteur associatif.

En effet, tandis que chaque axe du projet répondait aux premières demandes identifiées par les associations via le questionnaire envoyé en janvier 2020, nous échangeons et menions une analyse collaborative au sein de l'équipe du projet-pilote afin de cerner au mieux les enjeux liés à la fracture numérique dans le secteur. Toutefois, nous n'avons pas mené une étude de besoins car elle suppose une logique gestionnaire assez éloignée de la réalité sociale du secteur associatif. De plus, une étude de ce type est généralement exécutée par des organismes privés afin de rendre des objectifs précis rapidement opérationnels et applicables. Nous étions dans une situation qui rendait impossible la définition de besoins précis, aisément transposables dans des objectifs puis dans une stratégie exécutable sur quelques mois.

Au niveau de la collecte de données, nous avons adopté une forme « d'adaptation méthodologique » – en fonction des évolutions du terrain et de la découverte de nos limites – en croisant plusieurs méthodes d'enquête empiriques que sont principalement des pratiques propres à la recherche-action, ainsi que l'observation participante, l'entretien collectif et l'entretien individuel compréhensif. Cette approche évolutive nous a permis de construire un format de recherche adapté à l'expérience des acteurs tout en traduisant le questionnement abstrait du chercheur « en des termes compatibles avec leur expérience » (Waechter-Larrondo, 2005 :32). S'ancrer dans le terrain en adoptant une posture inductive nous a donc permis de maintenir un regard ouvert, rendant autant que possible justice à la complexité du sujet et de ses acteurs. C'est donc une posture inductive qui nous a permis de garder ouvert le champ des possibles face aux multiples limites de cette enquête : nous

pouvions nous adapter au vécu des acteurs au cours de la crise sanitaire ainsi qu'à la volatilité des mesures sanitaires et à l'évolution du projet-pilote.

Développée au sein d'un projet-pilote qui devait être un « espace laboratoire » d'actions visant à « pallier la fracture numérique », l'enquête s'est naturellement basée sur les principes de la recherche-action qui s'attachent à une vision pragmatique de la recherche : « il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherche ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Reason et Bradbury, 2008 :13). Ce type de méthode est donc souvent réalisée avec les acteurs (plutôt que sur eux) ; l'intention de départ est d'agir pour le changement et non pour accroître un bagage de connaissances données ; la démarche est complètement inductive et cyclique : elle fait des allers-retours constants entre le terrain, l'analyse du terrain et la théorie existante. Cette enquête ne prétend pas remplir ces trois conditions, mais l'ensemble du projet-pilote visait toutefois à intervenir avec des acteurs sur des besoins partagés et des questionnements communs. La participation des 5 personnes au sein du projet ainsi que les entretiens collectifs avec les acteurs associatifs – proches d'un focus groupe – sont autant d'outils qui ont mis les compétences et l'analyse de chacun à contribution.

Ce mode qualitatif de l'enquête induit la recherche d'informations larges, multidimensionnelles et non codables qui ne peuvent mener à un traitement statistique basé sur des variables décontextualisées et des hypothèses vérifiables. « L'observation participante » (De Sardan : 2008) nous a d'abord permis un contact direct avec les acteurs visés par le projet-pilote, cela nous a servi de « phase exploratoire ». Nous avons accompagné la formatrice en outils numériques dans une quinzaine d'associations lors de ses formations ; suivi les interventions de l'agent de maintenance à deux reprises ; assisté à deux réunions de partage d'outils et de pratiques pédagogiques numériques avec divers formateurs-trices ; et assisté à l'une des permanences de l'informaticien public. Nous avons consigné nos observations et nos interactions durant un mois, puis, au fur et à mesure des contacts privilégiés développés dans les équipes associatives, nous avons programmé avec elles 7 entretiens collectifs, puis de manière plus précise et systématique, 18 entretiens individuels semi-directifs. Cela correspond à 25 entretiens dans 21 associations différentes.

D'un point de vue épistémologique, nous avons adopté dès le départ un paradigme constructiviste et pragmatique, ancré dans la posture de la sociologie compréhensive. Partant du principe que les réalités sociales que nous vivons (par exemple la « fracture numérique ») sont des constructions spécifiques des interprétations issues de notre « conditionnement » et des « normes » que nous avons aussi construites pour donner un sens à notre vécu (Durkheim, Berger et Luckmann), la sociologie compréhensive insiste sur l'importance de *saisir le sens que les acteurs donnent à leurs actions* (Weber), donc de *comprendre l'intention qu'ils y placent et l'interprétation qu'ils en font*.

Notre questionnement initial visait donc à saisir : **en quoi la fracture numérique est-elle une réalité vécue par les travailleurs du secteur? Comment interprètent-ils eux-mêmes ce phénomène et surtout comment agissent-ils dessus pour en transformer la réalité?** Enfin, pour monter en généralité, nous adoptons le point de vue du paradigme pragmatique (Boltanski et Thévenot) visant à **mettre à jour les régimes d'actions des acteurs** et la manière dont ils justifient leurs actions et organisent leurs arguments.

ÉCHANTILLONNAGE : ENTRETIENS COLLECTIFS ET INDIVIDUELS SEMI-DIRECTIFS

L'échantillonnage s'est d'abord ancré dans les 52 associations qui avaient répondu au questionnaire de janvier 2021. Nous l'avons ensuite adapté en fonction de la représentativité des priorités 1 et 2 dans le secteur Cohésion sociale, majoritairement composé d'associations reconnues dans les deux priorités. La description détaillée et croisée de l'échantillon est disponible dans les Annexes.

- Nous avons réalisé 25 entretiens dans 21 associations différentes : 7 entretiens collectifs (avec 21 personnes) et 19 entretiens individuels semi-directifs.
- Nous avons interviewé 18 associations sur les 54 ayant répondu au questionnaire : 15 en priorités 1 et 2, deux en priorité 1 et une seule en priorité 2. En plus de la Coordination des Ecoles de Devoirs, aujourd'hui reconnue CREDASC par la Région bruxelloise (Centre Régional pour le Développement de l'Accompagnement à la Scolarité et la Citoyenneté), nous avons rencontré deux associations spécialisées dans la lutte contre la fracture numérique.
- En tout, nous avons interviewé 40 personnes : 17 formateurs-trices et/ou animateurs-trices ; 11 coordinateurs-trices sectoriels-les (ALPHA-FLE, Education permanente ou école de devoirs) ; 8 coordinateurs-trices généraux-ales ; 2 accueillantes psycho-sociales ; et un informaticien.

Il est intéressant de souligner que près de la moitié des associations est aussi reconnue en Education permanente (10) et en Insertion socio-professionnelle (9), en plus des nombreuses reconnaissances en priorités 3 et 4 de la Cohésion sociale (citoyenneté interculturelle et vivre ensemble). Il y avait aussi un certain nombre de Bureaux d'accueil de Primo-arrivants (BAPA) (6) et diverses reconnaissances dans le secteur socio-culturel et d'aide à la jeunesse (10) : service d'accrochage scolaire, maison de jeunes, centre d'expression et de créativité. Bien que nous utilisions peu ces données liées aux statuts de reconnaissance, nous estimons qu'il est important de garder à l'esprit qu'une association est traversée par l'ensemble des régimes d'actions, de discours et de dynamiques sociales qui découlent de ces statuts et de leurs conditions.

Passons maintenant à la méthodologie d'entretien. Souvent utilisés en combinaison d'une observation participante et typiquement présents dans une recherche-action (Baribeau, 2010 : 35), les entretiens de groupe ou collectifs présentent de nombreux avantages : ils permettent une dynamique participative assez proche du fonctionnement professionnel des équipes du secteur associatif, dans laquelle elles sont à l'aise. Réalisés dans leurs locaux, nous avions l'occasion d'ouvrir de nombreux sujets, même les plus sensibles. Si certains se renforçaient les uns les autres dans des discours plus conformes, la plupart des entretiens ont donné lieu à des échanges vifs et critiques qui ont servi à identifier rapidement les consensus et les désaccords entre les membres des équipes, mais aussi entre les associations !

L'entretien collectif se construit autour de quelques thèmes de discussions déclinés en questions générales. Il est mené par la chercheuse, qui est à la fois médiatrice et chercheuse : elle doit pouvoir négocier les temps de parole, rebondir sur les interactions, reformuler et maintenir la discussion du groupe sur les thèmes choisis. Les 7 entretiens collectifs ont été réalisés en mai et juin 2021, avec des groupes de 2 à 5 personnes, ce qui correspond à 19 individus en tout, principalement des formatrices (17). Les grilles d'entretiens ont été construites sur base des observations de cette phase exploratoire et d'une première revue de la littérature autour de des inégalités numériques et des enjeux de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le contexte de crise sanitaire.

La grille d'entretien collectif utilisée était la suivante :

Travail associatif en temps de crise	Accès et usage des outils numériques	Rapport au numérique	Secteur jeunesse et parentalité
<ul style="list-style-type: none"> - Chronologie des faits et des modes d'adaptation aux mesures - Lien avec le public pendant la crise - Responsabilités et actions particulières - Fonctionnement organisationnel et vécu personnel de l'équipe - Vécu personnel et général de la crise 	<ul style="list-style-type: none"> - Etat du matériel numérique existant dans l'association et pour les travailleurs - Capacités et utilisation du numérique avant et après l'obligation du travail à distance - Apprentissages et/ou activités spécifiques TIC avec le public - Partenariats - Demandes et besoins immédiats 	<ul style="list-style-type: none"> - Fracture numérique avec le public et rôle des associations - Pédagogie en alphabétisation et apprentissage des TIC - Place du numérique dans le travail des membres 	<ul style="list-style-type: none"> - Le suivi scolaire des jeunes à domicile avec des parents peu scolarisés - La place des outils numériques dans la sphère familiale - Le soutien scolaire individuel à distance - Education aux médias - Place des réseaux sociaux

L'entretien individuel semi-directif est une technique classique de collecte de données qualitatives favorisant des approches interprétatives relevant des paradigmes constructivistes (Imbert, 2010 : 24) et pragmatiques. Selon Imbert (2010 :25), l'objectif est de « saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens. » Certains de ces entretiens étaient plus approfondis que les entretiens de groupe, entre autres à cause du cadre nettement plus précis et de la conduite plus dirigée de l'entretien. Ces entretiens individuels ont duré entre 1 et 2 heures, les entretiens collectifs pouvaient durer jusqu'à 2h30. Notons enfin que tous les acteurs impliqués dans ces entretiens ont accepté d'être enregistrés, sous couvert d'anonymat. Il n'est donc pas possible d'identifier les extraits d'entretiens utilisés tout au long de ce rapport. Les 19 entretiens individuels ont été effectués entre juin et août 2021 avec une majorité de coordinatrices générales et sectorielles (12).

Voici la grille d'entretien que nous avons utilisée :

Thème général	Questions ouvertes principales	Sous-questions / relances
Travail associatif en temps de crise	<p>1. Pourriez-vous nous raconter comment vous et votre public avez réagi à l'annonce du 1er confinement en mars 2020 ?</p> <p>2. Que pouvez-vous nous dire du lien que vous avez eu avec le public tout au long de l'année ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous avoir été préparé à ce type de situation? Comment la qualifieriez-vous? - Quelles ont été les priorités? - Est-ce-que vous pourriez nous expliquer le déroulement de vos activités depuis mars ? - Qu'est-ce-qui a changé pour vous et pour le public? - Quels moyens ont été mis en place pour maintenir le contact avec le public et comment ont-ils été reçus ? - Quelles différences de difficultés/ de besoins entre le public adulte, les enfants (qui ont pu retourner en juin à l'EDD) et leurs parents ?
	<p>3. Comment avez-vous pu vous organiser au sein de l'équipe pour travailler en distanciel ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aviez-vous accès à un ordinateur ou/et un smartphone pour travailler pendant le confinement? Comment l'utilisiez-vous ? - Quelles ont été les difficultés organisationnelles du travail en distanciel ? - Comment l'isolement des travailleurs, des bénévoles et du public a-t-il été vécu ?
	<p>4. Pensez-vous avoir adopté de nouveaux rôles ou de nouvelles responsabilités durant la crise et jusqu'à aujourd'hui ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous fait face avec votre public à des problèmes d'accès aux droits sociaux (administratifs, financiers...)? A quel propos? (L'école, la commune, la banque, l'emploi...) - Avez-vous pu travailler en partenariat avec d'autres associations et organismes ? - Quelle place avez-vous prise et quel rôle avez-vous joué auprès de votre public ? - Etiez-vous impliqués dans une dynamique de solidarité au sein du quartier ?
	<p>5. Pourriez-vous vous projeter en septembre et au-delà? Comment comptez-vous reprendre l'année en septembre 2021 ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce-que vous allez récupérer votre public en présentiel? Comment ? - Comment envisagez-vous cette reprise ? - Pensez-vous utiliser l'informatique ou travailler sans? Pensez-vous que c'est utile, qu'ils en ont besoin ?

Accès et usages des TIC dans l'association	<p>6. Pourriez-vous nous faire un état des lieux du matériel disponible dans l'association pour le public et les travailleurs?</p> <p>7. Quels sont les aspects de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui passent par les TIC?</p>	<p>- Qui l'utilise et pourquoi? Quel est l'état du matériel? Est-il entretenu de manière méthodique et si oui, par qui?</p> <p>- La matériel a-t-il évolué depuis 2019? Etiez-vous équipés avant la crise?</p> <p>- Avez-vous des programmes ou des activités spécifiques que vous avez développés autour des TIC? Autour des médias?</p> <p>- En quoi les TIC doivent-ils être inclus dans les apprentissages? Qui s'en charge?</p> <p>- Avez-vous envie de former aux TIC?</p> <p>- Faites-vous appel à des partenaires pour travailler cette question?</p>
Secteur Jeunesse et parentalité	<p>8. Comment avez-vous pu organiser le soutien scolaire individuel à distance avec les jeunes?</p> <p>9. Pourriez-vous nous parler du rapport qu'entretiennent les parents des enfants de l'EDD au numérique?</p> <p>10. Quels sont les aspects de l'accompagnement scolaire à l'EDD et dans les familles qui passent par les TIC?</p>	<p>- A quoi ont-ils accès à la maison? Savent-ils utiliser un ordinateur?</p> <p>- Les parents avaient-ils l'accès et l'usage de l'outil numérique utilisé par les enfants à domicile? Selon vous, quels effets cela provoque-t-il sur le rôle parental?</p> <p>- Avez-vous déjà travaillé l'éducation aux médias avec les jeunes? Quelle est l'implication des parents?</p>
Le rapport au numérique	<p>11. Quand on parle de fracture numérique, ou d'inégalités numériques, qu'est-ce-que ça signifie pour vous?</p>	<p>- En quoi les associations sont-elles concernées par cette question?</p> <p>- La fracture numérique comme inégalité a-t-elle fait l'objet d'une réflexion au sein de l'équipe?</p>

DU CROISEMENT À LA SATURATION DES DONNÉES

Nous avons donc collecté des données issues de notre travail systématique avec l'équipe du projet-pilote : nous avons encodé leurs actions, les difficultés auxquelles ses membres étaient confrontés, et les initiatives de résolution mises en place tout au long de l'année. Nous avons aussi un corpus de données d'observations issues du terrain, puis l'ensemble des entretiens. Dans une moindre mesure, nous avons aussi utilisé certains rapports d'activités des associations, des notes et témoignages récoltés par les équipes lors d'ateliers spécifiques traitant de la crise ou de la fracture numérique et enfin quelques sources audio-visuelles produites par les associations. Cet éclectisme de sources a été un avantage non-négligeable dans le croisement et la vérification de certaines données, particulièrement sur la manière dont les associations se sont adaptées à la crise et le lien qu'elles ont maintenu avec le public ces deux dernières années. Le croisement de ces nombreuses données a finalement permis de percevoir des redondances de longues dates sur le phénomène d'inégalités numériques dans le champ associatif.

A la fin du mois d'août, nous avons décidé de boucler l'échantillon des entretiens : la diversité du discours des acteurs s'appauvriissait au sein de l'échantillon, nous arrivions donc à une première saturation des données. C'est-à-dire que les tendances (pour ne pas dire hypothèses) que nous identifions à la fin de la première salve d'entretiens (Juillet) se confirmaient. Nous avons donc terminé les retranscriptions et le traitement de toutes les données afin de construire l'analyse et de commencer l'écriture du rapport.

2. Déroulement et limites de l'enquête

L'enquête s'est déroulée dans le cadre spécifique de la crise sanitaire : si le sujet du rapport est en grande partie attaché aux impacts de celle-ci sur les acteurs que nous avons rencontrés, les conditions de recherche étaient aussi définies par les mesures sanitaires et la nature du projet-pilote qui visait finalement à proposer des premières solutions d'urgence auprès du secteur via les trois axes que nous avons cités plus-haut : réseau, formation, assistance technique. L'axe « recherche » que nous avons porté n'a pas échappé aux difficultés du contexte : les limites de temps considérables (9 mois) pour prendre connaissance de la fonction et du terrain, établir un cadre de recherche, mener l'enquête et en développer une analyse, formuler des recommandations et rédiger le rapport final. Voici une synthèse du déroulement de cette enquête :

- **Avril 2021** : prise en main de la fonction chez LEEB, revue de la littérature et construction du cadre méthodologique et du champ analytique de l'enquête.
- **Mai 2021** : prise de contact dans les associations et planification des premiers entretiens. Suivi général du projet et de l'implémentation des 4 missions au sein du secteur : réunions de groupe, entretiens individuels, participation à certaines activités, collecte systématique par mission et par association.
- **Juin – juillet 2021** : insertion et observation participante dans les associations, prise de contact avec des informateurs privilégiés, réalisation de 13 entretiens (5 collectifs et 6 individuels). Le 10 juillet, nous avons dressé et présenté un premier état des lieux de cette phase exploratoire après de brèves retranscriptions d'entretiens et le tri rapide des données existantes.
- **Août 2021** : suite des retranscriptions et derniers entretiens individuels, nous en sommes à une première saturation des données.
- **Septembre – octobre 2021** : fin des retranscriptions, encodage de tous les entretiens, tri et croisement de l'ensemble de données, construction du plan d'écriture. Mise en place d'un dispositif d'évaluation et d'analyse collaborative du projet-pilote avec l'ensemble de l'équipe, construction et rédaction d'un 1^{er} jet de recommandations à destination de la COCOF.
- **Novembre – décembre 2021** : écriture finale du rapport.

Dans ce contexte d'urgence, les limites factuelles et méthodologiques ont été nombreuses : il est important d'en avoir conscience afin d'appréhender à sa juste valeur les manques et les faiblesses de ce rapport, et d'identifier les diverses tendances à approfondir pour la suite :

- la nature volatile du contexte de crise et des mesures sanitaires qui a limité les conditions d'une enquête de terrain de qualité : le manque de temps et de moyens a retardé l'analyse finale et l'écriture tandis que les entretiens, leur retranscription et le tri des données ont déjà été réalisés sur une courte période de plus ou moins quatre mois. Ce manque de temps et de moyens s'est ressenti dans la qualité de construction de la problématique et de sa question de départ.
- Le questionnaire initial envoyé aux 164 associations ayant bénéficié des subsides exceptionnels dédiés à l'achat de matériel numérique en janvier a été construit rapidement : les réponses des associations manquaient de contenu sur lequel s'appuyer pour la suite du projet-pilote et de l'enquête. Ces données auraient pu être un support quantitatif nettement plus conséquent pour construire l'étude qui a suivi.

- La largeur de l'échantillon de départ : 54 associations avaient répondu au questionnaire, or nous n'avons pu en toucher que 21 dans nos entretiens. De plus, développer la problématique sous l'angle double des secteurs ALPHA-FLE et des écoles de devoirs nous a déforçés car LEEB n'a pas l'expertise et les connaissances suffisantes pour comprendre l'approche et les enjeux de secteur P1. Cette situation nous a quelque peu éparpillés dans notre phase exploratoire. Par conséquent, l'ensemble des données spécifiques sur la situation de ce secteur P1 ne sera pas traité dans ce rapport.
- La casquette de chercheuse pour LEEB – CREDAF a été un avantage auprès du secteur pour accéder à des ressources diverses, autant qu'une limite considérable de neutralité. En effet, nous n'éliminons pas la possibilité que de nombreux acteurs aient adopté des comportements et des discours subjectivés et orientés en raison de notre présence. En effet, LEEB est un acteur au cœur de ce champ associatif et prend donc part à ces divers rapports de force.
- Un certain nombre d'autres études en cours ont sollicité des entretiens avec les acteurs du secteur associatif : des propositions et des demandes sont venues de toute part (universités, pouvoirs publics, organismes privés, fondations), créant sans doute un effet de surcharge et de contrainte lors de nos rencontres. Cela a sans aucun doute impacté la qualité de certains de nos entretiens.

CHAPITRE 1

Chronologie et diachronie d'une crise en cours

La notion de crise s'est insinuée dans la parole publique, puis dans la parole privée. Or, « elle présente un avantage considérable : elle suggère la fatalité. Elle dédouane, elle extériorise, voire déconnecte les désastres des actions et de l'inaction humaine. » (Mazzocchetti, 2020 : 165) En 1976, le sociologue et philosophe français Edgar Morin parlait de cette idée comme il aurait pu en parler aujourd'hui : « il n'est pas un domaine qui ne soit hanté par l'idée de la crise : le capitalisme, la société, le couple, la famille, les valeurs, la jeunesse, le droit, la civilisation, l'humanité. Mais cette notion, en se généralisant, s'est comme vidée de l'intérieur. A l'origine, *Krisis* signifie décision : c'est le moment décisif, dans l'évolution d'un processus incertain qui permet le diagnostic. Aujourd'hui, crise signifie indécision. C'est le moment où, en même temps qu'une perturbation, surgissent les incertitudes. » (Morin, 1976 : 165). Reprendre le dessus sur la crise que nous vivons suppose en fait de reprendre possession du temps. Il nous semble donc important de débiter ce rapport par une simple chronologie des événements au sein du secteur associatif depuis mars 2020, afin d'en tirer quelques tendances diachroniques, qui mettent en évidence la manière dont les facteurs « temps », « rythmes » et « besoins » se conjuguent et s'entrechoquent dans ce contexte de crise sanitaire pour former une base à l'action des associations et de leur public.

En effet, la multiplicité des rythmes des familles, des équipes associatives, des programmes de formation et de la scolarité ont tous été violemment impactés par l'onde de choc provoquée par les mesures gouvernementales imposées d'urgence pendant un an et demi. Ces rythmes ont été déstructurés et réinventés en fonction des priorités de chacun dans un sentiment d'incertitude constant et dans l'incapacité de se projeter à moyen-long terme – ce, jusqu'à aujourd'hui. Or, avec une population qui a besoin de repères sûrs et avec les rôles multiples endossés par les associations, le secteur a accusé plusieurs coups de retard en termes de prévention et d'outillage vis-à-vis de la crise.

1.1 Reprendre le cours des événements

1.1.1 L'inédit du 1^{er} confinement, des chiffres et de l'impuissance

En décembre 2019, alors que l'épidémie prend des airs de fiction à Wuhan, en Chine, nous regardons encore de loin ces événements qui ne semblent qu'appartenir à un Orient lointain. Deux mois plus tard, les images qui nous parviennent d'Italie et d'Espagne nous rapprochent d'une réalité encore inconcevable jusqu'à la déclaration du 1^{er} confinement le 17 mars 2020. Le choc et l'insécurité générale créent des effets de sidération assez longs, déclinés en boucle dans la prolongation des mesures, semaine après semaine, à travers un flux continu d'informations et de vocabulaire inédits et anxiogènes, baignés dans des chiffres vertigineux et malsains.

- Durant la 1^{ère} quinzaine de mars, tandis que les foyers épidémiologiques se multiplient et que l'on tend vers une pandémie, certaines associations proposent déjà des premiers ateliers de réflexion autour du Covid-19, des gestes barrières et de la possibilité d'une quarantaine. Plusieurs associations interviewées se sont assurées d'avoir le numéro de toutes les personnes et ont créé de nouveaux groupes WhatsApp.
- Le 23 mars est déclarée la fermeture complète de tous les secteurs : les ASBLS sont tenues d'organiser le télétravail pour toutes les fonctions où c'est possible : le public ne peut plus sortir et tout rassemblement est interdit. Les subventions pour les ASBLS en Cohésion sociale (structurelles et facultatives) sont maintenues. Les premières mesures liées au chômage temporaire sont aussi mises en place. Les activités continuent sans les bénévoles, la plupart d'entre eux étant des personnes âgées, dites « à risques ».

- Les coordinateurs-rices s'organisent au mieux avec les travailleurs-ses afin de gérer l'équipement numérique à domicile, la répartition des tâches, et surtout de maintenir la cohésion d'équipe. Les premiers réflexes des équipes auprès de leur public sont les suivants : état des lieux des situations familiales grâce aux appels téléphoniques quotidiens ou hebdomadaires ; délivrer des premiers services d'aide : soutien et relai psycho-social, traductions des mesures, colis alimentaires.
- Jusque début mai, les associations sont dans l'attente d'une reprise qui ne vient pas. Elles ne parviennent pas à établir des programmes d'apprentissages à distance : les équipements et les pratiques pédagogiques ne sont alors pas du tout préparés à un travail à distance, et la priorité est de soulager l'angoisse du public et d'éviter l'isolement complet. A ce moment-là, la COCOF demande à toutes les associations du secteur de systématiser un soutien émotionnel via des appels téléphoniques récurrents.
- Le travail administratif, la cohésion d'équipe et la préparation de la reprise ont été les principales tâches des équipes de coordination, en même temps qu'elles faisaient face à divers problèmes financiers et matériels. En effet, il y avait alors un surcroît important de dépenses pour les masques et les protections sanitaires ainsi que pour l'achat de matériel informatique.

1.1.2 Un premier long déconfinement par phases

Entre mai et juin, le déconfinement vise une « sortie de crise » progressive et très prudente, phase par phase. Les reprises d'activités sont peu à peu autorisées à deux mois des vacances d'été ; l'année scolaire doit reprendre pour se terminer tant bien que mal. Mais cette reprise est très difficile : il semble que la peur empêche beaucoup de personnes d'agir normalement et de s'habituer aisément aux nouveaux repères de la vie publique.

- Parmi toutes les reprises successives, du 7 mai jusqu'au déconfinement « complet » le 24 juin (ouverture des commerces, élargissement des bulles, congés parentaux « corona »), notons la « phase 2 » enclenchée le 18 mai : la réouverture progressive des écoles primaires et secondaires pour les derniers cycles et la reprise d'activités en extérieur, cela incluant les écoles de devoirs.
- Les activités de formation sont autorisées avec un nombre restreint de personnes par groupe et d'importantes mesures de protection sanitaire, dont la distanciation sociale. Cette double contrainte empêche de nombreuses associations d'exploiter pleinement leurs locaux, et donc de reprendre leurs activités. De plus, bien que les aides pour les entreprises et les ASBLS soient délivrées au compte-goutte, il n'est toujours pas aisé de se procurer du matériel de protection sanitaire pour les particuliers. Des aides à l'achat et à la distribution d'ordinateurs portables sont déployées localement (bénéficiaires du RIS et dons privés).
- Malgré ces mesures d'ouverture, le retour du public adulte dans les espaces associatifs est difficile : la sortie du confinement est frileuse ; la possibilité de récupérer une vie « normale » après deux mois d'isolement dans un tel climat anxiogène se révèle très compliquée. Les personnes ne veulent pas venir, ont peur de se déplacer ou de prendre les transports en commun. De plus, certains parents ne veulent pas non plus remettre leurs enfants à l'école. Les rythmes familiaux et scolaires se sont transformés et s'adaptent tant bien que mal aux changements successifs. Selon les coordinateurs-rices interviewé-e-s, de nombreuses mères – isolées ou pas – attendent alors la « pause » des grandes vacances et ne veulent pas reprendre leur formation.

1.1.3 D'une rentrée très attendue à l'arrêt brutal de la 2^{ème} vague

La rentrée de septembre est préparée activement par les équipes qui imaginent peu, voire pas du tout, l'arrivée d'un deuxième confinement. Tout est pensé pour démarrer un nouveau semestre sur place, tant dans la forme des projets pédagogiques que dans l'investissement matériel et logistique pour respecter les nouvelles règles sanitaires.

- Les équipes doivent s'organiser selon des mesures qui restent très restrictives : les groupes sont scindés en sous-groupes (en fonction des locaux disponibles) et les horaires sont adaptés au tiers ou à la moitié du temps normal de formation. Les inscriptions sont aussi limitées, parfois réduites de moitié, les associations semblent néanmoins avoir récupéré leurs « noyaux durs ». Si le télétravail est toujours en place à raison de quelques demi-journées par semaine, les coordinateurs-rices veulent tous et toutes privilégier le retour sur place, très demandé par les équipes de formateurs-rices qui ne conçoivent pas les activités d'alphabétisation à distance.
- Les programmes d'apprentissages reprennent là où ils se sont arrêtés début 2020 : les objectifs sont centrés sur le travail du langage oral et sur des thématiques liées aux questionnements et aux angoisses générés par la crise sanitaire.
- Début octobre, l'arrivée de la deuxième vague et du second confinement marque une nouvelle rupture sociale et psychologique forte dans les groupes : peu d'équipes s'étaient préparées à cette éventualité, et la détresse du public est encore plus élevée. Les demandes de soutien psycho-social et d'aide à l'administration en ligne augmentent fortement. Le mois d'octobre confronte les équipes à élaborer de véritables stratégies de résilience en vue d'un confinement beaucoup plus long que le premier. Les personnes peuvent venir une à deux fois par semaine pour des rendez-vous individuels avec leur formateur-riche.
- Le 9 octobre, un budget de 900 000 euros est délivré par la COCOF aux 164 associations actives en soutien scolaire et en alphabétisation pour s'équiper en matériel informatique. Cet investissement est une impulsion importante à l'adaptation des équipes au travail à distance.
- Les équipes ayant des groupes FLE ou Alpha avancé développent des contenus adaptés centrés sur la lecture et l'écriture, systématisent l'utilisation de divers outils et applications numériques et commencent à mieux maîtriser les fonctionnalités des visioconférences. En parallèle, pour les nombreux groupes Alpha débutant à moyen, les équipes créent des dossiers d'exercices, imprimés et distribués aux apprenants au fur et à mesure des rendez-vous individuels.
- Le développement des formules horaires hybrides entraîne une hausse significative de la charge de travail : les équipes sont forcées à se former à un apprentissage hybride, à individualiser et donc à multiplier les suivis, préparations et corrections, – qui ne bénéficient plus du temps et de l'espace du groupe – et à développer la créativité des apprentissages en ligne en même temps que la rédaction de dossiers et de « syllabus ».

1.1.4 Fin d'hiver, essoufflement et décompensation

Les mois de janvier, février et mars sont très difficiles pour tout le monde, marquant un essoufflement général : les mesures stagnent dans un hiver qui ne finit pas ; la cohésion de groupe et les liens sont très abîmés ; un certain nombre de personnes ne viennent plus aux rendez-vous, ne veulent plus se déplacer ou ne sont plus joignables du tout ; les horaires scolaires en alternance ne cessent de déconstruire les rythmes familiaux. Les professionnels de la santé mentale sont particulièrement en alerte auprès des jeunes et des enfants. Cette période est peu détaillée durant les entretiens, il semblerait qu'elle corresponde à une forme d'abandon des équipes, comme l'exprime ici Nathalie, coordinatrice Alpha et Education permanente :

« En février, ça devenait lourd, très lourd. Là on a dit : "on ne peut plus continuer comme ça" : ça demandait énormément de travail de préparation et d'accompagnement, les voir

seules comme ça (...) c'était répéter 15 fois les mêmes consignes, faire 15 fois les mêmes schémas, de semaine en semaine. Ça démultiplie, ça fractionne, ça répète le travail sur des semaines... et sans aucun espace collectif. On ne peut compter sur personne, voir personne, on ne voyait pas le bout du tunnel. ».

Il apparaît aussi que cette partie de l'année marque une forte période de décrochage chez les bénévoles d'une part, et chez les jeunes en écoles de devoir d'autre part.

1.1.5 Printemps : vents d'espoirs et de contradictions

Nous rentrons dans une nouvelle phase de déconfinement, plus assurée qu'en 2020, mais assez chaotique, puisqu'il s'agit de reprendre une vie publique après plus de 6 mois de confinement presque complet. Désormais, la trace des mesures de crise semble indélébile et avoir définitivement transformé les rythmes et les priorités de tout un chacun.

- La période de ramadan, non négligeable sur l'impact des rythmes du public et des associations, commence le 12 avril et se termine le 12 mai. Les vacances de Pâques sont aussi prolongées. Selon les responsables d'écoles de devoirs interviewés, les bulletins qui tombent à cette période marquent d'importants décrochages scolaires dans le secondaire inférieur et supérieur.
- Le 1^{er} mars, les activités dites « de contact » reprennent ; le 8 mai et le 10 mai les bulles s'élargissent et tous les programmes scolaires reprennent en « présentiel ». C'est aussi le début de la campagne de vaccination.
- Les secteurs de l'insertion socio-professionnelle (ISP) sont autorisés à reprendre leurs activités plus tôt que les secteurs de la Cohésion sociale et de l'Education permanente (avril-mai), ce qui ne manque de créer tensions et confusion dans les équipes.
- Les équipes tentent de « récupérer » leur public : les liens sont très distendus et de nombreuses personnes sont en souffrance voire en détresse psychologique. L'ampleur des premiers impacts sociaux et économiques dus aux confinements apparaît très sérieusement dans la grande difficulté des associations à reconstruire une relation forte avec cette population. Les propositions de sorties extérieures et d'activités ludiques en plein air se multiplient, le but étant d'offrir un espace de confiance, de sécurité et de légèreté en recréant le lien.
- Le projet-pilote « Initiative COCOF » est lancé début avril, les formations sont principalement données durant le mois de mai et de juin ; l'informaticien public commence à établir ses permanences à la mi-mai en réglant principalement des déclarations d'impôts.

1.2 Pensées de l'urgence et l'incertitude

« Tout est urgent, tant et si bien que plus rien ne l'est vraiment, avec cette sensation continue d'être là trop tard, pas assez tôt, de devoir récupérer tellement de manquements sans que jamais, les véritables questions ne soient posées. "On travaille dans une institution prise dans un système plus large sur lequel on n'a pas vraiment de prise", raconte Sophie, éducatrice, et c'est cela aussi qui épuise et nourrit les sentiments d'impuissance. Cette impression de se battre contre des moulins à vent. Plus largement, en course folle contre le temps, ils se disent coupés du terrain, en tout cas de la manière dont ils voudraient y être, à l'écoute réelle des gens et de leurs singularités, à l'écoute aussi plus largement des injustices et des dysfonctionnements. Et c'est un troisième temps manquant qui se dessine, celui de l'analyse, de la prise de recul, de la réflexion et plus largement, celui du politique, de cette effraction, de cette brèche dans l'ordre du monde. » (Mazzocchetti, 2020 : 165)

1.2.1 L'arrêt, l'attente, la relance et la paralysie

Entre le 17 et le 23 mars 2020, tout est mis à l'arrêt en l'espace de quelques jours, pour une première période de trois semaines. Les activités et divers projets des associations en cours semblent être momentanément suspendus. Or la société entière est tout de suite bloquée, forcée à s'adapter rapidement à des conditions de fonctionnement alors jamais envisagées : la fermeture de tous les secteurs dits « non essentiels », le travail à distance généralisé, et surtout l'impossibilité d'accéder à de nombreux services. L'ensemble de repères de la vie quotidienne de chacun-e est profondément perturbé, en partie effacé. Ainsi apparaissent et s'aggravent de nombreuses inégalités dans lesquelles le public associatif est déjà plongé. Dans les équipes, passés le choc de l'annonce et le sentiment d'impréparation totale, s'installent alors une réflexion et une action de l'urgence et de l'attente.

« Le problème du premier confinement, c'est que tout changeait toutes les deux semaines. Si on avait su au départ que c'était jusque mai, on aurait réfléchi autrement. », nous dit Sarah, coordinatrice Alpha. Elles seront nombreuses à nous le répéter : les incessantes relances et arrêts dictés par le gouvernement les habituent à un état d'incertitude absolue qui empêche toute possibilité de se projeter, de construire des projets, de sentir la possibilité d'avancer. Ce cycle d'arrêt, d'attente, de relance puis d'arrêt crée un cercle paralysant l'action et la réflexion. Les activités et les programmes de cours sont sans cesse remaniés et interrompus en fonction de l'évolution rapide des besoins des travailleurs-ses et du public, du contexte sanitaire relayé par les médias, des divers CODECO, et finalement des circulaires pour chaque secteur. C'était en tout cas le ressenti des équipes en juin 2021, exprimé ci-dessous par Kamila, coordinatrice générale lors d'un entretien collectif :

« Chaque intervention au niveau de la télévision, avec un rebondissement, avait un impact sur les cours : "oui mais on peut venir ou on ne peut pas venir?" Alors nous, on ne savait pas toujours parce qu'on attendait les circulaires des subsides aussi. "Oui, mais moi, j'ai envie de venir." "Toi tu peux et pas les autres." Voilà il fallait décider en fonction des subsides, avec une équipe et un public qui se croisent et qui travaillent ensemble sur le terrain ! C'était très contradictoire, et frustrant et épuisant ! On avait à peine mis en place des moyens pour s'adapter aux nouvelles mesures que ça changeait. On ne savait pas instaurer un rythme de moyen terme et maintenir des repères pour le public et puis pour l'équipe quoi. C'était épuisant, mais c'est la réalité des urgences du terrain et j'espère que ça ira beaucoup mieux l'année prochaine. »

En effet, difficile de penser à la suite quand on est dans l'œil du cyclone. Or ce climat d'incertitude semble s'être installé dans la durée, repoussant constamment le temps de l'intégration de l'expérience et de la résilience, poussant à une forme de paralysie. Cette forme d'incapacité à absorber le changement a sans doute empêché les équipes à anticiper un deuxième confinement en octobre 2020. Certaines personnes parlent de refus d'acceptation, voire de déni face à la possibilité que la situation se reproduise, que ce soit pour la période de septembre 2020 (avant le deuxième confinement), ou celle de septembre 2021. C'est ce que Lilia, coordinatrice Alpha-FLE relate ici, lors d'un entretien individuel en juin 2021 :

« Pour être honnête, on refait la même chose qu'en automne 2020, on ne veut pas entendre parler ou l'envisager, il y a un peu le truc de l'autruche, là on revient en présentiel mais c'est un peu dangereux parce qu'on sait ce qui peut arriver en automne mais on veut se concentrer sur du positif et sur l'organisation des activités collectives, des projets et donc très peu sur la fracture numérique. Je ne mets rien de nouveau en place pour la rentrée mais peut-être de manière un peu irresponsable, j'organise la rentrée en présentiel de manière complète. »

La vitesse d'adaptation des équipes dans le télétravail et aux outils numériques a été très relative, tant dans les pratiques professionnelles que pédagogiques. Il aura fallu deux longues périodes de confinement pour que certaines pratiques se développent et s'installent un peu durablement.

Pris-e-s dans la panique générale ; pas ou peu équipé-e-s en matériel informatiques ; n'ayant jamais envisagé de travailler à distance avec des méthodes basées sur le lien et le contact physique ; peu outillé-e-s et démunie-e-s face aux divers outils de communication à distance ; oscillant entre l'attente d'un retour à la normale et la prolongation indéfinie des mesures, les travailleurs-ses du secteur associatif, comme beaucoup d'autres, ont pris le temps nécessaire pour assimiler la situation et s'y adapter. Nous verrons que si la création antérieure de groupes de contact dans la messagerie WhatsApp a pu être décisive pour le développement rapide de la dynamique de groupe et des cours à distance, c'est surtout le contact téléphonique et le rôle psycho-social des équipes auprès du public qui ont été prompts et considérables.

1.2.2 Les rythmes variables de l'anxiété et de la résilience

Chacun a fait face au confinement et à la crise sanitaire avec des capitaux (sociaux, économiques, culturels) et des capacités personnelles très différents. Nous avons en effet déjà évoqué les multiples répercussions socio-économiques sur les populations précarisées (perte de revenus, promiscuité des logements, non-accès aux droits). Mais au-delà de ces aspects plus matériels, le premier effet de cette crise fût la propagation d'un climat anxiogène lié à la confrontation d'un danger « imprécis, ubiquitaire et imminent » (Gilles, 2020 : 692). La rupture du lien social physique, l'interruption des contacts avec les proches, les amis ; l'inquiétude ambiante par rapport à une situation de menace et de contamination ; les peurs liées à un avenir incertain ; le non-remplacement des occupations structurantes (école, activités diverses, sport), l'ennui et le désœuvrement ont alimenté et nourrissent toujours les bases d'une anxiété sociale gangrénant les capacités personnelles de chacun à se surpasser pour agir. « Psychose de pandémie, anxiété sociale, psychopathologie de crise » ; autant de tentatives diverses d'analyse et de conceptualisation des inéluctables conséquences psychiques de cette situation sur les consciences individuelles et collectives. Dans ce contexte, il est nécessaire de considérer l'individualité de ces travailleurs-ses, des bénévoles et du public. Chacun a réagi à sa manière, organisant et priorisant ses besoins et ses actions en fonction de la situation particulière qu'il affrontait : on ne peut raisonnablement considérer que nous étions « tous dans le même bateau », alors que chacun navigue au départ avec des moyens très différents. Les travailleurs-ses devaient donc gérer leurs propres situations, familiale et personnelle, et s'ajuster à celles de leurs collègues puis analyser et gérer celles de leur public. En prenant cela en compte, on comprend comment les plans d'ajustement d'une équipe et de son public ne se sont pas toujours rencontrés.

D'abord, regardons à la déconstruction des rythmes scolaires et familiaux. Avec la fermeture des écoles et des services publics, les personnes doivent (toujours) se réorganiser constamment pour la garde des enfants, le suivi scolaire et la gestion du quotidien à la maison. De plus, « cet effort d'adaptation se produit dans un contexte où les solutions de repli usuelles sont disqualifiées (risque de contamination des grands-parents ou des proches) » (Gilles, 2020 : 695). Or, il est clair qu'une partie importante des femmes apprenantes sont des femmes seules, voire des mères seules : il faut donc penser ici les effets de la monoparentalité, pour une femme, en contexte d'isolement.

Ensuite, la routine quotidienne a été rompue ; le rapport aux repères temporels fixes, aux horaires, est bouleversé et dilué dans la paralysie que nous citions précédemment. Les rythmes du sommeil, des repas, des activités scolaires et ludiques sont très perturbés chez les jeunes : l'état d'anxiété et de décrochage scolaire chez les jeunes ne cesse d'augmenter jusqu'à aujourd'hui. Toutes les associations reconnues dans le secteur enfance (via la COCOF ou l'ONE) ont tiré la sonnette d'alarme sur ce propos. Bref, depuis presque deux ans, les familles doivent adapter et réadapter leurs rythmes en essayant de maintenir des repères plus ou moins durables. Dans ce cadre, il est clair que les rapports sociaux de sexe ont encore été déterminants, la charge domestique et mentale reposant encore largement sur les femmes (Santellini, 2021), c'est-à-dire plus des deux tiers des apprenants-es⁴. Ainsi, tous les témoignages des équipes convergent à ce propos : non seulement ça a été difficile pour elles de suivre les cours à distance puisqu'elles

.....
4 67% des apprenants de LEEB, dont toutes les formations organisées en interne sont mixtes, sont des femmes.

étaient à la maison (et donc forcément occupées par diverses tâches), mais en plus, elles ne pouvaient changer leur nouvelle organisation tous les deux mois en fonction de l'évolution des mesures et de la possibilité de revenir sur place.

Enfin, les priorités du public ont été avant tout des problèmes financiers, de santé, de logement, d'éducation des enfants. La question numérique s'est soulevée avec l'école et les démarches administratives (et donc financières) ensuite. Avec le prolongement des différentes vagues et le retour partiel à l'école, les familles se sont organisées selon leurs priorités et beaucoup ne sont pas revenues tout de suite dans les associations. C'est en général la première chose que nous expliquent les personnes en entretien, en juin 2021, quand nous abordons l'analyse des besoins de leur public jusqu'à aujourd'hui :

« (...) mais je pense qu'au-delà du moyen numérique, on est aussi dans une situation très anxiogène, très inquiétante, les apprenants n'étaient pas du tout demandeurs ou pas du tout dans une situation où ils avaient envie de suivre des cours par un moyen qu'ils ne connaissaient pas. Ils essayaient de maintenir le peu de repères restants et de s'occuper de leurs proches. »

Nous le verrons dans le troisième chapitre, les équipes ont priorisé leurs actions en fonction des rythmes d'anxiété et de résilience bien spécifiques au public et à la diversité de personnes le constituant. Pour finir, nous pouvons soulever la volonté générale de « passer rapidement à autre chose », de revenir en « présentiel » et surtout, de quitter les écrans. Cet aspect était très marqué dans les discours et les dynamiques d'équipes en juin et en septembre 2021. Ça ne veut pas dire que les équipes ne réfléchissent pas à intégrer au mieux le numérique dans leur travail, mais un temps de respiration est plus que nécessaire. L'essentiel est alors de « récupérer le public » et de recréer un espace de lien sécurisé et confortable.

1.2.3 Le choc des temporalités

Le dernier aspect temporel à saisir est le conflit pratique entre les moments de changement de mesures, les temps de l'année civile et scolaire et les temps de l'apprentissage. Notons aussi que l'évolution des mesures au sein des associations se déclinait dans la succession de circulaires concernant différents secteurs au sein d'une même équipe. Or les autorisations et les règles étaient très différentes d'un secteur à l'autre : les secteurs enfance et insertion socio-professionnelle ont été « libérés » plus tôt que l'alphabétisation ou l'éducation permanente. Sans rentrer dans les détails, ces différences ont créé de la confusion et de la tension dans certaines équipes qui disent avoir eu beaucoup de difficultés à appliquer les règles prescrites.

En temps normal, chaque période civile, religieuse ou scolaire marque des temps d'arrêt et de suspension qui changent inévitablement les rythmes personnels, familiaux et associatifs. Dans le contexte de crise, prenons l'exemple de deux périodes-clés qui ont pu influencer le travail des associations auprès de leur public :

- Les premières mesures du deuxième déconfinement, en 2021, ont commencé dans une grosse période de fêtes : les vacances de Pâques (04/04 – 15/04), prolongées, et la période de ramadan (12/04 – 12/05), ce qui a repoussé la reprise effective à la fin du mois d'avril, voire à la mi-mai, à un mois des bilans et clôtures scolaires et associatives de fin d'année.
- Le deuxième confinement de 2020 a commencé une à deux semaines avant les vacances de Toussaint, elles aussi prolongées d'une semaine (17/10 – 02/11) : le mois d'octobre semble avoir servi de période d'intégration liée au choc de l'annonce du 2^{ème} confinement. En effet, c'est au début du mois novembre que s'installent durablement des pratiques professionnelles et pédagogiques adaptées au travail à distance et en individuel.

Ensuite, l'allègement des mesures est arrivé à chaque fois au printemps, dans un moment de bilans et d'évaluations, de clôture de l'année scolaire et associative. Tout se précipitait en même temps : il fallait retrouver et attirer le public, développer un programme d'activités adaptés

aux mesures (avant qu'elles ne changent), faire les bilans, les évaluations, anticiper la suite et se former ! En outre, les premiers examens scolaires ont eu lieu en juin 2021, après un an et demi de cours hybrides et de décrochages scolaires.

Le projet-pilote dans lequel s'inscrit ce rapport dépendait lui aussi de tous ces facteurs « temps ». Or il est très certainement arrivé à la fois trop tôt et trop tard : c'est-à-dire début avril 2021, à cette exacte période que nous venons de décrire, où tout se précipitait en même temps. Cela a forcément influé sur le projet, bien que l'équipe ait pu en tirer de nombreux avantages, comme la possibilité de concentrer des périodes intenses de formations entre mai et juillet.

Enfin, ce sont les temps de l'apprentissage qui ont été eux aussi fortement perturbés d'abord par le changement de priorités que nous avons évoqué dans le bouleversement des rythmes personnels, familiaux et scolaires. Mais c'est aussi au sein même du processus d'apprentissage dans les groupes Alpha-FLE que les cartes ont été rebattues :

- Le cours des apprentissages a peu évolué dans le sens attendu : il faudrait examiner les évaluations faites en fin d'année au sein des groupes et sur quels critères elles se sont basées. Néanmoins, il va sans dire que les objectifs initiaux de compétences en lecture, en écriture et en oralité n'ont pas été remplis.
- Les cours à distance ont créé de nouveaux rythmes d'apprentissages de par le changement d'horaire, de priorités, de capacités : à travers les outils numériques, il fallait reprendre le temps d'oser, le temps de s'organiser, le temps d'apprendre à apprendre l'usage de ces nouveaux supports. Il n'empêche que le temps passé à domicile à s'exercer seule a grandement contribué à une meilleure autonomie chez les personnes ; beaucoup de formateurs-rices ont insisté là-dessus.
- Notons enfin l'accélération et la réduction du temps collectif à travers des interactions par vidéos ou par messages, en même temps que l'individualisation du temps de contact dans les rendez-vous avec les apprenants-es – qui a permis un accompagnement ciblé et très qualitatif, mais au prix d'une perte de la dimension collective et au retour à des dispositifs frontaux.

CHAPITRE 2

De l'accès à la gestion des risques

Dans notre problématique, nous avons déjà remarqué la persistance des inégalités d'accès aux technologies numériques, correspondant donc à l'accès à un appareillage informatique adéquat et fonctionnel (Dagnies, 2016 : 9). Pour la plupart des associations, le matériel informatique requiert un budget très important, d'autant plus en l'absence d'une stratégie d'investissement qui se baserait sur une bonne connaissance des besoins de l'association et des offres d'accompagnement disponibles. Ainsi, deux coordinatrices générales nous ont indiqué leur embarras face à certains subsides dédiés à l'achat de matériel informatique ou à des dons, ne « sachant que faire de tout cet argent » et d'un matériel (des tablettes en l'occurrence) qu'elles ne savent pas « comment intégrer à leurs pratiques », ayant actuellement des « besoins plus urgents » liés entre autres à l'espace disponible dans les locaux ou à d'autres fournitures matérielles⁵.

En réalité, un véritable accès au matériel informatique implique d'abord « la possibilité d'accéder à un Internet sécurisé et de qualité ainsi qu'à des infrastructures de télécommunication le permettant » (Leroy, 2020 : 9). Un minimum de connaissances techniques est exigé pour acheter et entretenir le matériel, ainsi que des réflexes et une politique de maintenance qui font largement défaut dans les équipes du secteur. En effet, même si la « fracture de 1^{er} degré » s'est largement réduite dans la population belge, on constate qu'elle est loin d'être totalement résorbée pour les équipes associatives et le public qu'elles accompagnent. D'une part, parce que l'équipement matériel est souvent obsolète ou minimal, et d'autre part, parce que l'accès adéquat et sécurisé au matériel implique une série de pratiques et de connaissances liées aux usages des TIC : le coût des logiciels et leurs mises à jour, la protection et la sauvegarde des données, les diverses configurations de système et enfin la tenue du matériel en lui-même (unité centrale, écran, clavier, souris, disque dur etc.).

Ce constat correspond aux résultats de l'étude sur la fracture numérique en Région bruxelloise⁶ qui démontre un déplacement du problème vers la sécurité et la qualité de l'accès : « les publics les plus vulnérables sont souvent confrontés à des périodes de déconnexion liées à un matériel défectueux, à des problématiques d'entretien et/ou de sécurisation de l'ordinateur ou encore à une connexion aléatoire. Ces difficultés affectent la durabilité de l'accès à internet et viennent nourrir une défiance vis-à-vis des TIC qui alimente en retour la fracture numérique. » (Bonnetier et al, 2017 : 102). Ainsi, pallier les problèmes de connexion et d'équipement est une condition essentielle mais pas suffisante puisque comme le conclut cette étude, « les risques d'inégalités liés à la différenciation des usages apparaissent au fur et à mesure que la fracture au premier degré se réduit. » (Brotcorne et al, 2010 : 45).

Dans ce chapitre, nous exposerons d'abord l'état des inégalités d'accès tant pour les équipes que pour le public accompagné dans les associations dans lesquelles nous sommes intervenus avec notre agent de maintenance : une douzaine sur les 52 présentes dans le premier questionnaire. Nous visons toujours une approche par le biais de la crise sanitaire qui a déplacé la problématique de l'accès puisque d'une part, le matériel n'était disponible que chez soi, à domicile; d'autre part, parce que l'utilisation presque inévitable du numérique a révélé divers écarts impliquant à la fois l'usage et l'accès, l'un influençant l'autre et inversement. On comprendra ainsi à quel point la maîtrise des réflexes de base en maintenance préventive est essentielle pour préserver un premier accès déjà acquis au matériel numérique.

5 Entretien avec Kamila et Assiya, directrices d'associations en alphabétisation et coaching scolaire reconnues en cohésion sociale P2 (Anderlecht et Schaerbeek) en mai 2021.

6 Cette dernière étude disponible sur la fracture numérique en Région bruxelloise date de 2017 et a été effectuée pour le CIRB : Carole BONNETIER, Périne BROTCORNE, Patricia VENDRAMIN, Dana SCHURMANS, Analyse de la fracture numérique sur le territoire de la Région de Bruxelles-capitale, novembre 2017, Université Catholique de Louvain.

2.1. Les inégalités d'accès

2.1.1 La fracture de 1er degré dans les équipes

L'ACCÈS AU MATÉRIEL EN TÉLÉTRAVAIL, EN PLEINE CRISE

Étant donné l'urgence d'équipements dans le contexte actuel, la quantité du matériel à disposition des équipes s'est forcément améliorée depuis le début de la crise sanitaire. Toutefois, nous n'avons aucune donnée chiffrée permettant d'attester cette réalité supposée et somme toute assez relative. Précisons toutefois que l'achat de matériel informatique supplémentaire s'est initié dans le cadre du télétravail obligatoire. Le travail à distance impliquait la possession et la maîtrise d'ordinateurs portables ayant des coûts plus élevés qu'une tour – et encore peu utilisés dans l'ensemble du secteur. Cela supposait aussi une bonne connexion internet à domicile, et la présence éventuelle de périphériques tels que des imprimantes, des caméras ou des casques. Enfin, l'utilisation du smartphone était essentielle afin de garder le contact avec le public via le canal téléphonique et des messageries instantanées comme WhatsApp ou Signal.

Or les achats d'ordinateurs portables et éventuellement de smartphones professionnels ne se sont multipliés qu'à partir du deuxième confinement. Durant les premiers mois du confinement et encore aujourd'hui, la plupart des formateurs-trices, animateurs-trices, éducateurs-trices utilisaient leurs ordinateurs ou smartphones/téléphones personnels et le cas échéant, celui de leurs enfants ! Cet état de fait est quand même loin d'être anodin, comme l'exprime Assiya, coordinatrice générale :

« Je remercie l'équipe parce qu'il n'y a personne qui a dit : "Je ne veux pas utiliser mon pc et je veux un smartphone pro" et c'est comme ça qu'on a gardé le lien. Donc, une fois qu'on était en confinement, chacun avait son PC à la maison et on a essayé de prendre un ou deux PC qu'on avait ici, on a fonctionné par nos propres moyens. »⁷

L'utilisation du matériel personnel n'est pas un cas isolé. Même après les possibilités de subsides et de dons fin 2020, de nombreuses équipes n'étaient pas suffisamment équipées en outils portables étant donné – entre autres – le retour tant attendu en présentiel et donc l'évacuation de cette question, assumée ici par Nathalie, coordinatrice alpha et éducation permanente :

« Donc ici, on est à 6 dans l'équipe, on était trois qui n'avaient pas de smartphone dont une qui n'avait pas d'ordinateur non plus. Entre-temps, je pense que Lisa en a obtenu un. Au niveau des ordinateurs, à domicile, très peu. Je pense que Laura utilisait celui de sa fille et Anissa aussi mais sa connexion était trop mauvaise pour faire des réunions. Mathilde n'en avait pas non plus. En fait on était deux à avoir un PC à la maison qu'on pouvait vraiment utiliser. On n'avait pas du tout anticipé ça, travailler chez soi ce n'était absolument pas envisageable (...) et on n'avait juste pas du tout le budget pour acheter des portables pour quelques semaines ou mois alors que sincèrement, le tiers de l'équipe galérait à faire un Zoom. Alors on bricolait des exercices sur un ordinateur puis on allait imprimer des dossiers au xxx (nom de l'association). »⁸

Au-delà du problème des fournitures, certaines coordinatrices comme Livia ont d'ailleurs très clairement évoqué l'impossibilité pour des animatrices-teurs en école de devoirs de travailler seuls chez eux, en totale autonomie et donc de manier l'outil de recherche internet :

7 Extrait d'entretien collectif avec Assiya, la coordinatrice générale d'une association reconnue en cohésion sociale P2 (Anderlecht) en mai 2021.

8 Extrait d'entretien collectif avec Nathalie, la coordinatrice des secteurs éducation permanente et alphabétisation d'une association reconnue en cohésion sociale P1 et P2 (Schaerbeek) en juin 2021.

« Mais du coup pendant le confinement, c'était très compliqué pour eux de travailler en autonomie donc on a dû leur donner des tablettes ou des ordinateurs de xxx (nom de l'association), beaucoup avaient juste leur smartphone. Et ils savent un peu utiliser une tablette, mais faire les recherches sur internet, trouver des animations, des sites, c'était très compliqué. »⁹

Quant aux nombreux bénévoles, ils étaient dans la même situation : alors qu'ils n'ont pas nécessairement accès à un ordinateur dans les bureaux de l'association, ils ont dû utiliser leur matériel personnel tout au long des confinements – quand ils en avaient un et qu'ils étaient en capacité de l'utiliser.

Enfin, les associations ont parfois des salles informatiques à destination du public mais peu d'entre elles l'utilisent de manière récurrente avec le public adulte ALPHA-FLE. Ces espaces sont plus systématiquement dédiés aux enfants en école de devoirs, dont certaines y ont d'ailleurs développé des dispositifs numériques avancés (tableaux interactifs, écrans tactiles, imprimantes 3D, utilisation de logiciels très spécifiques). Pour les autres associations, le matériel informatique de ces salles était particulièrement détérioré : souvent issu des plus vieilles machines du parc informatique¹⁰, il est utilisé par une diversité de personnes et de manière sporadique. Les machines pouvaient être poussiéreuses et lentes, avec des disques durs surchargés, sans mise à jour ni antivirus. Enfin, certains espaces ont disparu ou ont été réduits en fonction de la disponibilité des locaux¹¹ et de l'augmentation du public :

« Alors, il y a 10 ans, c'était pas mal notre espace informatique, on avait un animateur (...) On était 8 travailleurs et on avait beaucoup moins de groupes. Maintenant, on a trois groupes en CS (...), des modules BAPA¹², (...) puis on s'est démultipliés aussi. On était huit travailleurs, là on est 21, donc on a dû récupérer des locaux (...), il n'y a plus d'animateur, on n'a pas la priorité et les sous je pense. Mais là les ordi, les cartes graphiques ont débloqué, et c'est lent... 20 minutes pour que ça s'allume ben ton cours est à moitié entamé, tu fais quoi en attendant? Ça freine toute la dynamique d'apprentissage. Donc oui on n'y va plus. »¹³

LA DÉGRADATION DES PARCS INFORMATIQUES EXISTANTS

Les parcs informatiques des associations étaient rarement performants sauf s'ils étaient déjà pris en charge par un technicien ou un informaticien, ce qui correspond à 3 associations sur les 11 dans lesquelles est intervenu notre agent de maintenance. Ses interventions ont permis de se faire une idée de l'état du matériel et des logiciels, de la présence et de la performance du réseau internet et enfin de l'entretien du parc informatique.

Pour l'ensemble des parcs informatiques – en incluant les salles à destination du public et les bureaux –, au niveau du *hardware*¹⁴, ce sont principalement l'absence ou l'état déplorable des disques durs, des RAM¹⁵ et des cartes-mères que nous avons constatés et qui ralentissaient considérablement la puissance et la fluidité des machines. Les interventions de notre agent de maintenance ont permis, dans une certaine mesure, d'éviter de racheter des machines entières

9 Extrait d'un entretien informel avec Livia, la coordinatrice enfance d'une association reconnue en cohésion sociale P2 (Schaerbeek) en juin 2021.

10 Un parc informatique désigne l'ensemble du matériel et des logiciels disponibles au sein d'une association (ou d'une entreprise).

11 Il est important de prendre aussi en compte la réduction de l'espace dans les associations pour respecter les mesures COVID : certaines salles informatiques peu utilisées ont été transformées en salles de classes normales.

12 Bureau d'accueil de primo-arrivants.

13 Extrait d'entretien individuel avec la coordinatrice des secteurs éducation permanente et alphabétisation d'une association reconnue en P2 (Saint-Josse) en juin 2021.

14 Le hardware correspond au matériel physique et visible de l'ordinateur.

15 La RAM (Random Access Memory) est la mémoire vive de l'ordinateur, elle stocke des informations immédiates afin que l'ordinateur puisse faire tourner les programmes. La vitesse de celui-ci dépend donc du nombre de gigabits présents dans la RAM. Pour qu'un programme fonctionne, il faut des fichiers présents dans la RAM. Le minimum recommandé aujourd'hui pour Windows 10 étant de 8 giga. Les RAM des machines sur lesquelles nous sommes intervenus étaient souvent de 4 voire de 2 giga.

quand il fallait simplement remplacer une ou plusieurs pièces. Au niveau du software, au-delà des diverses mises à jour, nous avons constaté la difficulté pour les responsables d'acheter des licences pour Windows, la suite Office, ou des antivirus. Toutes les interventions de maintenance ont impliqué des migrations de Windows 7 vers Windows 10 et la configuration des licences Office.

La puissance de la connexion internet pouvait être assez limitée, d'autant plus pour les associations réparties sur plusieurs étages ou ayant des locaux fort éloignés les uns des autres. Lors de nos formations, nous avons constaté de nombreux soucis de connexion ; le wifi n'étant pas accessible dans toutes les salles de classes, le modem étant souvent disposé dans les bureaux. Nous avons installé quelques switches wifi¹⁶. Soulignons aussi que deux associations sur les 11 étaient encore connectées à des réseaux publics très faibles avant de finalement acheter un abonnement.

L'INVESTISSEMENT DANS L'URGENCE

Dans le cadre de la crise sanitaire du covid-19, l'aide matérielle informatique la plus importante qui a été fournie au secteur est issue d'un arrêté du Collège de la COCOF en octobre 2020 qui octroyait « une subvention exceptionnelle aux opérateurs soutenus dans le cadre du dispositif de cohésion sociale et aux centres ALPHA de l'ASBL Lire et Écrire pour le renforcement des nouvelles technologies de l'information et de la communication ». Ce crédit s'élevait à 900.000 euros pour les 164 opérateurs en P1-P2 afin d'acheter « du matériel informatique, des imprimantes, des outils et programmes informatiques et des serveurs destinés au financement de frais extraordinaires occasionnés en raison de la pandémie de covid19. »

Pour l'achat d'un ordinateur, la subvention était plafonnée à maximum 700 euros TVAC par unité (matériel de protection inclus) et pour les tablettes, 300 euros. Or, même pour les budgets les plus élevés (7000 à 10.000 euros pour les grosses structures), acheter un ordinateur de bonne qualité avec du matériel de protection et éventuellement des licences incluses pour 700 euros TVAC suppose une bonne connaissance du marché et la maîtrise d'une politique de maintenance préventive, incluant la capacité de cerner et de définir les besoins de l'ensemble de son équipe en lui fournissant un matériel adapté.

De plus, la période couverte pour les frais étant du 1^{er} avril 2020 au 31 octobre 2020 ; la circulaire étant signée le 8 octobre 2020 ; et la date limite d'envoi des pièces justificatives étant le 15 novembre, les associations avaient donc un délai de 3 semaines pour statuer sur leurs besoins, établir trois offres comparatives de prix (ou des devis), et fournir les factures et les preuves de paiement. Comme nous l'avons relevé plus haut, peu d'associations ont été à même d'acquérir du matériel informatique avant le deuxième confinement. Elles ont donc dû procéder à ces achats dans l'urgence, entre le 8 et le 15 novembre.

Ces subsides ont sans aucun doute été l'impulsion la plus importante dans les équipes durant cette crise pour acheter du matériel. Toutes soulignent les budgets débloqués à ce moment-là, et donc une amélioration considérable de leur qualité de travail, ainsi qu'un investissement nécessaire pour la suite. Toutefois, nous attirons l'attention sur cet investissement massif dans une situation d'urgence qui ne leur a pas permis d'effectuer des achats optimaux : toutes se sont plaintes des délais et ont demandé à être conseillées par notre technicien pour l'achat de nouvelles pièces. Nous avons effectivement rapidement constaté la défectuosité du matériel acheté dans au moins 5 associations : quelques vieux PC, très lents ; des PC « reconditionnés » où certaines pièces centrales sont manquantes ; des reconditionnements peu fiables où les disques durs sont littéralement maintenus par des morceaux de carton.

.....
¹⁶ Un switch, commutateur ou commutateur réseau en français, est un équipement qui fonctionne comme un pont multiport et qui permet de relier plusieurs segments d'un réseau informatique entre eux.

Il faut aussi souligner qu'un nombre important d'associations ont reçu des « dons » d'entreprises privées de matériel à reconditionner : des PC sans batteries, sans chargeurs, sans RAM et sans disques durs, des claviers dysfonctionnels etc.

2.1.2 La fracture de 1^{er} degré dans le public

L'ACCÈS AU NUMÉRIQUE DANS LA POPULATION ANALPHABÈTE : QUELQUES CHIFFRES

Dans notre problématique, nous expliquons les spécificités propres aux personnes en difficulté avec l'écrit. Elles cumulent souvent des facteurs d'exclusion sociale ainsi qu'une forte différenciation dans les usages la rendant extrêmement vulnérable aux trois catégories d'inégalités numériques. Ainsi, en se basant sur le Baromètre de l'inclusion numérique de 2020 et le Baromètre de la société de l'information de 2018¹⁷, nous pouvons observer des tendances générales mettant en avant le poids des variables revenu, ménage, éducation et genre sur la partie de population n'utilisant pas internet. Ainsi, en 2020, 10% de la population belge ne dispose pas de connexion internet à domicile ; le public le plus vulnérable sur ce plan étant les femmes isolées : 30% d'entre elles ne disposent pas de connexion au sein du foyer. L'écart selon les revenus diminue mais reste plus important en Belgique que dans la moyenne européenne : 24% des individus avec de faibles revenus sont non-utilisateurs d'internet. Le Baromètre de l'inclusion numérique précise que cette tendance est plus forte en Wallonie (2020 : 4).

L'unique étude quantitative sur l'accès et l'usage des NTIC chez les personnes en difficulté avec l'écrit (en Belgique) est celle d'Iria Galván Castaño en 2019¹⁸ ; elle souligne les points suivants :

- En s'appuyant sur les chiffres de Lire et Écrire Bruxelles 2019¹⁹, rappelons la vulnérabilité socio-économique des apprenants : 31% n'ont pas de revenus quant 12% sont au chômage et 30% au CPAS. Cette population analphabète est principalement féminine (67% des apprenants de LEEB sont des femmes).
- Les apprenants possèdent principalement des smartphones et des tablettes, des outils qui peuvent nécessiter une utilisation moindre de l'écrit grâce au maniement tactile et à la présence de messageries instantanées et orales telles que WhatsApp ou Messenger. Ainsi, « 85% des ménages belges disposent d'un ordinateur, alors que seulement 46% des apprenants en possèdent un » (Baromètre de la société de l'information, 2018).
- Les usages différenciés des TICS définissent donc aussi leur accès, ce qui explique la présence prépondérante des smartphones et des tablettes chez les personnes analphabètes. Cela leur permet de contourner le langage écrit en évitant le clavier et la souris et en privilégiant des applications *Android*, audio-visuelles moins onéreuses. En outre, le smartphone est le moyen de communication le plus pertinent pour « rester en contact avec leurs famille et proches en Belgique mais aussi à l'étranger. » (Galván Castaño, 2019 : 25).
- Enfin, dans sa seconde étude sur la dématérialisation des services publics, Iria Galvan signale qu'étant donné la faiblesse de leurs ressources financières, certains apprenants utilisent des cartes prépayées plutôt qu'un abonnement, ce que notre enquête exploratoire confirme. La connexion internet est donc moins bonne et à terme, nettement plus chère !

.....

¹⁷ Fondation Roi Baudouin. Brotcorne Périne, Mariën Ilse, Baromètre de l'inclusion Numérique 2020, Bruxelles, 2020 et Service public fédéral Economie, P.M-e., Classes moyennes et Energie, 2018. Baromètre de la société de l'information 2018. Bruxelles : Direction générale de la Réglementation économique.

¹⁸ Galván Castaño, Iria, 2019. Adultes en difficulté avec l'écrit et nouvelles technologies : quel accès et quels usages? Bruxelles : Lire et Écrire Bruxelles.

¹⁹ Rapport d'activités de Lire et Écrire Bruxelles – Crédaf, 2019.

QUELLES POSSIBILITÉS POUR COMMUNIQUER AVEC L'EXTÉRIEUR PENDANT LE CONFINEMENT ?

Les équipes de formatrices que nous avons interviewées nous ont beaucoup détaillé les difficultés qu'elles ont rencontrées pour établir le contact avec leurs apprenants et développer un apprentissage par écrans interposés durant le confinement. Si ces difficultés tenaient en partie de la capacité à utiliser les outils numériques et particulièrement des outils de communication à distance, elles relevaient avant tout de problèmes d'accès à *domicile* à ces outils.

D'abord, la présence du matériel numérique minimal dans le foyer requiert au moins un smartphone et une bonne connexion internet. Or, certains utilisaient des cartes prépayées, et d'autres ont appris assez tard qu'il existait des formules d'abonnement : 9 formatrices sur les 17 interviewées ont pris en charge l'inscription d'apprenants à des abonnements téléphoniques et internet. Certains allaient chez des amis ou des voisins afin de bénéficier de leur connexion. Enfin, nous ne relevons pas moins de 5 associations qui nous racontent que tous les apprenants sans papiers ou en attente de régularisation n'ont même pas le droit de posséder une connexion, ce qui correspond à 1 apprenant sur 10 chez LEEB²⁰:

« Pour avoir le wifi, il faut donner son identité, donc certains ne peuvent juste pas avoir accès au wifi, pas de papiers, un statut en attente ou en suspens, si tu n'as pas les dérogations communales ou de la police... tu n'as pas accès au wifi entre autres, voilà c'est aussi simple que ça. Donc certains allaient dans le métro pour se connecter et suivre les cours. »²¹

Ensuite, si l'ensemble des apprenants – sauf quelques exceptions – avaient un smartphone, certains n'en avaient pas pour tous les membre du foyer, en ce compris les enfants qui ont longtemps suivi leur scolarité en ligne. Bien entendu, quand il y avait un ordinateur, il était utilisé par les enfants et éventuellement par certains adultes ayant un niveau de FLE avancé. Nous attirons aussi l'attention sur le fait que le partage des outils numériques au sein des foyers se cumulait à des problèmes de disponibilité d'espace et de temps (les logements des apprenants étant souvent réduits, insalubres pour qu'une famille entière s'y confine ; et les rythmes étaient donc contractés sur le même espace avec, entre autres, la superposition des horaires scolaires et des cours des parents²²).

Finalement, les difficultés relayées par les formatrices sont celles liées à la taille des écrans – en plus des nombreux soucis liés aux mémoires saturées, ne permettant plus de télécharger un exercice, une image ou une application. En effet, communiquer et effectuer divers exercices oraux et visuels (image et vidéo) sur un écran de smartphone est une solution de court terme qui se révèle épuisante et peu ergonomique. Au fur et à mesure des mois, des apprenants (et des formatrices-eurs) disent avoir abandonné les cours en ligne pour cette raison précise. Certaines coordinatrices ont trouvé une solution partielle dans les Smart TV, parfois utilisées par les apprenantes-s ce qui confirme encore leur préférence pour des outils qui contournent le langage écrit :

« (...) Au niveau des publics les moins scolarisés, en tout cas, ce qui est sûr, c'est qu'ils avaient tous une Smart TV. Et donc mes liens YouTube que je leur envoyais, ils les regardaient sur leur TV, et donc ils pouvaient regarder en grand sur des grands écrans, je crois que ça a beaucoup changé la donne.

20 Dans le rapport d'activités du CREDAF de 2018, on décompte 10% des apprenants LEEB qui ont un statut « autres ». On peut donc estimer qu'au moins une personne sur 10 dans un groupe d'apprenants *ne peut pas* avoir accès à une connexion internet.

21 Extrait d'entretien informel avec Bénédicte, une formatrice bénévole d'une association reconnue en cohésion sociale P2 (Saint-Josse) en juin 2021.

22 Voir à cet égard l'analyse des impacts de la première vague de la crise covid-19 sur les personnes précarisées et les services sociaux de première ligne en Région bruxelloise et en Wallonie Rapport de la phase exploratoire (p8).

Alors on s'est dit : "ok ça c'est accessible aux personnes peu scolarisées parce que ça, ils ont l'habitude de chercher sur leur télé YouTube, ils connaissent le truc, ils utilisent dans leur vie privée en dehors des cours." »²³

On reconnaît l'attrait pour les dispositifs tactiles auprès des équipes qui se sont fournies en tablettes, voire en tableaux interactifs et grands écrans tactiles, lors de l'obtention des subsides COCOF en octobre 2020. Souvent utilisés pour tous les publics (jeunes et adultes), ces outils possèdent des interfaces intuitives et à plus grande capacité interactive et pédagogique que des ordinateurs. Nous reviendrons sur ce point dans le 4^{ème} chapitre dédié à la pédagogie alpha-tic (D.).

LES PLANS D'AIDES ACTIVÉS PAR LES POUVOIRS LOCAUX

Les personnes que nous avons interviewées ont souvent évoqué les plans d'aides auxquels les associations et leur public ont fait appel pour se fournir en matériel informatique durant les confinements. Rappelons que tous les espaces publics où il est possible d'accéder à des ordinateurs étaient fermés (EPN²⁴, bibliothèques, associations etc.). Notons que malgré les deux phases du plan d'équipement numérique déployé tardivement par la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'automne 2020²⁵, les responsables des écoles de devoirs nous signalent encore en juin 2021 l'absence de matériel pour tous les enfants au sein d'un foyer et le coût des dettes déjà engendrées depuis le début de la crise pour l'achat de matériel numérique dans les familles.

Pour les adultes, un certain nombre d'apprenants ont bénéficié des aides extraordinaires allouées par les CPAS : souvent accompagnées par leurs formatrices, les personnes devaient monter un dossier et recevaient une somme à dépenser dans un délai assez court. Clémence, coordinatrice alpha et éducation permanente nous explique que sans accompagnement à l'achat, certaines personnes se sont retrouvées avec des outils peu adaptés ou inutilisables :

« Oui, il y a des personnes qui ont fait la démarche, il fallait du temps pour aller acheter le matériel (...) il y avait Joséphine, qui avait reçu de l'argent pour acheter un ordinateur du CPAS, et elle disait : "j'attends mon frère, j'attends mon frère pour acheter l'ordinateur", elle ne savait pas comment faire pour acheter un ordinateur. Ben oui ils ont besoin d'être conseillés, mais le frère n'arrivait pas pour x et x raisons (...) Elle était dépendante d'un membre de la famille qui pouvait la conseiller. Ça prend du temps, ils ne sont pas toujours autonomes. Puis il fallait aller vite, alors elle s'est retrouvée avec une tour reconditionnée mais pas d'écran... on a fait des échanges, elle a fini par avoir une tablette. »²⁶

De manière générale, en dehors des prêts ou donc de certaines écoles, les associations ont surtout fait appel à leur propre réseau de solidarité afin de s'équiper et d'équiper leur public, s'appuyant assez peu sur les structures publiques : contacts interpersonnels, groupes d'entraide attachés à des syndicats et des partis ; demandes de dons dans le secteur privé ; ASBL spécialisées dans le prêt et la location (*Neve, Close the Gap, Molengeek, CF2D, Oxfam*).

.....
23 Extrait d'entretien individuel avec la coordinatrice éducation permanente et alphabétisation d'une association reconnue en cohésion sociale P2 (Saint-Josse) en juin 2021.

24 Les EPN étaient ouverts au deuxième confinement.

25 La circulaire 7831 reprend en détails la procédure à suivre pour les pouvoirs organisateurs (PO) afin de soumettre un dossier de demande de remboursement de matériel informatique dans le cadre des subsides exceptionnels.

26 Extrait d'entretien individuel avec Clémence, la coordinatrice éducation permanente et alphabétisation d'une association reconnue en cohésion sociale P1 et P2 (Schaerbeek) en mai 2021.

2.2 Agir sur l'approche de la machine et sa maintenance

2.2.1 S'appropriier la machine et maîtriser les bases

DÉMYSTIFIER L'OBJET ET SES OUTILS

On le verra tout au long de ce rapport, l'utilisation des TICS chez des personnes en difficulté avec l'écrit reste un véritable défi pédagogique, aussi parce que l'ordinateur est perçu comme un objet complexe et difficile à « approcher ». Très onéreux, l'objet informatique semble fragile et précieux, d'autant plus qu'il filtre toutes les interactions des personnes en attente de leurs droits : dans les administrations communales, au CPAS, à la banque, toutes les informations personnelles « entrent dans l'ordinateur et disparaissent dedans » et on peut les « perdre en touchant mal à un seul endroit de l'ordinateur, donc il vaut mieux ne pas toucher et prendre des papiers »²⁷. Nous avons entendu à plusieurs reprises ce type de propos auprès de groupes d'apprenants, et posons l'hypothèse que la machine informatique représente le symbole d'une société de la connaissance qui peut discriminer et exclure, à fortiori auprès de personnes éloignées des institutions et souvent victimes d'un système bureaucratique qui les dépossède de l'accès et du recours à leurs droits. L'ordinateur serait donc d'autant plus mystifié par le public analphabète qu'il catalyse leurs exclusions.

Les témoignages de situations où les apprenants refusent d'approcher et de toucher les ordinateurs sont nombreux ; si elle peut se manifester dans le cadre de l'association, c'est surtout dans le cadre familial que cette méfiance prend forme. Ainsi, un certain nombre d'apprenantes avaient des enfants qui utilisaient un ordinateur mais ne l'approchaient pas pour autant. Lors d'une table de conversation²⁸ à laquelle nous avons été conviées au mois de juin 2020, 8 apprenantes nous ont confirmé cette méfiance ou ce désintérêt pour l'ordinateur des enfants : certaines étaient paniquées de « casser » quelque chose, de faire de mauvaises manipulations ; certaines ont refusé le prêt d'ordinateurs des écoles ou des associations par peur de ne pas pouvoir en assurer la responsabilité ; d'autres ne pouvaient pas envisager de « mal utiliser » quelque chose d'aussi onéreux et « précieux » ; enfin de nombreuses mères évoquaient la peur de « faire disparaître » les devoirs de leurs enfants. Elles laissaient donc leurs enfants et éventuellement le conjoint s'occuper de ces « machines ». Ces propos ont été corroborés à plusieurs reprises lors de nos entretiens et évoquent aussi les constats de nos formateurs alpha-Tic chez LEEB. Dans les exemples donnés ici par Melek, formatrice alpha et Clémence, coordinatrice alpha, on peut observer ici de la manière la plus simple et la plus évidente comment l'usage de l'outil numérique en définit l'accès et inversement :

« (...) même ceux qui avaient un ordinateur les ont très peu utilisés car de 1) pour une partie, ils ne savent pas les utiliser et 2) ceux qui savaient les utiliser – je pense à plusieurs personnes avec qui j'ai eu une discussion assez longue – c'était pour leurs enfants. Ils n'osaient pas trop chipoter, ils avaient peur de faire des bêtises, de faire quelque chose qui va casser l'ordinateur, d'envoyer des erreurs aux professeurs, d'effacer des messages. S'il y avait un ordinateur dans le foyer, il était l'outil soit du conjoint, soit des enfants mais nos apprenants à nous n'ont pas utilisé l'ordinateur. »

« Abdel, lui était paniqué (que NEVE ASBL lui prête un ordinateur). Il avait peur que ses enfants le cassent ou le touchent parce que justement, ses enfants venaient de casser la TV qui était à crédit. Il n'osait plus l'approcher depuis qu'il avait signé une convention avec

27 Extraits d'entretiens informels avec des groupes d'apprenants lors de l'accompagnement en mission de l'agent de maintenance et de l'informaticien public dans trois associations reconnues en cohésion sociale P1 et P2 en juin et juillet 2021.

28 Extraits d'entretiens informels avec un groupe d'apprenantes lors de tables de conversation dans une association reconnue en cohésion sociale P2 (Schaerbeek) en juin 2021.

NEVE pour ne pas le revendre en fait, mais en soi il pouvait l'abîmer c'était ok. Mais là, la crainte du papier signé sans vraiment en comprendre les tenants, plus l'idée totalement saugrenue pour lui d'utiliser et de pouvoir abîmer un ordinateur qu'on lui a donné... bon oui, il ne l'a pas utilisé. »

Les premiers temps de travail sur ordinateur initiés par les formatrices-teurs en alpha sont souvent des ateliers de découverte et d'initiation au clavier et à la souris, en s'appuyant parfois sur des méthodes pédagogiques comme ECLER où le texte de l'apprenant-e, après avoir été tapé au traitement de texte, est exploité au moyen d'un logiciel informatique.

Les formatrices.teurs détaillent le sentiment d'accomplissement et de fierté que renvoient les personnes à l'issue de ces ateliers comme fondateur dans la voie d'apprentissage et d'autonomisation sur laquelle ils-elles les accompagnent : le simple fait de maîtriser un peu la souris et le clavier permet de faire baisser progressivement la méfiance envers la machine. Il semble donc essentiel de démystifier le rapport aux technologies en levant l'opacité qui les entoure et « en facilitant la maintenance de l'outil, en autonomisant l'usager quant à son fonctionnement : la réalisation opérationnelle de ces objectifs (...) relevant à la fois de l'accès et de l'usage. » (Bonnetier et al, 2017 : 123).

De manière nettement moindre et plus mesurée, nous avons observé des réactions de méfiance semblables dans les groupes de formatrices-eurs lors de l'installation d'applications pédagogiques sur leur smartphone et des risques liés, ainsi que dans le maniement d'outils comme Zoom. En plus des éventuels refus d'utiliser son téléphone pour un usage professionnel (vie privée), nous notons aussi une méfiance générale à introduire des données personnelles dans les applications ainsi qu'une crainte courante d'effectuer de « mauvaises manipulations ».

PROTÉGER, SAUVEGARDER, METTRE À JOUR

Le soutien et l'accompagnement en maintenance effectués par notre technicien consistaient aussi en grande partie à vulgariser le langage informatique auprès des différents membres des équipes. La langue et la culture informatique, issues d'un langage mathématique, forment un univers **technologique** précis avec un vocabulaire et un raisonnement détachés du monde social. Il est donc nécessaire de fournir des exemples concrets quand on explique ce qui se passe dans les puces d'un ordinateur. Ainsi, comment illustrer que sans système d'exploitation, un ordinateur ne peut être fonctionnel ? Quel intérêt à renouveler ses programmes en les « mettant à jour » ? Cette vulgarisation qui peut passer par la métaphore d'une voiture ou d'un corps humain est essentielle afin de fournir les réflexes de base au bon fonctionnement d'une machine informatique : c'est-à-dire de protéger son système, sauvegarder ses données et mettre à jour ses programmes et logiciels. Ainsi, il existe une série de rôles et de fonctions de base à connaître afin de garder son ordinateur – et donc un parc informatique entier – en bonne santé. Selon notre agent, ainsi que deux responsables de l'ASBL Banlieues, spécialisée entre autres dans la maintenance des parcs informatiques associatifs, il s'agit de comprendre le rôle et l'utilité concrète :

- des structures et composants de l'ordinateur tels que le disque dur, les périphériques ou l'alimentation ; de la connexion à un réseau internet ;
- du système d'exploitation utilisé, en l'occurrence Windows et l'intérêt d'être au fait des dernières versions ;
- des applications ou programmes tels que la suite Office, des conditions de leur installation et de leur désinstallation ;
- de la possibilité d'utiliser des logiciels libres, plus transparents et plus accessibles financièrement ;
- les programmes de sécurité et les antivirus existants et utiles ;
- des outils et services de sauvegarde des données sur le PC et en ligne.

2.2.2 Vers une politique de maintenance

L'OFFRE DE MAINTENANCE MATÉRIELLE ET LOGICIELLE DANS LES ASSOCIATIONS

Quand notre technicien s'est présenté aux associations en avril 2020, les responsables des associations s'attendaient à un service payant et étaient très surpris du contraire. Les services de maintenance privés qui dominent l'offre en Région bruxelloise sont en fait assez onéreux et il est difficile pour une petite association d'établir des contrats annuels avec ces services. Certaines d'entre elles faisaient appel à des ASBLs spécialisées dans la lutte contre la fracture numérique, telles que *TIC Harmony* (Bruxelles) ou *Banlieues* (Ixelles) qui ont des services et des tarifs plus adaptés à la situation des associations du secteur. D'autres faisaient appel à des SCRL aux tarifs relativement bas, qui utilisent par exemple du matériel reconditionné comme *Koekel-TECH* (Koekelberg) ou encore *TICTOPIA* (Forest).

En outre, lorsqu'un service de maintenance prend en charge un parc informatique, cela engage l'application du RGPD (Règlement de protection des données), donc la systématisation des actions suivantes : une clause de sécurité dans les contrats, la sécurité des données confidentielles (mots de passes, identifiants, adresses), l'enregistrement des interventions de maintenance, la suppression sécurisée des données avant que le matériel soit confié ailleurs etc. La prise en charge de la maintenance logicielle et matérielle d'un parc est donc une lourde responsabilité : les associations qui en avaient conscience refusaient de rompre leur contrat payant avec une société privée pour confier les clés du parc informatique 9 mois à notre technicien. En outre, en raison de la nature de son contrat, notre agent ne pouvait pas non plus assurer des missions préventives ou de gestion du réseau du parc. Ces divers facteurs étaient des freins au déploiement d'un soutien optimal de maintenance auprès du secteur associatif durant ce projet.

PRÉVOIR LES RISQUES ET DÉVELOPPER UNE MAINTENANCE PRÉVENTIVE

La mise en place d'un inventaire de la présence et l'état du matériel a été l'une des actions systématiques développées par notre technicien dans les associations où il intervenait. Parmi elles, une seule possédait un inventaire de son parc informatique ainsi qu'un dossier structuré avec les données confidentielles, les diverses licences, une charte informatique minimale²⁹ et quelques procédures liées au RGPD. Pour toutes les autres, il était difficile d'obtenir un dossier comportant les « traces » d'une maintenance minimale. Cela freinait le travail de notre technicien mais a surtout révélé l'absence quasi-complète d'une politique de maintenance permettant d'éviter la dégradation du matériel et les diverses prises de risques liées à la gestion des données.

La mauvaise régulation des parcs informatiques s'illustre aussi dans la répartition aléatoire du matériel auprès des travailleurs – en fonction de leurs besoins en termes d'utilité et de performance des outils disponibles. Ainsi, chacun ne possédait pas nécessairement un matériel adapté aux besoins réels de sa fonction : c'est particulièrement le cas avec les postes administratifs (secrétariat, comptabilité) qui ont besoin d'un ordinateur performant en bureautique et capable de traiter des grandes quantités de données. Plusieurs de ces personnes travaillaient avec du matériel très lent et de mauvais disques durs alors que l'association possédait d'autres ordinateurs nettement mieux adaptés, alors peu ou mal utilisés. Cela peut s'expliquer par le manque de matériel mais aussi parce que l'utilisation des ordinateurs n'est pas systématique et obligatoire pour tous les travailleurs dans les associations.

.....
²⁹ La charte informatique est un document destiné à régir l'utilisation des moyens informatiques mis à disposition des travailleurs, c'est donc une charte de « bonne utilisation des NTICS ».

Toutefois, la gestion et la distribution du stock de matériel informatique au sein d'une équipe de travailleurs dépendent en grande partie de la présence d'une politique de maintenance et donc d'une réflexion en amont sur les règles de maintenance générale d'un parc informatique. Dans le cadre de notre projet, nous avons proposé une formation de 7 matinées en maintenance de septembre à décembre 2021 auprès du secteur qui a malheureusement rencontré peu de succès. Or il nous semble essentiel de développer un travail de coaching et de formation structuré autour de la maintenance dite « préventive » qui permettrait d'augmenter la durée de vie et la fiabilité des équipements; donc de réduire les coûts de défaillance et l'appel à des services coûteux. Par conséquent, implanter ces dynamiques entrainerait une diminution des « temps d'arrêts en cas de révision ou de panne »³⁰ et donc de la charge de travail générale.

CHAPITRE 3

La Cohésion Sociale face aux fractures

3.1 Solidarité et réciprocité en temps de crise

3.1.1 L'élargissement de toutes les fractures

Nous l'avons décrit dans notre problématique : de par ses mesures de confinement et de restriction d'activités, la crise sanitaire a provoqué une importante baisse de revenus entraînant la perte partielle ou totale de ceux-ci pour un nombre important de personnes déjà fragilisées. En plus des problèmes de loyer et de surendettement, cette situation a souvent impliqué une accumulation des reports de paiements dans les factures énergétiques, de santé ou de télécommunications. Au contraire, pour les personnes plus favorisées qui n'ont pas connu de baisse de revenus, la crise a permis une augmentation de leur épargne grâce à la réduction des dépenses récréatives, ce qui entraîne une augmentation générale des écarts : « de manière générale, la crise du Covid-19 et les mesures restrictives associées ont eu comme effet d'accroître les inégalités dans les différentes dimensions du bien-être, et ce malgré une série de mesures qui ont été déployées pour limiter les dégâts sociaux, en particulier les pertes de revenus subies par les personnes impactées par la crise. » (Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles, 2020 : 9).

Tous les acteurs que nous avons rencontrés confirment la fragilité accrue de leur public, ainsi que le changement de perspectives et de priorités dans lequel ils sont plongés. Anne, la responsable du secteur éducation permanente d'une maison de quartier de Schaerbeek nous a exposé les multiples difficultés auxquelles leur public faisait face, créant un climat d'anxiété tel qu'il était impossible de reprendre les activités associatives là où elles avaient été interrompues en mars 2020 : « En 20 ans de travail dans le secteur, je n'avais jamais été confrontée à autant de détresse dans le public. Ça rebat toutes les cartes, il faut agir sur ce stress, et vite. » Après notre rencontre, elle a synthétisé dans une note ce que relève la plupart des rapports d'activités des associations du secteur en Cohésion sociale : la multiplicité des causes menant à une désaffiliation progressive d'un public déjà isolé :

- *matérielles : la promiscuité des logements, le manque d'espace personnel, le nonaccès à un espace extérieur privé (un jardin ou une terrasse) ou public dans un contexte de présence permanente des membres de la famille et la perte de revenus financiers dans le foyer ;*
- *sociales et affectives : rupture du lien social, interruption des contacts avec les camarades de classe et du quartier, les amis, les proches, les enseignants ;*
- *l'inquiétude ambiante par rapport à une situation de menace, la contamination, l'influence des réseaux sociaux alimentant les peurs, l'ombre du chômage et de la perte de revenus,*
- *Le non-remplacement des occupations structurantes et/ou gratifiantes par d'autres activités y compris physiques, l'ennui, le désœuvrement, l'interruption non anticipée de la scolarité et des apprentissages et/ou la difficulté de réviser les matières et le confinement devant les écrans ;*
- *Le nonaccès à de nombreux droits avec le basculement des activités en ligne : allocations, emploi, études, santé, loisirs etc.*

Les mesures d'aides au niveau bruxellois ont été nombreuses, mais malheureusement temporaires et insuffisantes devant l'ampleur des dégâts : moratoire sur les expulsions domiciliaires et les coupures d'eau et d'électricité ; aides sociales exceptionnelles au chômage, aux colis alimentaires, à l'accès aux technologies etc. Or, les premières études sur les inégalités liées à la crise mettent

toutes en avant les risques d'exclusion sociale, résultat du non-recours aux droits touchant particulièrement les habitants précarisés de la Région bruxelloise, qui, dans un contexte de forte augmentation des besoins, s'est couplé de manière spectaculaire à la presque disparition des contacts directs avec les administrations (Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles 2020 ; Brotcorne et Vendramin, 2021 ; Noël 2021). La question du nonaccès aux droits par non-recours est un phénomène de longue date qui prend forme dans un contexte bruxellois cumulant à la fois une population très vulnérable et des difficultés propres liées à la multiplicité des régimes de droits et de services développés dans une complexité institutionnelle, budgétaire et administrative typique de la Région. Ainsi, comme l'explique Laurence Noël (2021) : « malgré le fait que nombreux d'entre eux (habitants précarisés de la Région bruxelloise) soient éligibles à certains droits sociaux (aide du CPAS, GRAPA, intervention majorée pour les soins de santé, mais aussi aides au logement ou autres ...), une part importante n'en bénéficie pas, parce qu'ils ignorent leurs droits, parce qu'ils n'y accèdent pas (notamment du fait de la complexité administrative, des délais d'attente,...) parce qu'ils ne franchissent pas la porte des institutions d'aide, ou encore parce que les droits ne sont pas proposés. »

Ce creusement de tous les écarts a forcément impacté la nature et le rythme des travailleurs sociaux et associatifs qui ont lancé le numéro vert « Allo? Aide sociale » le 30 mars 2020³¹. L'enquête exploratoire de Deprez et al (2020) rencontre les mêmes constats que ceux que nous étayerons au cours de ce chapitre : l'augmentation drastique des demandes et de la détresse du public qui modifient considérablement la nature, le rythme, le volume, la qualité et l'intensité du travail de ces acteurs de 1^{ère} ligne. **Nous pensons que l'un des nœuds principaux expliquant les difficultés du secteur associatif à intégrer les TIC dans leurs pratiques professionnelles et pédagogiques réside à la fois dans la nature et le sens donné au travail associatif par ses différents acteurs ; mais aussi et surtout dans la violence du vécu de la crise, et de ses multiples conséquences, dont le travail à distance et la dématérialisation générale des services d'intérêt général.**

3.1.2 Sens et puissance du lien social volontaire

L'ESPACE DU LIEN POUR CONTRER LA DÉSAFFILIATION SOCIALE

La solidarité, comme lien social *volontaire* (Leroux : 2015, Laville : 2002) réunit des citoyens libres et égaux en droits, permettant de faire le pont entre l'égalité, la liberté et l'autonomie ; valeurs et principes d'actions revendiqués par les acteurs du secteur associatif en Cohésion sociale. Les ambitions des politiques publiques liées à la Cohésion sociale, dans lesquelles s'inscrivent les objets sociaux des associations que nous avons rencontrées, visent à l'égalité des chances et des conditions de chacun – quels que soient les statuts socio-économiques et culturels – dans l'instauration de divers dispositifs luttant contre « toute forme de discrimination et d'exclusion sociale ». Le décret organisant ce secteur entend « le développement d'une action communautaire de quartier et du travail en réseau » via quatre actions prioritaires qui activent des clés d'autonomisation et de communication pour les « bénéficiaires ». Ces clés sont basées sur les apprentissages, afin de « *se construire un réseau social, d'orienter leurs projets de vie, d'améliorer leurs insertions sociales et professionnelles, de faciliter le suivi scolaire de leurs enfants, de s'approprier les clefs pour mieux investir la ville (...)* »³² Or ces apprentissages, comme le rappelleront tous les acteurs rencontrés, sont avant tout des activités sociales reliant (physiquement) le sujet à autrui : « Les objets désignés socialement comme objets d'apprentissages sont en réalité toujours des outils culturels, produits et utilisés par un groupe social, et dont la maîtrise conditionne dès lors la place et le pouvoir que peut prendre le sujet dans ce groupe social. »³³

La société civile reconnaît donc la force des liens interpersonnels et l'apport essentiel des relations sociales de proximité, d'autant plus lorsqu'une population fragile tend à une

.....

³¹ Les demandes alimentaires sont les plus nombreuses jusqu'à aujourd'hui, concernant toujours des personnes en attente de revenus ou d'allocations (Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles, 2021).

³² Décret du 13 mai 2004 relatif au dispositif de Cohésion sociale en Région bruxelloise.

³³ André Giordan, cité dans les Balises de l'alpha, cadre pédagogique de référence de Lire et Écrire, 2017, p. 72.

désaffiliation sociale catastrophique due à l'imposition de règles et de mesures publiques rendant impossibles le maintien et la construction du lien social.

Quand nous avons commencé à rencontrer les associations en mai, chacune mettait tout en place pour « récupérer » son public, c'est-à-dire pour qu'il revienne sur place afin d'établir un contact physique, solide et concret qui puisse maintenir ou reconstruire le lien, fortement abîmé après un an de confinement. En fonction des allers-retours dans les mesures à respecter, les liens se sont altérés puis se sont réinventés, ont été distendus puis resserrés, parfois brisés, et ce jusqu'à aujourd'hui. Nous l'avons vu dans le premier chapitre de ce rapport : après deux ans de restrictions de nos libertés, les rythmes, vies et besoins de chacun ont tellement changé qu'il est très compliqué d'établir un constat ferme sur l'état du lien entre associations et public. Nous ne nous risquons donc pas à nous prononcer sur l'état actuel de fréquentation et de retour du public dans les activités. Dans tous les cas, les entretiens avec les acteurs du secteur mènent vers les mêmes conclusions : le public, et particulièrement les mères isolées, a besoin de revenir dans les associations, de sortir de l'espace domestique, de se déplacer dans l'espace public et dans le quartier. Les formatrices rencontrées insistent : il est essentiel pour eux-elles d'évoluer quotidiennement avec un groupe de personnes partageant des vécus semblables :

« Elles avaient besoin de ce contact, de se déplacer, de partager des choses, des choses que les autres vivent aussi. C'est ce qu'on entend, c'est ce qu'on entend souvent. (...) Là, oui, ils s'exprimaient sur le fait que ce n'était pas pareil que de venir sur place, au cours. Ce sont déjà des personnes très isolées, pour la plupart, tu leur enlèves l'association du quartier et il leur reste au mieux quelques liens familiaux et communautaires : le fait qu'ils viennent trois fois par semaine ici, c'est indéfectible des fins et des moyens dans le travail associatif, sans ça, ben voilà on a fait de l'humanitaire. »³⁴

Lors des rendez-vous individuels organisés à partir du 2^{ème} confinement en octobre ; durant les permanences sociales ; et enfin tout au long des appels téléphoniques individuels, les travailleurs associatifs ont fait face à une détresse psychologique qui pouvait tendre au repli sur soi voire à l'agressivité. Il est important de prendre conscience de la situation désastreuse d'un certain nombre de personnes isolées, mères seules, sans papiers, sans revenus, éventuellement sans logement que les associations ont tenté de soutenir et d'aider. C'était particulièrement le cas pour les associations ayant une permanence sociale. Ainsi l'expriment une responsable éducation permanente et une assistante sociale et formatrice (de deux associations reconnues en tant que BAPA³⁵) :

« Oui, il y a eu en fait, bon il y avait ça avant hein, mais moins quand même, au niveau de la permanence sociale, les gens étaient quand même là parce qu'ils devaient voir un autre être humain prêt à accueillir. A un moment donné, on avait des files avant 8 heures du matin en bas de chez nous. Et il y avait des personnes très énervées franchement. Mais t'en as avec des soucis, c'est juste pas possible, surtout des personnes sans papiers ou avec des antécédents psychologiques. »³⁶

« Des gens ont pété des câbles, la plupart des gens qui viennent ici ont plus besoin d'un psychologue que d'autre chose. Ils ont besoin de parler, ils sont à bout donc moi je ne peux plus prendre 1/2 heure par personne, je suis obligée de prendre 1 heure parce que la personne parle et puis elle te donne ses documents à traiter mais je leur dis : " C'est trop tard, on a dépassé 1 heure, vous avez passé votre tour, maintenant, il va falloir attendre. „³⁷»

.....
34 Extrait d'entretien collectif avec Jannah et Naëlle, formatrices Alpha-Fle d'une association reconnue en P1, P2, en EP et comme maison de jeunes (Schaerbeek, Juin 2021).

35 Acronyme pour « Bureau d'Accueil de primo-arrivants. »

36 Extrait d'entretien individuel avec Sarah, coordinatrice Alpha et EP d'une association reconnue en P2, EP et BAPA (Saint-Josse, Juillet 2021).

37 Extrait d'entretien individuel avec Lina, assistante psycho-sociale et formatrice d'une association reconnue en P1, P2, EP et BAPA (Saint-Gilles, Juillet 2021).

En effet, l'angoisse générale a pu prendre des tours dramatiques pour un certain nombre de personnes précarisées, augmentant drastiquement les problèmes de santé mentale au sein de cette population. Il n'y a pas une seule personne interviewée qui n'ait pas détaillé ce phénomène. Les anxiétés se renforçaient les unes les autres, spécifiquement pour les familles monoparentales : la peur de contracter le virus, d'être hospitalisé, de payer des frais de santé, la peur des frais de médicaments et des factures trop élevées se combinant à l'impossibilité, le cas échéant, de s'organiser pour garder les enfants. Comme le poursuit le rapport bruxellois sur l'état de la pauvreté (2020) : « l'isolement est dur pour tout le monde, mais la précarité et le manque de perspectives renforcent encore le degré d'angoisse. » (Deprez et al, 2020 : 33). Voici l'un des nombreux témoignages édifiants des formatrices à ce propos :

« Je prenais du temps, moi-même, je n'étais pas top non plus, mais j'avais ce besoin d'aller vers elles, vraiment beaucoup d'angoisse, il ne faut pas oublier que beaucoup ont perdu des proches ou des proches qui sont tombés malades ici ou au pays et puis il y a eu cette coupure due à cette dépression. On pouvait rester 30 minutes à parler et je leur disais de ne pas hésiter à me contacter pour parler. Surtout pour les mamans seules, elles me disaient : « s'il m'arrive quelque chose ? » Et c'est vrai qu'une maman me disait : « j'ai la responsabilité de rester en bonne santé pour mon enfant pour qu'il n'arrive rien à mon enfant » et même quand on a repris en juin en présentiel, elle n'a pas voulu revenir pour rester en bonne santé (...) la peur de la maladie. Oui c'est horrible. Quand on est revenues, il fallait se remettre, quand on est revenues, c'était anxiogène, on devait les tirer vers le haut mais même nous on avait besoin d'être tirées vers le haut. »³⁸

Au final, le secteur associatif en cohésion sociale a sans doute assuré une bonne partie du travail d'écoute et de solidarité de 1^{ère} ligne, tant sur les plans matériel qu'affectif, non seulement parce que les acteurs estiment que c'est bien là leur rôle, mais aussi et surtout parce que la réciprocité des liens et la confiance avec les personnes sont solidement ancrées. Par ailleurs, ce lien mêle souvent les sphères intime et professionnelle, impliquant la charge mentale des travailleurs-ses eux-mêmes. Nous ne citerons que quelques-uns des très nombreux témoignages illustrant cette situation :

« C'est ça, en tant que maison de quartier, au-delà de l'apprentissage du français, l'objectif prioritaire, c'est vraiment la cohésion sociale, le lien social, c'était donc vraiment prendre des nouvelles et alors ce qu'il se passe, c'est que les formateurs ont un lien vraiment fort avec leur groupe. Après un mois et demi de confinement, la cohésion sociale nous a demandé qu'un lien soit maintenu mais il était déjà existant, les mesures pour garder le lien vivant étaient déjà mises en place. C'est la base de notre boulot. »³⁹

« Oui, la demande de la direction était vraiment ça. Ce n'était pas leur donner du travail, les bourrer de travail mais garder contact. On pensait que ça allait durer un mois, deux, trois mois. La direction nous demandait de garder contact, peu importe de quelle manière. Ne lâchez pas, ne les lâchez surtout pas qu'ils disaient. On les a pas lâchés, et j'ai l'impression qu'on est les seuls (...) »⁴⁰

« Et c'est vrai que notre première action, c'était de mettre en lien, à l'écoute, de rassurer et finalement, de répondre aux premiers besoins que chaque apprenante avait dans son vécu. Et on fait ça très, très bien (...) On s'est dit : "ben c'est ça le français aussi. Ce n'est pas simplement je vais continuer à suivre un petit programme. Et puis on s'en

.....
38 Extrait d'entretien collectif avec Zaynab et Hajar, formatrices Alpha-Fle d'une association reconnue en P1 et P2 (Anderlecht, Juin 2021).

39 Extrait d'entretien individuel avec Lilia, coordinatrice Alpha et EP d'une maison de quartier reconnue dans toutes les priorités de la Cohésion sociale, en ISP et en tant que Centre d'expression et de créativité (Schaerbeek, Juillet 2021).

40 Extrait d'entretien collectif avec Jannah et Naëlle, formatrices Alpha-Fle d'une association reconnue en P1, P2, en EP et comme maison de jeunes (Schaerbeek, Juin 2021).

fout des émotions, etc., L'émotion était telle qu'il fallait absolument se mettre à l'écoute de leur public et qu'on essayait de répondre chaque fois. »⁴¹

« (...) C'est bon qu'on est bienveillants, qu'on est à l'écoute et qu'on fait attention à ça. Mais attends ! Une institutrice énervée de pas recevoir les devoirs d'un de nos jeunes me dit : "Vous savez, moi aussi je viens de loin, je suis paniquée.,, On est tous paniqués en fait, mais jeter la pierre comme ça aux familles en disant : "ils n'ont qu'à faire leurs devoirs (s'ils ne veulent pas de retards et de pénalités),,, , c'est scandaleux. Je lui ai demandé si elle était au courant de ce qui se passe parce que nous on se renseignait, on avait des familles qui étaient malades. On avait une famille où les père, mère, grands-parents étaient malades. Nous on le savait parce qu'on était là. Ce n'est pas à ces enfants qu'il fallait demander de faire leurs devoirs. Si les parents sont à l'hôpital en train de mourir et que les grands-parents aussi, je ne crois pas que c'est la priorité de savoir s'il a fait ses devoirs ou pas. Un peu d'humanité, on demande juste de l'humanité là. »⁴²

L'ORGANISATION COLLECTIVE POUR UN SOUTIEN SYSTÉMIQUE ET SOLIDAIRE

En 2012, Bernard Fusulier et David Laloy développaient pour le GIRSEF⁴³ une analyse des logiques normatives à l'œuvre dans le secteur associatif en ALPHA-FLE⁴⁴. Si le modèle-type qu'ils ont utilisé n'explique pas tout, il nous semble essentiel pour comprendre la manière dont les coordinatrices et les formatrices rencontrées organisent et priorisent leurs actions avec leur public, *plaçant ainsi la question numérique* à un certain endroit et pas à un autre.

En se basant sur le modèle des *Cités et des Régimes de justification* de Boltanski et Thévenot (1991), Fusulier et Laloy montrent comment les discours et les actions des organismes du champ de l'analphabétisme à Bruxelles peuvent coexister dans des logiques normatives complètement différentes. Ils citent 5 « mondes » dans lesquels se développent ces logiques normatives dites **civique** (« alphabétiser pour favoriser l'égalité et la participation citoyenne »), **marchande** (« alphabétiser pour favoriser l'accès au marché du travail et se faire une place dans la concurrence »), **industrielle** (« alphabétiser pour accéder à la maîtrise des connaissances et des compétences nécessaires pour être efficacement fonctionnel.le»), et **domestique** (« alphabétiser pour s'intégrer dans la société »).

Résumées grossièrement, ces logiques sont composées d'un principe supérieur commun, d'individus visés par ce principe et d'un ensemble de dispositifs censés contribuer à la réalisation de ce principe par les individus⁴⁵. Le champ de l'alphabétisation est au croisement de ces logiques : cela se reflète dans les finalités des différents secteurs qui la prennent en charge : la *Promotion sociale* et *l'Insertion socio-professionnelle (ISP)* évoluent dans des logiques marchandes et industrielles, l'éducation permanente (EP) évoluant dans une logique civique et la Cohésion sociale (CS) dans une logique principalement domestique. Ces logiques s'inscrivent dans des « mondes », qui développent donc des dispositifs précis pour atteindre leur principe supérieur. Par exemple, si on regarde aux objectifs qui guident la « remédiation » en alphabétisation, on distingue aisément les secteurs et leurs logiques associées (Fusulier et al, 2012 : 101) :

.....
⁴¹ Extrait d'entretien collectif avec Farah, formatrice Alpha-Fle d'une association reconnue en P2 et comme Centre d'expression et de créativité (Schaerbeek, Juin 2021).

⁴² Extrait d'entretien collectif avec Zaynab et Hajar, formatrices Alpha-Fle d'une association reconnue en P1 et P2 (Anderlecht, Juin 2021).

⁴³ Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation, Université Catholique de Louvain.

⁴⁴ « Evaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région Wallonne » (2012).

⁴⁵ Les principes supérieurs communs sont les principes qui garantissent le bien commun au sein de ces logiques : l'égalité de tous et la primauté du collectif dans le monde civique ; la concurrence et la primauté du marché dans le monde marchand ; l'efficacité, la fonctionnalité, la rationalité la division du travail dans le monde industriel ; le devoir et la primauté du relationnel dans le monde domestique.

Tableau 6. Objectifs de l'évaluation et exemples d'indicateurs pour chaque monde

	Objectifs de la remédiation	Exemples d'indicateurs/ de dispositifs
Monde industriel	Progresser dans la maîtrise du langage écrit et oral, et dans un processus de qualification	Test à l'entrée et à la sortie des compétences linguistiques, l'accès à une formation supérieure pré-qualifiante ou qualifiante...
Monde inspiré	Progresser dans son développement personnel	Perception subjective du développement personnel, de la confiance et de l'estime de soi...
Monde marchand	Augmenter sa capacité à rentrer dans la compétition du marché de l'emploi	Accès à l'emploi, définition d'un projet professionnel, démarches réalisées dans le parcours d'insertion (CV, lettre de motivation, entretien d'embauche...)
Monde civique	Développer sa capacité à participer en tant que citoyen, à être acteur de progrès social et de défense des droits civiques et collectifs	Le degré d'engagement dans des projets citoyens, culturels, politiques, le sentiment d'être capable de défendre ses droits, le fait d'avoir une opinion sur certains faits de société...
Monde domestique	Améliorer sa connaissance des institutions, des normes et valeurs, des traditions de la société afin de mieux s'y intégrer (y compris les proches et les enfants en particulier)	La connaissance et la compréhension des services et administrations locaux, la capacité à faire une démarche auprès d'une administration, capacité à assurer le suivi scolaire de ses enfants...

Quoique bien articulés et contribuant ensemble aux divers objectifs de l'alphabétisation⁴⁶, ces mondes ont subi d'importants déséquilibres face à la situation de crise que nous avons décrite et à laquelle les associations ont fait face. Le vécu des équipes est sans équivoque sur la question : il faut renforcer les dispositifs liés aux mondes domestique, civique et inspiré avant d'atteindre les objectifs fixés par les mondes industriels et marchands. C'est ce sur quoi que les responsables et formatrices insisteront tout au long de nos entretiens : en situation de crise, la priorité pour que les personnes « restent debout », ce « n'est certainement pas d'apprendre le français » :

« A un moment, tu peux pas dire à des personnes qui partent dans tous les sens, qui sont en train de perdre tant de chose en même temps... allez qu'on va continuer à chercher un travail et donc qu'il faut apprendre le français, qu'il faut apprendre encore et encore des connaissances qui leur permettront de trouver une place sur le marché. Non, à un moment, tu prends les priorités une par une : ok, il faut mettre en place des aides alimentaires, de santé, de trucs de base sinon ils ne vont juste pas « fonctionner » en fait. Puis gérer le stress, c'est aussi la base, travailler l'estime de soi, la confiance en soi,... il faut de la reconnaissance, du soutien, de la solidarité, et c'est super important (...) ça c'est des choses que l'association apporte naturellement. Après c'est prendre en main tout l'administratif et la gestion des enfants, en fait sans ça, c'est galère d'intégrer des connaissances et de trouver un boulot. »

.....
46 « Des oppositions théoriques existent entre les mondes et qu'elles peuvent se traduire par des tensions dans la réalité, l'objet de l'alphabétisation est un objet pluriel qui, manifestement, articule ces différents mondes avec plus ou moins de cohérence et de complémentarité. S'il est un consensus clair entre les protagonistes de l'alphabétisation, c'est bien qu'il ne faut pas opter unilatéralement pour une représentation unique de l'alphabétisation mais parvenir à les articuler toutes en faisant en sorte qu'elles soient représentées de façon équilibrée et cohérente par les politiques. Au regard du schéma représentant les 4 mondes et les tensions potentielles qui peuvent exister entre eux, on constate que la grande perdante de ces relations conflictuelles, c'est l'alphabétisation qui se retrouve au milieu et, ce sont les opérateurs et les apprenants qui doivent se débrouiller et se frayer un chemin entre ces différents mondes. On voit bien en effet que l'opposition entre les différents mondes dessert l'objectif de l'alphabétisation qui est un objet pluriel, hétérogène, qui suppose l'articulation de plusieurs logiques. » (Laloy et Fusulier, 2012 : 37)

Concrètement, après une longue période centrée sur les besoins psychologiques et affectifs des personnes et passé le premier choc de la crise, les équipes ont commencé à systématiser leurs initiatives en priorisant leurs actions selon une réorganisation des logiques explicitées ci-dessus. Le monde domestique et le monde inspiré étaient au centre des préoccupations : il fallait pacifier les angoisses et assurer un suivi du fonctionnement familial. De nombreux questionnaires ont ainsi été réalisés au téléphone pour faire un état des lieux des situations familiales et déterminer les manques. En fonction des associations, cela se faisait de manière éparpillée ou plus systématique :

« On a fait un petit questionnaire type pour voir comment ils allaient, comment allaient les familles, la santé mentale, leur situation, voir leur situation sociale et familiale? Est-ce que ça avait bougé? Est-ce qu'il y avait des gens qui avaient perdu leur emploi? Est-ce qu'ils étaient à l'arrêt ou pas? Donc, c'était sentimental, social. Au niveau familial, comment ça se passait? Est-ce qu'ils avaient plusieurs chambres ou pas? Parce que certains ont 6 enfants mais seulement un salon. Dans le questionnaire, il y avait trois gros points, donc c'était au niveau de l'école, au niveau du confinement, déconfinement, situation économique et familiale. Et alors, au niveau de la suite à l'ASBL, leurs attentes et leurs besoins. »⁴⁷

Quand on aborde cette période qui s'est visiblement enflammée en avril 2020 puis entre octobre 2020 et mars 2021, les personnes interviewées ont de grosses difficultés à se rappeler de tout ce qu'elles ont mis en place auprès du public. « Faire de l'humanitaire », c'est l'expression employée qui résumait assez bien la situation : d'une part, les équipes ont déployé des actions de 1^{ère} ligne visant à soutenir systématiquement les familles (colis alimentaires, prise en main des courses pour les personnes à risques, dons et locations d'outils numériques, dépôts de fournitures et de jeux pour les enfants). D'autre part, elles ont structuré leur communication et leurs capacités de relai avec les autres services (principalement les différents services publics et les écoles) dans l'idée de continuer à fonctionner avec le reste du quartier. En tant qu'actrice de proximité, l'association pouvait en effet relayer de nombreuses informations entre le public concerné et des assistants sociaux ou des enseignants.

Puis quand les apprentissages ont repris, que ce soit en ligne ou sur place (petits groupes puis rendez-vous individuels), les contenus ont d'abord été centrés sur le vécu récent et parfois traumatique des personnes : la plupart des formatrices ont d'abord pris le temps de dégager un espace où chacun-e pouvait reprendre pied, se dégager de son isolement et déposer sa charge émotionnelle et mentale. Une fois cet espace de parole investi, elles ont travaillé les thématiques qui s'en sont dégagées. A travers des pratiques pédagogiques propres à l'éducation populaire, elles ont toutes élaboré leur programme de reprise autour de la gestion du confinement (développement personnel, gestion émotionnelle et bien-être physique, structuration du temps, du rythme et des repères quotidiens), des diverses peurs liées aux virus, ou encore du logement.

Ensuite, en invoquant l'éducation permanente selon une logique civique, des formatrices ont décidé d'utiliser l'action solidaire et la défense des droits pour rompre l'isolement social et mental du groupe dans lequel il était plongé. Ainsi l'explique Anita, la formatrice de deux groupes alpha d'une maison de femmes de Schaerbeek :

« Il y avait trop de messages anxiogènes. Donc à un moment je leur ai dit : "ça suffit, on est là pour se soutenir, pas pour se stresser les unes les autres. On va agir concrètement sur ce qui nous arrive à tous et ça va vous sortir de votre tête et de vos angoisses. On va donner de notre temps et aller défendre les personnes qui ramassent les pots cassés de cette crise." »⁴⁸

Ce groupe de femmes a entre autres cuisiné des plats pour les soignants de Saint-Pierre, confectionné des masques pour les habitants du quartier, distribué des dessins d'enfants

.....
⁴⁷ Extrait d'entretien collectif avec Zaynab et Hajar, formatrices Alpha-Fle d'une association reconnue en P1 et P2 (Anderlecht, Juin 2021).

⁴⁸ Extrait d'un entretien informel en août 2021.

aux facteurs, éboueurs et tous les autres métiers dits « essentiels », récolté des protections hygiéniques pour des femmes sans domicile. On remarquera à quel point les objectifs liés aux logiques marchandes et industrielles (maîtrise qualificative du langage écrit et oral, emploi) dans les programmes d'activités des associations ont reculé en temps de crise devant l'urgence de stabiliser les bases domestiques, de stimuler l'inspiration en alimentant la confiance et la stabilité émotionnelle, et enfin devant l'importance fondamentale de se sentir capable d'agir pour les autres et sur la société : c'est-à-dire d'y appartenir, d'y avoir une place.

3.1.3 S'efforcer de réduire les inégalités d'accès aux services essentiels

DÉMATÉRIALISATION, NON-RECOURS ET DÉPOSSESSION

Les formateurs-trices ALPHA-FLE que nous avons interviewé-es évoquent tous.les la multiplicité des rôles qu'ils-elles adoptent auprès de leur public. Comme nous l'avons compris précédemment, cela s'explique en grande partie par le sens qu'ils-elles investissent dans le lien social et la dimension affective et engagée de leur démarche professionnelle. L'une des fonctions qu'ils-elles prennent en main concerne l'accompagnement et le soutien aux démarches administratives, renvoyant au phénomène de non-recours aux droits, touchant particulièrement la population analphabète et précarisée. Cette situation n'est évidemment pas nouvelle, mais la dématérialisation des services d'intérêt général a largement aggravé la situation, trouvant son point d'orgue avec la crise. La perte de contact physique avec les agents d'accueil et d'orientation dans les administrations entraîne en effet la disparition d'une médiation humaine pour accéder et recourir à ses droits. Comme l'exprime très clairement notre collègue Sébastien Van Neck à ce propos, « la généralisation du numérique comme médiation principale peut dès lors empêcher de poser tout simplement des questions directes aux travailleurs des institutions et donc « d'avoir toutes les cartes en main » pour comprendre la situation et les risques encourus ou les avantages à exploiter » (Van Neck, 2020).

Notre collègue Iria Galván Castaño a mené une étude qui détaille les aspects de ce phénomène dit « de fracture du 3^{ème} degré » ou « d'inégalités liées à l'utilisation des services essentiels » auprès du public analphabète bruxellois (2022). Pour des questions de pertinence, d'efficacité et de limites de temps, nous ne répéterons donc pas les nombreux constats analogues de cette étude – bien que complémentaires à cette partie de chapitre – que nous vous encourageons donc à lire⁴⁹. Elle décrit très bien les nombreuses situations kafkaïennes et aliénantes dans lesquelles sont prises les personnes en difficultés avec l'écrit. Nous observerons donc ici le point de vue des travailleurs associatifs afin de comprendre leur interprétation de ce phénomène et la place qu'il y occupent.

D'abord, regardons à la définition des formes de non-recours aux droits possibles, catégorisées par Warin (2010), et reprise par Noël (2021), Galván Castaño (2021) et Van Neck (2020). Ces trois formes peuvent s'entraîner et se renforcer les unes les autres : c'est ce que nous montre la plupart des situations décrites lors des entretiens. Le non-recours aux droits pour une personne éligible peut donc se faire par :

- **non-connaissance** parce qu'elle manque d'informations (sur l'existence ou le mode d'accès) ou parce que le prestataire de droits ne lui a pas proposé.
- **Non-demande** parce que c'est un choix de sa part : elle peut ne pas adhérer aux principes de l'offre ou manquer d'intérêt pour l'offre (coût/avantage). Elle peut avoir une mauvaise estime personnelle, augmentée par les contraintes d'accès ; elle peut être découragée devant la complexité de l'accès, coincée par des difficultés d'accessibilité (distance, mobilité), se sentir déniée dans ses chances et ses capacités à être éligible, avoir diverses

.....
⁴⁹ GALVÁN CASTAÑO Iria (2022) Les personnes analphabètes à l'épreuve de la dématérialisation des services d'intérêt général. La situation à Actiris, l'office régional bruxellois de l'emploi. Bruxelles, Lire et Écrire Bruxelles. A paraître.

craintes financières mais aussi et surtout avoir des difficultés à exprimer ses besoins. Elle peut être stigmatisée, discriminée, et finalement perdre ses droits.

- **Non-réception**, c'est-à-dire que la personne ne reçoit rien ou en partie parce qu'elle abandonne la demande en cours ; qu'elle n'adhère pas à la proposition ; qu'il y a inattention aux procédures, dysfonctionnement du service prestataire ou encore discrimination.

Les démarches auxquelles les équipes ont été le plus confrontées sont d'abord les procédures spécifiques liées à la santé et à la crise du covid-19 : les formulaires de tests en ligne, les rendez-vous chez le médecin, les rendez-vous pour la vaccination, et l'ensemble de papiers requis pour voyager – particulièrement en été, lors des retours traditionnels dans les pays d'origine afin de retrouver les proches et la famille. Ensuite, après toutes les demandes et prolongations de statut de séjour, nous retrouvons toutes les questions liées aux demandes d'allocations et aux impôts, qui ont eu, comme nous avons pu le voir, des conséquences financières dramatiques. Enfin, l'inscription aux écoles et les demandes de bourses d'études ont envahi les mois de septembre et de janvier. Les travailleurs associatifs nous ont tous décrit, sans exception, les innombrables démarches administratives qu'ils ont entrepris à la demande de leur public. C'est ce que résume bien le témoignage d'Olivier, coordinateur d'une association reconnue aussi en BAPA – ayant donc une permanence sociale :

« C'était la catastrophe pour notre public parce qu'on a déjà un public fragilisé qui subit encore une fois une nouvelle fragilisation mais qui a été induite cette fois-ci par l'automatisation de l'administration. Il faut les suivre de près, on le voit ici avec les voyages, tout ce qu'il faut faire pour les vaccins, le téléchargement du Covid Safe Ticket (...), les problèmes de visa avec le Maroc (...) et alors pour les primo-arrivants en juin c'était la course, les bourses, et surtout les documents d'allocations familiales pour eux. Les mamans qui arrivent en pleurs car elles n'avaient pas d'écoles en septembre pour leurs enfants, elles paniquaient évidemment (...) Je me souviens des impôts l'an dernier, mais quel désastre. La panique absolue : je ne sais combien arrivaient horrifiés parce qu'ils étaient menacés de payer des amendes de retard, mais attends, ça peut être 1500 euros hein (...) »⁵⁰

Les non-recours se basent souvent sur une intrication entre la non-demande, la non-reconnaissance et la non-réception. Les assistantes sociales et les formatrices que nous avons rencontrées évoquent les divers facteurs en amont qui mènent à ces non-recours, accentués et transformés par les mesures liées à la crise sanitaire. Ces facteurs de non-recours mêlent « les changements légaux dans l'octroi et le maintien de droits sociaux ; la multiplication des critères et démarches à accomplir ; et les modalités d'accessibilité, de complexité et d'instabilité grandissante des statuts dans les parcours des personnes précarisées » (Noël, 2021 : 12) :

- la fermeture des guichets et l'obligation de contacter par mail toutes les administrations quand le contact téléphonique est impossible ; l'impossibilité de joindre une personne et les mails de réponse automatiques ;
- la prise de tout RDV en ligne avec un formulaire à remplir, les difficultés d'accès au code pin de la carte d'identité et à l'email des personnes ;
- l'impossibilité d'accompagner la personne à ses RDV puisqu'elle doit se présenter seule en raison des mesures covid-19 ;
- la longueur des démarches, d'autant plus pour des personnes accumulant des demandes d'aides telles que les personnes en attente de régularisation ou de prolongation de statut (ces problèmes-là entraînent tous les autres puisque ça met en péril la citoyenneté de la personne)
- l'exigence des conditions d'accès aux plateformes Irisbox, MyMinfin ou MyActiris : pertes et oublis récurrents des codes et des mots de passe associés ;

.....
⁵⁰ Extrait d'entretien individuel avec Olivier, coordinateur général d'une association reconnue en P1, P2, EP et BAPA (Saint-Gilles, Juillet 2021).

- L'ergonomie déficiente des plateformes de l'ensemble des services d'intérêt général provoquant non seulement des risques de non-obtention de droits en raison des exigences de délai mais aussi des pertes de temps considérables.

Dans ce contexte, il est évident que les processus de discriminations auxquels les personnes en difficulté avec l'écrit ont toujours fait face n'ont pu que se renforcer, aggravant à leur tour les non-recours par non-demande : découragement, baisse de l'estime personnelle, craintes diverses. Dénoncées à de nombreuses reprises lors des entretiens collectifs, ces situations semblent d'autant plus violentes dans le contexte de la crise : les équipes nous ont rapporté des attitudes discriminantes dans les administrations et les centres de vaccination visiblement basées sur l'apparence et l'origine supposées des personnes. En s'appuyant sur les propos de Clara Deville, Iria Galván Castaño met en avant l'accroissement de la violence symbolique du langage et du monde administratif dans l'injonction au numérique (2022) et donc l'évitement des démarches dématérialisées par la majorité des administrés précaires qui peuvent alimenter des sentiments très négatifs envers eux-mêmes. Deux formatrices nous expriment ainsi le genre de situation de discrimination éprouvée par leur public et le cercle vicieux de mésestime que ça nourrit :

« (...) Alors ce qu'elles expriment aussi c'est le manque de patience de l'autre côté du combiné, ça veut dire que dès qu'ils sentent que la personne ne parle pas bien français, ils ne veulent rien savoir. Il faut revenir avec une personne qui parle bien le français, et elles demandent pour un rendez-vous en vrai tu vois? Ça fait sens, mais non ces gens ne veulent rien savoir. Ben alors c'est sûr que les mesures rendent impossibles ces rendez-vous. Donc elles viennent ici dépitées en disant : "Tu sais, j'ai essayé et je n'ai pas réussi puisque la personne, de l'autre côté, ne voulait rien savoir. Je ne comprends pas." Et donc après x tentatives, elle se sent abandonnée et humiliée, et elle abandonne... »

« Je suis vraiment en colère. C'est honteux et juste inhumain de faire des trucs pareils (...) une personne qui a été convoquée pour faire son vaccin, elle y va avec son petit-fils de 7 ans, elle va au centre de vaccination et se fait éjecter parce que son formulaire n'était pas rempli comme il fallait et donc voilà, elle perd son droit d'être vaccinée, protégée (...) Disons même si elles n'ont pas le droit de se faire vacciner, car elle n'est pas en ordre de papier, il y a une manière de le dire aux gens. Et encore plus devant un enfant. La femme est arrivée ici en pleurs en plein cours, en me disant : " il m'a jetée comme une mal propre devant mon fils, pourtant j'avais la lettre de convocation sous les yeux et je n'y avais pas droit". J'ai pris cette lettre car il y avait le code barre et j'ai appelé, et vendredi c'était fait, elle s'est faite vaccinée. Sincèrement, j'aurais su qui était ce gars, je n'aurais pas lâché l'affaire car il y a une manière de faire. Même des fois, on se dit : "je vais envoyer un mail, peut-être, il ne sera jamais lu, mais ça me soulagerait". Il y a des gens qui me disent : "on ne m'a même pas ouvert la porte, ou m'a parlé derrière un micro". Mais un mail ne va rien changer ça va rester, c'est comme ça pour les minorités. »⁵¹

Ce qui est marquant dans l'ensemble des discours, c'est que la complication des démarches peut mener à des attitudes très protectrices de la part des accompagnants·tes qui finissent par effectuer l'entièreté de la démarche à la place de la personne en difficulté, usant de stratégies réfléchies pour éviter de « se faire avoir », ce qui entraîne sans doute encore plus de dépendance :

« C'est compliqué, même par mail, ça peut prendre du temps et on ne se comprend pas toujours bien. Donc j'essaie d'appeler et je prends des rendez-vous, mais le problème c'est que la personne ne sait pas parler français et donc s'ils y vont tous seuls, ils ne vont pas savoir se défendre. Ils donnent des rendez-vous mais la personne doit se présenter toute seule, elle ne peut pas être accompagnée. Bon alors pour éviter les catastrophes et les

.....
51 Extrait d'entretien collectif avec Jannah et Neyla, formatrices Alpha-Fle d'une association reconnue en P1, P2, en EP et comme maison de jeunes (Schaerbeek, Juin 2021).

allers-retours, je préfère envoyer un mail bien rédigé, bien expliqué et comme ça c'est moi qui ai un contact avec eux et pas la personne parce que des fois ils en profitent. Et si je les ai au téléphone par miracle alors là je suis contente et je parle avec eux, je discute, ils me transfèrent les bons services. Moi je les défends, ces personnes-là ne connaissent pas leurs droits et parfois il y a des erreurs et eux paient, c'est comme LUMINUS, VOOTV, ils doivent payer des factures, Electrabel, ce n'est pas normal, ils font tout pour gratter des sous chez des gens qui ont peur ou qui ne savent pas. Donc j'appelle et je demande : "Comment se fait-il que madame doive payer?" et ils disent : "Non, écoutez, il faut la supprimer, il y a eu une erreur". »⁵²

En somme, comme le conclut Iria Galván Castaño, nous sommes dans un modèle de société qui exige la responsabilisation et l'activation individuelle en même temps qu'il crée des mécanismes incapacitant toujours plus les personnes fragilisées à évoluer dans leur vie quotidienne de façon autonome (2022). Ce processus d'incapacitation correspond à une forme de « dépossession » de ce qui a déjà été acquis en termes d'autonomie : en effet, l'ensemble des connaissances et savoir-faire liés aux démarches administratives et de la vie quotidienne fait pleinement partie du travail des formateurs ALPHA-FLE. Or, quand on sait le temps que prend l'acquisition de ces savoirs et la construction de repères stables pour ces personnes, on imagine difficilement ce qu'elles peuvent vivre quand tout est remplacé par des outils et des processus qu'elles ne maîtrisent absolument pas. Trois des groupes de formatrices en entretien collectif ont insisté sur cette dimension de « dépossession » :

« A : Moi au début en alpha, elles savaient remplir une facture, donc ça on pouvait faire en cours, et donc elles venaient, elles savaient écrire la somme, c'était déjà partiellement rempli ou pré-encodé et donc elles allaient le déposer au guichet de la banque. Mais maintenant qu'elles ne peuvent plus faire ça – alors que normalement, on devrait avoir une société qui tend à ce que les gens se débrouillent, et ben une partie des gens, on l'a reculée quoi. Avant les femmes analphabètes elles remplissaient leur facture de Proximus, il fallait juste signer et le déposer dans la boîte. Ben pour moi c'est super les trucs en ligne, ça va vite ok, mais elles, elles perdent clairement au change quoi, voilà. Et en plus il faut payer plus cher maintenant ! A la poste c'est 3 à 6 euros ! Donc tout ce qu'elles ont appris ne leur sert plus voire même leur coûte plus cher. »

« Avant ce qui se passait, l'apprentissage de la langue se faisait autour de la langue utile au quotidien et donc on nous disait : "voilà là j'ai envie de me débrouiller là-dessus" : elles veulent pouvoir aller chez le docteur, prendre un rendez-vous toute seule au CPAS et de pouvoir discuter avec l'assistante sociale sans passer par une traduction. On travaille énormément là-dessus et ça marche. Il y a un désir d'autonomie vis-à-vis des services de proximité mais avec le confinement et... la distance et le chaos au final créé par ce confinement (...) ça a repoussé les gens vers les permanences sociales, ils étaient plus perdus et dépendants que jamais. Et donc ce qu'ils ont acquis ils le perdent, au moment où ils prennent de l'autonomie, ils la perdent et elle ne sert plus, en tout cas sous cette forme-là... »

On attend de ces personnes une « autonomie administrative » – qu'elles sont seulement en train d'acquérir par des voies non numériques – qui les renvoie constamment dans une dépendance à leurs proches, à leur famille et aux personnes de confiance privilégiées que sont les travailleurs-ses associatifs-ves. Les enfants et les jeunes sont aussi pris dans ce schéma, puisqu'un certain nombre d'entre eux-elles, ayant déjà un rôle de traducteur-trice auprès de leurs parents, assument aussi la charge administrative familiale en gérant des inscriptions en ligne pour des rendez-vous divers.

.....
⁵² Extrait d'entretien individuel avec Lina, assistante psycho-sociale et formatrice d'une association reconnue en P1, P2, EP et BAPA (Saint-Gilles, Juillet 2021).

L'ensemble de ces situations de nonaccès et de non-recours sont donc le produit d'une politique générale d'activation des personnes mais aussi de la mise en place et d'une radicalisation complètement impensée de la dématérialisation des services d'intérêt général (Brotcorne, 2021). En plus des multiples discriminations que ça entraîne, c'est d'un risque de rupture et finalement d'exclusion des droits sociaux dont on parle. En effet, ce processus participe d'une « mise à distance du droit » d'une partie des prestataires car « le langage des dispositifs numériques, dont celui à employer nécessairement pour faire valoir sa demande, agit comme un « aménagement dissuasif », ramenant le « bénéficiaire » au discrédit de sa condition. » (Van Neck, 2020 : 5).

LE GLISSEMENT DES DEMANDES VERS L'ASSOCIATIF : UNE SURCHARGE POUR QUEL RÔLE ?

Nous venons d'analyser les constats des acteurs associatifs sur les conséquences générales de la dématérialisation auprès de leur public adulte : le nonaccès et le non-recours se sont aggravés, se cumulent à une augmentation des discriminations et des divers problèmes psychologiques et comportementaux que cela entraîne, incapacitant les personnes et les menaçant d'une exclusion de leurs droits sociaux. Voyons maintenant ce qui provoque le déplacement des demandes administratives vers le secteur associatif et les effets subis par ses travailleurs-ses.

La réciprocité et l'intimité des liens entre les formateurs-trices et leurs groupes d'apprenants-es est sans doute la première raison pour laquelle un certain nombre de demandes glissent vers le secteur associatif. Quand elles n'ont pas un lien de qualité avec leurs accompagnants psychosociaux (assistante sociale, agent de guidance, conseiller) du CPAS, d'Actiris, de la mutuelle ou encore de la banque ; et pour des raisons souvent liées au débordement de dossiers dans ces services et à la dématérialisation, les personnes se dirigent vers l'association : service de confiance et de proximité. Elles savent qu'elles seront bien accueillies, entendues, et écoutées dans un espace qu'elles connaissent, souvent proche de leur lieu de vie. Une assistante sociale et formatrice chez un opérateur linguistique conventionné dans le cadre du parcours d'accueil primo-arrivants, nous explique ainsi pourquoi les personnes préfèrent d'abord venir chez elles que de se rendre au CPAS, l'un étant considéré comme le lieu d'accueil et l'autre comme le lieu financier :

« Oui ils ont leur A.S. mais elle va prendre la demande, elle va rentrer le dossier et communiquer la décision mais c'est tout. Mais ils n'ont pas le temps, ils sont débordés aussi les A.S., c'est comme des fonctionnaires, justement, ils les redirigent vers nous. Moi, j'appelle le CPAS pour le financier parce que c'est un organisme qui donne de l'argent, ils aident financièrement, le reste ils n'ont pas le temps de traiter parce qu'ils ont énormément de dossiers eux aussi. Donc s'ils ont besoin d'un courrier ou autre chose, ils vont venir chez moi, s'ils ont besoin d'argent, ils vont aller au CPAS. Je vais leur dire : "si tu ne sais pas payer ta facture, vas voir ton A.S., ils vont te la payer". Le CPAS, c'est pour payer ce qu'ils ne savent pas payer : les couches, le lait, des activités pour les enfants et euh les ordis aussi tu vois? Ils n'ont pas le temps pour cet aspect social, familial, psychologique. Il y en a qui viennent chez moi juste parler et puis elles partent, elles ont besoin d'être rassurées (...) ils ont peur alors je leur dis que ça va aller, qu'ils sont en ordre avec leurs papiers, qu'ils vont et reviennent. Ils ont besoin de courage, c'est comme une famille, ils sont habitués à venir ici et ils sont rassurés (...). »

Bien antérieur à la situation actuelle, ce lien de réciprocité s'est renforcé avec la dématérialisation croissante due à la crise entraînant un flux grossissant de personnes en demande et menant donc à une véritable délégation envers les travailleurs sociaux et associatifs de proximité. Ça a été le cas dans de multiples secteurs et sous-secteurs d'activité sociale, et les équipes associatives n'ont pas été épargnées. Le CPAS d'Anderlecht envoie ainsi des personnes dans des associations proches avec des demandes pour lesquelles elles ne sont absolument pas compétentes. Malgré cela, la coordinatrice générale de l'une de ces associations, (reconnue uniquement en P1 et en P2) Assyia, a décidé de dégager des moyens pour les accueillir :

« Le CPAS nous renvoie toujours des gens, mais on ne sait pas nécessairement les orienter. Avant Covid, déjà, il y avait des primo-arrivants, des personnes qui venaient du CPAS alors

que nous n'avons pas de service social donc on devait improviser. A un moment, on s'est demandé si le CPAS n'avait pas collé quelque chose sur notre vitrine. Au CPAS, ils ont dû dire : "allez en face, elles sont sympas". Cela dit, quand quelqu'un vient avec une demande, on ne peut pas dire non. Après, on s'est dit (c'était comme il y a 4 ans⁵³) et on faisait ça à l'arrache. On s'est dit : "tiens, pourquoi ne pas mettre en place un horaire, des tranches horaires, comme des permanences sociales ?" Bon avec Khadija (une formatrice) on a mis en place un moment de « guidance sociale » après les cours d'alpha, de 1 heure, pour les aider avec des stagiaires A.S. avec les paiements en ligne, les statuts et les papiers aussi (...)

En outre, comme signalé dans le rapport bruxellois des impacts du covid sur la pauvreté (2020), les profils des personnes changent à cause d'une augmentation et d'une diversification des situations, mais aussi de la disparition de certaines personnes suivies. En juin 2021, une dizaine de travailleurs-ses interviewé-es nous ont expliqué qu'ils-elles avaient perdu complètement le contact avec certaines personnes et qu'ils-elles ne savaient ce qu'elles étaient devenues. Nous soulignerons aussi que toutes les associations de notre échantillon, y compris les associations non conventionnées dans le cadre du parcours d'accueil primo-arrivants ou sans permanence sociale, ont reçu et géré des dossiers de personnes sans papiers ou en en attente de régularisation, coincées dans des situations d'extrême d'urgence. En général, le CPAS ne répondait plus à des renouvellements de statut de séjour et était injoignable au téléphone ou par mail. Le temps passant, sans papiers valables, la personne perdait son revenu et son logement.

Ensuite, à partir d'octobre-novembre 2021, les mesures sanitaires ont imposé le fractionnement des heures de formation en rendez-vous individuels. Cela a fortement augmenté le temps imparti à chaque personne (30 minutes à une heure, à raison d'une à deux fois par semaine). Il semblerait que cet espace restreint a participé à rapprocher les apprenants-tes de leur formateur-trice, transformant inévitablement la relation d'apprentissage. Ce temps et cet espace privilégiés ont été l'opportunité de développer une relation encore plus intime, où la personne pouvait déposer son vécu difficile et formuler diverses demandes d'aide pour des démarches administratives.

Les permanences sociales, quant à elles, ont dû restreindre leurs horaires et répartir les rendez-vous sur un temps plus long, afin d'espacer les personnes selon les mesures de distanciation. Malgré la moindre disponibilité et la hausse des demandes, – et donc la disparition du principe de « permanence » qui laissait l'accueil ouvert à tous toute la journée – ces rendez-vous individuels ont pu, selon une coordinatrice alpha, améliorer la qualité et le confort de travail des accueillants :

« Il y a toujours eu quelqu'un à l'accueil, les numéros et les mails étaient affichés dehors, puis après on a fait du contact téléphonique individuel puis en octobre c'était des rendez-vous individuels tu te souviens? Et alors, par contre on appelle ça permanence, mais ce n'est plus tout à fait une permanence, c'est sur rendez-vous, il y a des horaires fixes. Avant les personnes venaient quand elles voulaient, prenaient un petit numéro et attendaient dans la salle. Et donc on pouvait faire une personne par demi-heure. Maintenant, c'est trois personnes sur une matinée, donc il y a moins de rendez-vous, il y a moins de personnes mais on a appris à mieux se structurer. Les dossiers sont peut-être mieux traités, avant tout était toujours une urgence, l'assistante sociale les prenaient jusqu'au bout (...) tandis que là on est limité quoi. Trois rendez-vous, c'est trois rendez-vous, pas plus, tu ne peux pas embarquer toute ta famille avec, et il faut venir à l'heure. Les personnes ont dû se discipliner un peu plus. Parce qu'avant on avait des personnes qui venaient faire le pied de grue à 8 heures alors que la permanence sociale ouvre à 9h30 ! Pour être sûr d'avoir une place... »

53 Entre 2016 et 2018, de nombreuses arrivées de personnes en situation d'immigration à Bruxelles ne sont pas gérées à temps par les institutions et politiques concernées. Parmi elles, de nombreux primo-arrivants érythréens et soudanais. La société civile et les associations ont beaucoup contribué à sécuriser leur situation en improvisant des accueils, comme l'explique ici Assya.

On peut raisonnablement penser que le triple effet de « ralentissement » des permanences sociales, de la disparation du temps d'apprentissage en groupe au profit des entrevues individuelles, et la réduction drastique des heures de fréquentation (de 15 à 20 heures de formation hebdomadaire à 1 ou 2 heures de rendez-vous) ont poussé les personnes à transférer leurs demandes chez les formateurs-trices.

Enfin, si la marge de flexibilité des travailleurs sociaux est entravée entre autres par la « rigidité des interfaces numériques » (Sorin, 2019 :3; Van Neck, 2020 : 11), voire l'ergonomie limitée de certaines plateformes – standardisant, ralentissant ou bloquant les démarches – notons la remarquable créativité des travailleurs associatifs visant à dépasser ce type de paralysie. En tant que « proche » de la personne et ne portant à priori aucune responsabilité légale dans leur fonction, les formateurs-trices et surtout coordinateurs-trices jonglent entre le relai social, le réseau professionnel et privé, les diverses alternatives citoyennes dans le logement ou l'alimentaire, appellent eux-mêmes des responsables (de l'enseignant au plombier et au conseiller mutuelle), improvisent des permanences sociales avec des stagiaires en assistant social, ou décident tout simplement d'inclure les appels téléphoniques pour des démarches administratives dans le temps des programmes de cours ALPHA et FLE. C'est ce qu'explique ici Nour, une formatrice FLE :

« Oh on l'a fait pour tous, fallait y aller : commune, CPAS, puis les inscriptions à l'école. Donc il fallait rédiger un mail avec les trois écoles favorites en mettant une priorité. Puis elles devaient appeler, donc ça aussi c'était un exercice ici sur place, appeler l'école de son premier choix et demander un rendez-vous parce qu'elles ne pouvaient pas aller déposer le formulaire sur place sans rendez-vous. Donc il y a eu beaucoup d'appels téléphoniques qui se sont faits ici en fait, que ce soit avec le CPAS ou la commune. Elles venaient et elles voulaient appeler de la classe quoi. Donc voilà, on le faisait. »⁵⁴

L'accessibilité, la disponibilité, la créativité, la réciprocité et la confiance que confèrent l'espace et les membres associatifs sont autant de facteurs qui donnent une certaine « efficacité identitaire » (Révil et Warin, 2019 : 127) aux associations : c'est la dynamique de « va-et-vient » pointée par Van Neck qui offre un espace d'allers-retours, autorisant les « interactions sociales, sous forme d'échanges directs, qui permettent de clarifier l'interprétation des attentes et normes sociales en question » (2021 : 10), et donc de proposer un accompagnement et un véritable suivi de la demande.

En quoi ce glissement des demandes et la délégation des tâches administratives vers le secteur associatif posent-ils problème? On le sait, ce phénomène pouvait déjà envahir le temps d'apprentissage et d'activités des formateurs-trices⁵⁵. Aujourd'hui, avec la numérisation des démarches et les multiples rôles de 1^{ère} ligne des acteurs-trices associatifs-ves tout au long de la crise, cela entraîne une surcharge de travail importante, posant des questions déontologiques et éthiques majeures. Comme le rappelle très justement notre collègue Iria Galván Castaño, « ces travailleurs-ses de 1^{ère} ligne doivent assurer seul-e-s, souvent dans l'urgence, toute une panoplie de tâches et de démarches qui ne sont pas dans leur description de poste, ni dans le mandat de leur association ou de leur organisme de travail » (2022). C'est ainsi que l'exprime un coordinateur « enfance », visiblement exténué par toutes les casquettes et les responsabilités qu'il endosse auprès de son public :

« C'était déjà là, on ne pourra pas se le cacher. Vous faites déjà travailleur social, de façon générale, on fait plus que ce qui est marqué sur le contrat : éducateur, animateur et coordinateur. Mais cette année encore plus on a été coach scolaire, coach de vie; on a été psy; on a été vulgarisateurs des protocoles (...), moi je me suis tapé tous les protocoles,

.....
⁵⁴ Extrait d'entretien avec Nour, Françoise et Farah, formatrices Alpha-Fle d'une association reconnue en P2 et comme Centre d'expression et de créativité (Schaerbeek, Juin 2021).

⁵⁵ Il semblerait que la problématique soit connue à LEE BX, cela a déjà fait l'objet d'intervisions avec les pouvoirs subsidiant.

toutes les règles, tous les arrêtés, tout ce qui sortait, je leur disais le soir même. Quand les jeunes venaient, me demandaient : "eh monsieur, il y a confinement ou pas, il y a examens ou pas?" Et je leur disais : "ok aujourd'hui il s'est passé ça, je vais vous expliquer, ça va aller" (...). »

La prise en main de ces demandes entraîne donc une augmentation du volume horaire et de l'intensité du rythme de travail. Prenons l'exemple des rendez-vous individuels : les heures collectives se transformant en cours particuliers, les formateurs-trices prenaient le temps d'effectuer les démarches aussi à ce moment-là, en plus de la multiplication des préparations, corrections et suivis pédagogiques individuels. De plus, il faut prendre en compte les modalités d'adaptation au télétravail ; les périodes d'accélération et de décélération de l'activité malgré l'augmentation des difficultés dans le public accompagné ; du nombre variable de travailleurs (et de la perte des bénévoles) malades, au chômage, dans l'impossibilité de travailler ou épuisés (Deprez et al, 2020). Naturellement, c'est d'une charge psycho-sociale grave dont nous parlons ici, qui semblait s'être apaisée en juin 2020 lors de nos entretiens. Toutefois, rares sont les acteurs-trices interviewés-es qui n'ont pas exprimé leur fatigue extrême, leur détresse et comme nous le verrons, leur colère face à cette situation. Le rapport bruxellois des impacts du covid sur la pauvreté (2020) le signale aussi : « les acteurs rencontrés signalent presque tous le risque de burn-out chez les travailleurs sociaux. Tout comme le personnel des soins de santé, dont l'épuisement est davantage médiatisé, les travailleurs sociaux sont aussi confrontés quotidiennement à la précarité et à la misère humaine. L'épuisement est d'autant plus grand que les travailleurs sociaux en charge des personnes très précaires sont le plus souvent « invisibles » et **rarement mentionnés dans la liste des travailleurs de première ligne** » (Deprez et al, 2020 : 22).

Enfin, cette surcharge a créé une augmentation de l'exigence des compétences et de la polyvalence des individus, tant sur les modalités de travail (passage de contacts en face à face à des contacts par écran ou téléphone, utilisation intensive des outils numériques et de la gestion des plateformes et sites en ligne) que sur le contenu (soutien psycho-social, administratif). Ce climat a poussé les équipes à s'adapter continuellement dans la débrouille et les bricolages divers, toujours dans une absence totale de perspectives et une incertitude généralisée. Beaucoup de formateurs-trices insistent sur le fait qu'ils-elles ne sont pas des « assistants-tes sociaux-ales », qu'ils-elles « orientent dans la mesure du possible » et qu'ils-elles ont « peur de faire des choses irresponsables ». Prenons ainsi l'exemple de deux coordinatrices ALPHA qui reprenaient les demandes émanant de leurs équipes de formateurs-trices – dont l'une composée uniquement de bénévoles âgés-es – qui ne pouvaient pas ou ne savaient pas y répondre :

« Ils (les apprenants) n'y arrivent pas et sollicitent leur formateur ou moi pour le faire, pour le moment on le fait parce qu'on se rend compte de la difficulté mais il y a de plus en plus de services qui passent en ligne donc ça devient un casse-tête, même pour moi. Certains formateurs bénévoles ne veulent, ne peuvent ou maintenant je m'en rends compte, ne savent pas aider leurs apprenants et donc ils les renvoient vers moi. Je fais ça vraiment au cas par cas et alors c'est à moi d'évaluer au cas par cas, en tant que coordinatrice, si je suis capable et responsable pour intervenir dans telle problématique avec le CPAS, une facture non payée, un retard de paiement. Et alors bon, je fais avec des bouts de ficelle, mais oui t'as pas intérêt à te planter mine de rien, pas vraiment droit à l'erreur. »

Quand les formatrices nous disent qu'elles le font et qu'elles peuvent le faire, la question de fond reste la même : dans le cadre d'un cours d'ALPHA, même si on y implique des méthodes d'éducation permanente, *que faire du temps et de l'énergie consacrés à ces demandes, quelle place leur donner, quelle posture adopter?* Même si de rares formatrices avec des groupes FLE nous ont signalé le contraire, ce n'est même pas envisageable d'intégrer réellement la maîtrise de ces démarches dans le programme de cours, ce qui aurait au moins permis de « recycler » le problème dans un processus d'apprentissage – ce qui est pourtant une base pédagogique en alphabétisation populaire :

« (...) mais moi, j'en ai deux qui sont au CPAS. Fallait envoyer des mails etc.... Après moi, je leur ai montré comment faire mais c'est moi qui l'ai fait pour elles, elles ne savent pas écrire... donc sans pour autant que ça leur serve et qu'elles puissent le reproduire. Donc non ça ne sert pas à grand-chose... mais toute l'année elles viennent avec des demandes... on remplit leurs bourses d'études, les fiches d'allocation... Puis il y a les attestations de fréquentation pour le CPAS, mais pendant le Covid c'était super compliqué de gérer ça en ligne ! »

Nous terminerons sur les problèmes déontologiques et éthiques qui sont légion, d'autant plus avec l'application et le contrôle du règlement général de la protection des données (RGPD)⁵⁶. Premièrement, étant donné les limites de leurs fonctions, les travailleurs-euses associatifs-ves ne sont ni formé-e-s ni protégé-e-s en cas de bévue, quelle que soit la nature de la démarche. Ensuite, ils-elles peuvent être confronté-e-s à la gestion de données hautement personnelles, particulièrement dans le cas des paiements en ligne, des demandes d'impôts, ou encore dans l'accès aux applications bancaires. Face à leur groupe, les formatrices interviewées adoptent des manières de faire différentes, marchant sur un fil étroit, jouant de leur posture en fonction de « l'urgence » de la situation, et finalement en dénonçant « le paradoxe de la mise sous dépendance de populations qu'elles ont pour mission et objectif d'autonomiser. » (Mazet 2021 : 44) :

« En fait, on aimerait les accompagner au maximum. Mais à un moment donné, même nous, en tant que formatrices, on est limitées parce que oui les banques et tout, ils vont nous imposer de savoir utiliser ça. Mais nous ne voyons pas comment lui montrer à payer ses factures... Tout ça, c'est trop compliqué : il y a des données qui sont personnelles, on ne sait pas comment faire, il y a des limites. Déjà le mail, déjà ça, rien de plus privé ! Les achats, les achats en ligne, dans mon groupe, elles en rêvent toutes. Elles ont déjà installé des applications. Elles ont tout ça. Mais malheureusement, elles ne font que regarder parce que moi, je ne peux pas aller avec elle jusqu'au bout de l'achat. C'est qu'il y a des paiements, il faut une carte, un code, et donc voilà, on se sent un peu limité. »⁵⁷

« Les démarches sont différentes, au téléphone, ils sont face à toi. En plein cours, une apprenante me passe son téléphone, sa banque l'appelait et elle ne comprenait, je trouve que c'est assez personnel et j'ai dit au banquier que je suis la formatrice et qu'elle est juste à côté. Et donc je me retrouve à ouvrir des comptes à vue au téléphone et voilà les demandes sont différentes. Il y a aussi une confiance incroyable qui s'installe entre les apprenants et nous. Quand je vois Jamila partir à la banque sur son heure de midi pour retirer de l'argent pour elles ou faire des virements pour elles, je constate une confiance incroyable. Il y a des apprenants qui sont là depuis des années (...) »⁵⁸

.....
56 Le Règlement général de protection des données (RGPD), applicable depuis le 25 mai 2018 permet une harmonisation de la législation sur l'ensemble du territoire de l'Union européenne. Il implique une gestion encadrée des données personnelles des individus avec lesquels les organisations interagissent dans leurs activités. Le GDPR s'applique à tout organisme, public ou privé, quelle que soit sa taille, dès lors qu'il est amené à traiter des données personnelles.

57 Extrait d'entretien avec Nour, Françoise et Farah, formatrices Alpha-Fle d'une association reconnue en P2 et comme Centre d'expression et de créativité (Schaerbeek, Juin 2021).

58 Extrait d'entretien collectif avec Jannah et Naëlle, formatrices Alpha-Fle d'une association reconnue en P1, P2, en EP et comme maison de jeunes (Schaerbeek, Juin 2021).

Dans sa réflexion à ce propos, notre collègue Iria Galván Castaño pointe les enjeux que sous-tend ce phénomène de débordement et de délégation des demandes sur les travailleurs associatifs : « d'un côté, nous sommes convaincus que les travailleurs de première ligne des associations connaissent bien les difficultés des usagers avec l'écrit et elles vont en tenir compte (...). D'un autre côté, personne ne peut maîtriser toutes les interfaces des services d'intérêt général, ni connaître toute la législation et les ressources pour chacun de droits et de responsabilités. A l'ère de la spécialisation des métiers et des savoirs, nous exigeons des compétences généralistes démesurées aux travailleurs de première ligne (ceci incluant tous les travailleurs sociaux) » (Galván Castaño, 2022). Les associations ayant déjà une permanence sociale (en général les BAPA, celles reconnues en ISP, et parfois des écoles de devoirs) sont débordées et continuent à travailler tant bien que mal avec des partenaires directs (surtout les Missions locales). Pour les autres, les tentatives de réponse structurelle au sein des équipes consistent à improviser des permanences avec les moyens disponibles (mettre une personne en plus à l'accueil, dégager des heures après les cours, prendre des rdv ponctuels avec le/la coordinateur-trice). On relève aussi trois associations qui ont engagé des stagiaires en assistantat social pour quelques mois. Il semblerait enfin qu'un certain nombre d'entre elles travaillent de près ou de loin avec des écrivains publics et plus rarement, des informaticiens publics.

Il faudra donc questionner le problème depuis ses racines jusqu'à ses éventuelles solutions. *Est-ce bien là le rôle des associations? Quelles en sont les limites? Quels sont les moyens disponibles pour une telle prise en charge et qu'est-ce que cela implique-t-il? La mise en place d'une permanence sociale est-elle inéluctable pour elles? Si c'est le cas, comment gérer la formation et l'accompagnement des travailleurs? Comment réintégrer cette problématique quotidienne dans les apprentissages?*

Nous voudrions conclure cette partie sur un dernier aspect lié à la dématérialisation, au non-recours, à la dépossession et au glissement des demandes vers le secteur associatif. En effet, le sentiment d'injustice, l'indignation et la colère ont marqué l'ensemble de nos entretiens collectifs avec les équipes de formatrices et aussi un certain nombre d'entretiens individuels avec des coordinatrices (sectorielles ou générales). Développée par les formatrices lors des entretiens, l'explication de la « dépossession » des acquis des personnes est souvent suivie par une dénonciation de la déresponsabilisation volontaire ou involontaire des services publics, alimentant les tensions et la méfiance envers le monde politique :

« Jamila disait qu'on manque d'argent, moi je pense qu'on manque d'empathie et d'humanisme de la part des responsables politiques et des fonctionnaires publics. Et en fait juste de réalisme. Mais dans quel monde ils vivent. Il y a un fossé, un fossé gigantesque entre une personne qui a un ordi et une autre qui n'en a pas. Et même, est-ce que vous vous êtes déjà assis à côté de quelqu'un qui ne sait pas utiliser un ordi et qui est sur le point de payer ses impôts en retard et qui sait déjà pas payer ses factures? »⁵⁹

« Donc c'est encore nous qui sommes obligées maintenant de combler un trou qu'une société de plus en plus injuste fait. Dommage qu'on ne se batte pas plus pour que dans les banques, il y ait toujours une personne partout, comme avant quoi. Il n'y a juste plus de services à la clientèle. Les bourses pour les secondaires, on ne peut plus les faire ailleurs qu'en ligne quoi. Donc quand je dois le faire pour elles, je prends ça chez moi, à la maison (...) Comment se fait-il qu'on ne se batte pas plus pour qu'il y ait une permanence, que ce soit obligatoire, que l'Etat dise dans les banques, dans les écoles, dans les administrations, il faut au moins une personne pour accompagner ces gens-là. Parce que c'est une injustice, justement... et que ça se maintient parce que soit ils vivent dans une tour, soit parce qu'ils s'en foutent complètement. »⁶⁰

.....
59 Extrait d'entretien collectif avec Jannah, Neyla et Naëlle, formatrices Alpha-Fle d'une association reconnue en P1, P2, en EP et comme maison de jeunes (Schaerbeek, Juin 2021).

60 Extrait d'entretien avec Nour, Françoise et Farah, formatrices Alpha-Fle d'une association reconnue en P2 et comme Centre d'expression et de créativité (Schaerbeek, Juin 2021).

« Le numérique accélère à une allure terrible, et la vague de primo arrivants est là, et ce sont encore des personnes illettrées ou sans diplôme, et on ne veut même plus leur donner du travail non qualifié que les Belges ne veulent plus faire ! Et on ne fait rien à côté de ça, et tu dis : "mais il y a vraiment quelque chose qui ne va pas". Mais c'est peut-être voulu aussi ! Et tous les jours, ce qui me révolte le plus, c'est les personnes qui manquent d'empathie. On a tous les jours des retours pareils, où ils sont remballés aux portes des CPAS, de la commune (...) Je voulais introduire une demande pour deux apprenants au CPAS pour avoir un ordinateur gratuit. J'ai téléphoné ; pas de réponse, j'ai envoyé un courrier avec le nom et le numéro des personnes pour dire qu'ils étaient bien bénéficiaires du CPAS. On m'a répondu qu'ils doivent « EUX-MEMES » envoyer un mail à leur assistance sociale. Ils le font exprès pour que les gens abandonnent, faut pas croire, tout cela est calculé. Naturellement les gens ne le savaient pas, moi j'ai trois personnes du CPAS qui ne le savaient pas. Pourquoi les différents services ne les informent pas sur leurs droits : ben parce qu'ils n'intéressent personne et que c'est facile de les remballer, voilà. Encore plus facile aujourd'hui de les faire disparaître dans le numérique. »⁶¹

En plus d'un sentiment de non-prise en compte des difficultés et de la complexité de leur réalité sur le terrain, elles estiment que les personnes qu'elles accompagnent sont de plus invisibilisées, nourrissant ainsi le sentiment de « non-reconnaissance » dont parle le psychologue social A. Beal (Beal, 2016 : 179). La détérioration de la confiance entre les citoyens et l'Etat s'accélère inéluctablement à travers les crises et la gestion de celles-ci ; la dématérialisation renforçant le risque de non-recours et appelant à un besoin criant d'aide concrète et humaine, afin d'éviter, à terme, une rupture avec les secteurs de 1^{ère} ligne.

LA FIGURE DE L'INFORMATICIEN PUBLIC

Afin de répondre à cet aspect central des inégalités numériques dans le secteur associatif, l'une de missions qui a été développée au sein du projet-pilote a été la mise en place de permanences fixes avec un informaticien public. Dans cette partie, nous décrivons les divers enjeux que représente cette nouvelle « figure » auprès des acteurs du secteur.

Les services d'écrivains publics belges ont été mis en place par un certain nombre d'associations d'éducation permanente, et particulièrement par des centres alphas de Lire et Écrire (à Bruxelles et en Wallonie) depuis plusieurs années. L'objectif est d'entrer en contact avec les personnes en difficulté avec l'écrit et de proposer un service facilitant l'accès aux droits pour les situations de non-recours, comme nous l'avons vu plus tôt dans ce chapitre. Très justement exprimé par Claire Monville dans un article du Journal de l'alpha en 2019 (n°213), l'écrivain public est « une plume pour accéder aux droits ». Son rôle est décrit comme suit : « L'écrivain public lit une lettre, complète un formulaire, rédige un courrier ; il peut chercher une information sur internet, téléphoner pour prendre un rendez-vous. Ses domaines d'intervention sont très diversifiés : logement, recherche d'emploi, relation avec l'école, le CPAS, la justice, l'Administration, courrier à la famille, au bourgmestre (...) » (Monville, 2019 : 3). Il est un relais qui offre un espace d'accueil et d'écoute pour permettre aux personnes de déposer ce qu'elles ont à dire ou pour effectuer un certain nombre de démarches administratives. Ce rôle, porté par des bénévoles, est encadré par une formation et une Charte⁶² soutenant l'indépendance du service dans l'intérêt de l'usager, le respect des personnes, la confidentialité des informations et la reconnaissance des limites de compétence de l'écrivain. Il a en effet une fonction importante de relai social et de formation à l'écrit auprès de ces personnes.

L'informaticien public est quant à lui une nouvelle figure, très proche de l'écrivain public bien qu'il ne fasse à priori que des démarches administratives en ligne. Développée par ARC (Action

61 Extrait d'entretien collectif avec Jannah et Neyla, formatrices Alpha-Fle d'une association reconnue en P1, P2, en EP et comme maison de jeunes (Schaerbeek, Juin 2021).

62 La Charte des Informaticiens Publics, disponible en France et en Belgique.

et Recherche Culturelles ASBL)⁶³ depuis 2017, cette figure s'inscrit dans le mouvement de lutte contre la fracture numérique à Bruxelles. L'ASBL ARC la définit comme suit : « l'informaticien public se rend dans des associations de quartier à la rencontre des personnes les plus éloignées de l'informatique. Le but est de les aider à réaliser des tâches que la numérisation de la société impose dans nos quotidiens avant de leur proposer des formations ou des modules d'initiation informatique, à l'instar de l'écrivain public. » Ses tâches sont donc centrées autour des prises de rendez-vous et des formulaires en ligne, la récupération des mots de passe, les envois de mails et de CV ou encore les paiements en ligne. Par ailleurs, ARC précise que les permanences ne se substituent pas à une permanence sociale mais s'y associent⁶⁴.

Il semblerait que les missions de l'un et l'autre soient difficilement différenciables par le public et les associations, d'autant plus dans le contexte d'urgence que nous avons décrit. Néanmoins, si les permanences d'écrivain n'étaient pas toujours connues des équipes associatives à qui nous en parlions, l'informaticien public a été une découverte pour la plupart d'entre elles. Les premiers contacts de l'informaticien public avec les associations visées par le projet-pilote ont d'ailleurs été quelque peu chaotiques : si les responsables étaient très intéressés-es par la proposition, ils-elles pouvaient avoir tendance à penser que cette « figure » remplissait le rôle polyvalent de « l'agent numérique » que nous décrirons à la fin de ce chapitre. En effet, il a reçu de nombreuses demandes de la part du public pour effectuer de la maintenance ou des cours d'initiation en informatique.

Afin de comprendre aux mieux le rôle et les enjeux qu'occupe cette « figure » d'informaticien public au sein du secteur, nous utiliserons quelques données chiffrées liées au travail de notre collègue dans le projet-pilote.

Entre mai et novembre 2021, notre informaticien public tenait des permanences hebdomadaires dans 8 associations différentes (réparties sur des demi-journées). Il a rencontré plus de 250 personnes pour 274 rendez-vous, la majorité d'entre elles étaient des femmes (84%), qui venaient sur conseil de leur formatrice ou des permanences sociales ; ces personnes avaient donc toutes des difficultés plus ou moins grandes à la lecture et à l'écriture. Si nous ne disposons pas de chiffres à l'échelle du secteur ALPHA, rappelons que 67% des apprenant-es de LEEB sont des femmes et que la variable genre est l'une des plus discriminantes (Brotcorne et Mariën, 2020). Plus de la moitié étaient âgées de plus de 50 ans (59 %) dont 5% de personnes de plus de 65 ans ; 40% avaient entre 30 et 40 ans, et seulement 3% entre 20 et 25 ans. Nous pouvons donc raisonnablement confirmer les conclusions de plusieurs études à cet égard (Brotcorne, 2010, 2019, 2020 ; Valenduc et al, 2010, 2019) : la combinaison de l'âge, du genre et du niveau de diplôme forme un triptyque particulièrement discriminant en termes d'inégalités numériques.

Presque un tiers des rendez-vous répondaient à des demandes liées aux finances et à la gestion du mail (32%). Les finances concernaient diverses démarches sur MyMinfin, dont les déclarations d'impôts (8%) et les paiements et virements en ligne (8%). La gestion des mots de passe et la création de nouvelles adresses mails prennent le pas sur toutes les autres problématiques, puisqu'elles concernaient à elles seules 16% des demandes.

Viennent ensuite les catégories de demandes liées à la santé (30%) et à la maintenance des smartphones et des tablettes des personnes (26%). Ces dernières concernaient principalement la configuration des appareils (installation d'applications, contacts, contrôle parental) et leur nettoyage (espace de stockage, notifications insistantes etc.). Les démarches de santé (RDV divers, mutuelle, vaccination, CST, mutuelle) se sont concentrées en septembre : 80% d'entre elles étaient relatives au *Covid Safe Ticket*. Vient ensuite la catégorie de demandes liées aux statuts et aux allocations qui concernait 11% des demandes. A parts égales, on retrouve ici les

.....
⁶³ ARC est une association d'éducation permanente et est notamment reconnue comme Espace Public Numérique par la Région de Bruxelles-Capitale, elle offre diverses activités d'inclusion numérique, dont des permanences d'informaticien public.

⁶⁴ <https://www.arc-culture-bruxelles.be/numerique/>

compositions de ménages et certificats de résidence ; les extraits de rôle pour le CPAS ; les aides au logement ; les allocations familiales et enfin les bourses d'étude. Il est intéressant de noter que c'est dans cette catégorie et celle liée à la plateforme MyMinfin que les dossiers prenaient le plus de temps à être clôturés. Ces catégories de demandes sont directement liées à des administrations publiques et des services en ligne, notre informaticien public a fait face à une grande indisponibilité de ces services tant par téléphone que par mail. Enfin, aucun rendez-vous n'a eu trait à la plateforme MyActiris.

Largement détaillée dans l'étude sur la dématérialisation d'Iria Galván Castaño (2022), la problématique du mail prend une place centrale dans les permanences puisque c'est devenu le moyen principal de communication des administrations. Les demandes auxquelles l'informaticien public a répondu sont les mêmes que celles constatées dans l'étude : l'adresse mail a été créée au nom des personnes par des tiers (familiaux ; souvent l'époux, le frère ou les enfants) ; les personnes ne se souviennent pas du mot de passe ou le bloquent suite à plusieurs tentatives de récupération (avec des procédures requérant un numéro de téléphone qui n'est pas le leur) ; enfin, elles ne savent pas rédiger un mail, ni le transférer, ni y joindre une pièce. Le même genre de problème se retrouve dans les démarches liées aux plateformes administratives et, dans une moindre mesure, aux applications bancaires : les personnes n'ont pas de lecteur de carte, ont oublié leur code pin, ou viennent aux permanences sans leur carte d'identité.

L'informaticien public détectait chez ces femmes une incompréhension totale à l'utilité de communiquer et de transférer leur dossier par mail à des personnes physiques qu'elles pouvaient encore rencontrer au guichet il y a quelques mois. Iria Galván Castaño, reprenant Dominique Pasquier (2018) décrit ainsi la communication par email comme une façon « asynchrone et textuelle d'interagir » qui « contrevient profondément aux habitudes des classes populaires de parler avec la hiérarchie » (2018 : 56) Elle ajoute : « dans la communication interpersonnelle, l'email est un dispositif qu'elles n'utilisent presque jamais » (2018 : 56). Soulignons enfin jusqu'où peut aller l'effet de « dépossession » précédemment décrit : ne sachant pas utiliser leur adresse email, ces personnes oublient leur mot de passe et l'intérêt même de consulter leur boîte de réception. Les messages arrivent et ne reçoivent pas de réponses pouvant donc mener à une situation flagrante de non-recours par non-réception. Comme l'illustre l'une des actrices de l'étude d'Iria Galván Castaño, Marta, formatrice en alphabétisation : « En s'intégrant, ils s'excluent ». En effet, « en suivant la norme sociale et en ayant leur propre boîte mail, les personnes analphabètes s'excluent puisque, à partir de ce moment, elles ne savent plus consulter leur correspondance ; elles ne savent même plus si elles en ont une. » (Galván Castaño, 2022).

Les permanences de notre informaticien public ont répondu à un besoin criant dans les équipes associatives qui ont pu décharger en partie l'afflux de demandes qui leur incombaient jusque-là. En réalité, c'est un service qui peut « panser » plusieurs problèmes à la fois : la surcharge des travailleurs, le manque d'accès à un ordinateur et à une connexion internet de qualité ; l'impossibilité de joindre les administrations et d'être accompagné individuellement dans sa démarche. En outre, l'approche de l'informaticien public – à l'instar de l'écrivain public – offre aux personnes du temps, un espace d'écoute, une relation directe, équilibrée et équitable et enfin, la possibilité d'intégrer et d'apprendre du rendez-vous. Clémence, coordinatrice ALPHA et éducation permanente nous confie ainsi son ressenti vis-à-vis de l'informaticien public :

« C'est pourquoi il est d'autant plus important, selon moi, que c'est très hétérogène au niveau de compétences informatiques, d'avoir quelqu'un comme lui, qui répond vraiment à la demande, du point de départ de la personne. Est-ce que j'ai adoré sa philosophie ? Non seulement il se met à la place de la personne, il n'a pas une position supérieure, il est assez humble et ça le public le sent très bien et ça donne confiance. Il y a quelque chose de « on apprend ensemble » qui fait qu'ils intègrent un certain nombre de choses : il ne fait pas juste, il montre comment faire ; comment télécharger un lien, où entrer son code, ce qu'il faut essayer de retenir. Il est un peu dans la même pédagogie que nous : "on va apprendre ensemble, moi non plus, je ne comprends pas tout, mais on va chercher

ensemble, on va s'en sortir". Ça rassure la personne, ça fonctionne beaucoup mieux et c'est ce que j'ai apprécié (...) »

Néanmoins, il semblerait que les permanences proposées aient parfois souffert de trop peu de rendez-vous, laissant douter du besoin effectif du public à se rendre à ce type de service. Malgré la facilité d'accès des permanences, – le principe étant d'*aller à la rencontre des personnes là où elles sont* – la planification des rendez-vous et l'organisation logistique générale (relai des formatrices, pertinence du choix des horaires de la permanence, disponibilité des personnes) ont souvent ralenti le démarrage du projet dans les associations partenaires. De plus, le système fonctionnant beaucoup de bouche-à-oreille, il fallait un certain temps pour que les permanences remportent leur succès. Enfin, une stratégie dans le choix des endroits de permanences tendrait peut-être à les installer dans des associations bien implantées dans les quartiers, ayant une forte capacité de relai auprès de la population. Les maisons de quartiers et les associations brassant des publics issus de la Cohésion sociale, de l'Insertion socio-professionnelle, des écoles de devoirs, des restaurants sociaux etc. ont une place importante au sein des quartiers qu'elles occupent : il semblerait que les permanences ayant eu le plus de rendez-vous sont précisément celles-là. Il est aussi utile de rappeler que certaines périodes de l'année civile ont forcément marqué le rythme et l'intensité des rendez-vous (les déclarations d'impôts en juin, les premiers mois de la vaccination contre le covid-19, les bourses d'études en septembre).

Les deux limites principales du métier d'informaticien public sont d'une part, l'application du Règlement général de Protection des données ainsi que les multiples questions déontologiques et éthiques : que faire des demandes visant le traitement d'un disque dur surchargé, recelant éventuellement des fichiers compromettants? Faut-il traiter les déclarations d'impôts, même simplifiées? Si oui, jusqu'où? Quelle responsabilité encoure-t-on? D'autre part, la propension d'un bon nombre de personnes à laisser l'informaticien public effectuer toute la démarche à leur place pose à nouveau la question de leur dépendance aux associations de proximité. Enfin, nous doutons fortement que la « solution informaticien public » puisse panser une plaie aussi béante que celle décrite tout au long de ce chapitre.

RECOURIR AUX OPÉRATEURS NUMÉRIQUES EXTERNES?

Les associations qui ont répondu aux diverses propositions du projet-pilote pouvaient se sentir démunies et impuissantes face à la multitude de problèmes posés par la numérisation, mais elles étaient surtout dépassées, parce qu'organisant leurs priorités d'action hors de ce champ. Ainsi, chaque membre du projet-pilote a pu servir de relai auprès des équipes en les renvoyant vers les acteurs bruxellois opérant dans la lutte contre la fracture numérique. C'était l'une des missions de la personne chargée du « réseau » : elle proposait des rencontres de formateurs-trices ainsi que des plateformes d'échange de « bonnes pratiques ». Puis elle alimentait le site ALPHA-TIC⁶⁵ avec un ensemble de ressources pédagogiques adaptées à un public ALPHA (outils divers, lieux de soutien etc.). Si les connaissances des équipes variaient beaucoup d'une association à l'autre, plusieurs coordinatrices nous ont renseigné une compréhension un peu chaotique du réseau existant, particulièrement autour des Espaces publics numériques (EPN), assez mal connus :

« Alors pour BRAVVO⁶⁶, je n'étais pas du tout au courant, c'est votre informaticien public qui m'a appris qu'il y en avait un là-bas! L'avant-veille, j'avais justement rencontré quelqu'un de BRAVVO qui venait me parler de leur mission mais il ne m'a pas parlé de leur espace numérique (...) J'ai appris par après qu'il y en en, mais je ne sais même pas ce qu'implique un espace numérique. Quand j'en discute avec deux acteurs du quartier, personne n'est au courant. On est mal informé même si oui j'ai eu quelques brochures ...

65 <http://www.alpha-tic.be/>

66 Bravvo est le service de prévention de la Ville de Bruxelles, en charge de la lutte contre l'exclusion sociale et le sentiment d'insécurité.

Par contre, je ne suis pas au courant qu'il y avait un espace numérique partagé et le public ne vous connaît pas non plus. Et les acteurs du secteur associatif que je connais ne connaissent pas. »⁶⁷

Or les EPN sont portés par les politiques publiques d'inclusion numérique bruxelloises⁶⁸ et ses acteurs comme l'un des moyens publics principaux dans la lutte contre la fracture numérique sur le territoire de la Région. Les EPN sont donc des locaux ouverts au public avec des ordinateurs correctement équipés et des animateurs qui accompagnent et/ou forment les personnes : ils peuvent prendre place dans des associations socio-culturelles, des bibliothèques communales, des CPAS etc. Ils se différencient des points d'accès publics à internet (cybercafés par exemple) en ce sens qu'ils ont un caractère convivial et chaleureux, avec un animateur pouvant soutenir les personnes dans leurs demandes et leurs démarches. Néanmoins, les EPN ont peu de budget pour employer et former des animateurs qui endossent des missions multiples : accueillir, accompagner, encadrer, former les personnes à l'utilisation des TICs, ce qui peut impliquer un véritable coaching et la maîtrise de nombreux savoirs. Les effets du débordement général des services sociaux concernent aussi les EPN, comme l'explique ici Amandine, coordinatrice générale d'une association de lutte contre la fracture numérique et de plusieurs EPN sur Bruxelles :

« (...) c'est aussi proposer des formations en groupe, c'est de pouvoir trouver de l'information aussi. Par exemple, on avait organisé aussi des tables logement parce que les gens arrivent avec beaucoup de questions là-dessus. Les missions locales nous les envoient aussi pour faire leur CV. Mais les personnes qui sont à l'espace public numérique ne sont pas... sont rarement formées pour faire ça, ce n'est pas leur boulot. Donc ils peuvent aider à faire la mise en page, à envoyer leur CV, mais pas à rédiger une lettre, pas mettre du fond en fait. Pour la forme c'est bon mais... **alors pourquoi les missions locales ne le font pas? Parce qu'elles sont débordées. Et pourquoi ça se passe comme ça? Parce qu'il y a une pression d'Actiris sur les Missions parce que plein de personnes ne savent pas aller, la plateforme (MyActiris) aussi.** C'est compliqué pour eux (...) »

Le Collectif d'Acteurs Bruxellois de l'Accessibilité Numérique (CABAN) fédère divers acteurs de lutte contre la fracture numérique dont bon nombre d'EPN. CABAN vise à une meilleure visibilité et reconnaissance des EPN, et demande des subsides structurels permettant d'employer ces animateurs, réclamant dans sa charte⁶⁹ « une politique d'inclusion numérique structurelle, articulée et concertée » avec les acteurs socio-éducatifs. Les actions du collectif allant dans le sens du renforcement d'un maillage public en s'appuyant sur les réseaux de proximité et une meilleure publicité des EPN se multiplient doucement depuis un an.

Qu'en-est-il des publics qui fréquentent les EPN? Lors d'une recherche-action sur les EPN bruxellois en 2019, Périne Brotcorne et Gérard Valenduc pointent la tension des objectifs en termes de public-cible : « faute de moyens matériels et humains suffisants, les EPN sont amenés à faire des choix et à privilégier tantôt une politique d'ouverture à tous les publics, tantôt le ciblage sur certains publics plus vulnérables. La question de la mission prioritaire d'un espace public numérique est mise ainsi au centre des débats. » (2019 : 52) Cela dépend souvent de leur secteur d'activités et de leurs missions prioritaires mais aussi et surtout de leurs « partenariats avec diverses associations locales aux finalités complémentaires » (2019 : 52) comme les associations en Cohésion sociale ou en Insertion socio-professionnelle.

Malheureusement, force est de constater que parmi les personnes fréquentant les EPN, rares sont les personnes en difficulté avec l'écrit. En fait, pour l'un des publics les plus éloignés des TIC, il apparaît que la forme actuelle des EPN n'est pas suffisamment adaptée à leur situation. Si les personnes en difficulté avec l'écrit ne connaissent que trop peu ou pas du tout l'existence des

.....
⁶⁷ Extrait d'entretien individuel avec Clémence, chargée de projet EP dans une association reconnue dans toutes les priorités de la Cohésion sociale et l'EP (Bruxelles, Juillet 2021).

⁶⁸ Voir le Plan d'appropriation du numérique bruxellois 2021-2024 : <https://smartcity.brussels/inclusion-numerique-5-le-plan-d-appropriation-du-numerique-2021-2024>

⁶⁹ <https://caban.be/fr/qui-sommes-nous/charte-des-acteurs-bruxellois-d-inclusion-numerique>

EPN, il leur faut ensuite dépasser tous les obstacles quotidiens pour vouloir et savoir se déplacer et s'y rendre. De plus, un accompagnement individualisé est nécessaire pour soutenir ces personnes dans leurs démarches, comme le fait l'informaticien public. Or, au vu des manques existants en termes d'animateurs dans les EPN ainsi que des limites liées à leurs compétences et au temps disponible (ils sont seuls dans les EPN face à tout un groupe), il nous semble clair que ces espaces sont peu adaptés au public analphabète. C'est d'ailleurs ce que reconnaissent aujourd'hui des acteurs de CABAN quand on les questionne sur le soutien spécifique de ces personnes en EPN.

Enfin, notons l'existence des Espaces Publics Numériques mobiles (EPNM), qui sont des nouvelles formules intéressantes développées dans deux associations bruxelloises : elles déplacent leur matériel et leurs formateurs vers le public, au sein des espaces associatifs. Ces EPNM proposent des formations et coaching ouverts et adaptés à de nombreux publics, mais cette proposition – si elle a un succès certain auprès des associations en Cohésion sociale – reste extrêmement couteuse et exige des moyens très importants. Enfin, notons à la fois que certaines associations en Cohésion sociale interviewées possèdent un EPN. Certaines parlent même d'avoir développé des EPN par le passé, c'est-à-dire des salles informatiques bien équipées avec un-e formateur-trice référent-e, qui accompagnait les personnes dans leurs diverses démarches quotidiennes et en fournissant des cours d'initiation à l'informatique. Forcément, ce type de formule, incluse au sein même d'une association fréquentée tous les jours par le public, réduit les difficultés d'accessibilité et de déplacement.

3.2 Une numérisation « impensée » dans les équipes

3.2.1 Le rôle utilitaire et fonctionnel du numérique

QUELLE LÉGITIMITÉ DONNÉE AU TECHNO-DISOURS ?

Les phénomènes de non-recours, de dématérialisation et de surcharge de travail étaient déjà en toile de fond au moment où les équipes associatives ont été contraintes de travailler à distance, utilisant pour la première fois de manière intensive les supports et outils numériques. Les premiers contacts établis par les membres du projet-pilote se sont réalisés en avril lors des formations aux outils numériques. Celles-ci consistaient principalement à la prise en main d'applications pour smartphones et de plateformes d'exercices adaptés pour l'ALPHA et/ou écoles de devoirs. Ces personnes s'inscrivaient en général sous l'impulsion des coordinateurs-trices sectoriels-elles ou généraux-ales. Dès les premiers mois (mai, juin), les membres du projet-pilote réalisent que les difficultés auxquelles ils feront face dans les équipes sont nombreuses et multiformes :

- l'approche très utilitaire de l'ensemble des équipes vis-à-vis des outils numériques qui sont souvent considérés comme des « aides techniques » devenues utiles *dans ce contexte de travail à distance* ;
- le manque de motivation, de curiosité et à priori d'engagement « sur base volontaire » d'une majorité de personnes lors des formations aux outils numériques, s'illustrant par des attitudes de détachement, et/ou de désintérêt, et/ou de rejet des approches et outils proposés ; ce qui n'empêchait pas non plus l'adhésion et l'enthousiasme d'autres personnes, malheureusement minoritaires ;
- la distance généralisée des équipes vis-à-vis des savoirs et principes de maintenance préventive entraînant un matériel souvent défectueux ou en partie non fonctionnel et/ou absent ;
- l'extrême variabilité des niveaux de compétences numériques (instrumentales, stratégiques et informationnelles) au sein des équipes, d'une équipe à l'autre, d'une association à l'autre ;

- la confusion et la tension ressenties au sein de la plupart des équipes lorsqu'il s'agissait de s'exprimer puis de se positionner sur l'utilité du numérique dans leur pratique professionnelle et pédagogique ;
- les difficultés de mener une réflexion créative sur les « besoins » de leur public en termes de numérique qui puisse dépasser les défis pédagogiques propres aux groupes adultes en difficulté avec l'écrit; la présence et l'utilisation prépondérante d'outils pédagogiques numériques développés uniquement pour les publics jeunes et pas pour les adultes ;
- l'implication des dimensions personnelles et affectives dans le rapport intime à la compréhension et à la maîtrise de l'outil numérique, pouvant entraîner des sentiments de crainte et de honte ou/et des attitudes de repli ou/et de rejet vis-à-vis des approches proposées lors des formations ;
- les conflits de temporalité relevés dans le 1^{er} chapitre qui démontrent comment les besoins et priorités des équipes et de leur public n'étaient pas forcément en accord avec les propositions du projet-pilote quand il a été lancé début avril 2021, au moment du 2^{ème} déconfinement.

En réalité, nous avons compris rapidement que la « transition numérique », si elle est éprouvée comme inéluctable par les équipes associatives, n'est pas pour autant acceptée ni désirée. Elle n'est pas non plus considérée comme une « bonne » chose, dans le sens des valeurs et des objets sociaux défendus par les associations. Non seulement parce qu'elle entraîne un agrandissement des inégalités et une surcharge de travail pour les équipes; mais aussi parce qu'elle confronte des dimensions personnelles, affectives et surtout, l'absence d'une réflexion critique structurée autour de la place accordée au numérique dans l'espace associatif. Il est en effet essentiel de comprendre que le phénomène d'inégalités numériques dans les associations relève de facteurs multiples qui vont bien au-delà des trois catégories présentées au fil des chapitres (accès, usages, services essentiels). Elles relèvent de vastes dimensions économiques, politiques, normatives voire éthiques.

On ne peut donc pas raisonnablement penser qu'un phénomène totalisant comme la « transition numérique » sera intégré et accepté par le secteur associatif avec des moyens directs visant à combler fonctionnellement ce que le discours public désigne comme les trois « fractures » (via la maintenance et la formation aux usages par exemple). Ainsi, bien qu'à l'articulation entre plusieurs logiques qui peuvent justifier en partie cette transition numérique, la réalité du champ (associatif) de l'alphabétisation tend à ne pas coller au « techno-discours » selon lequel cette numérisation du quotidien serait un processus inévitable et désirable, au service de l'intérêt général. Mais alors qu'il est confronté de près à ce processus, il n'engage pas pour autant une critique structurée visant à penser réellement cette numérisation et son rôle dans celui-ci! Les équipes que nous avons rencontrées sont en fait dans un rapport très « fonctionnel » à l'outil numérique : d'un côté, il est initialement envisagé comme un support pédagogique et/ou de communication comme un autre. D'un autre côté, elles balancent d'une position à l'autre, critiquant, plébiscitant et rejetant tour à tour la numérisation du quotidien. C'est que nous comprendrons au cours de la deuxième partie de ce chapitre.

ACCÈS ET COMPÉTENCES INSTRUMENTALES

Les catégories-types de compétences numériques développées dans la problématique ont cet avantage de poser des balises dans l'utilisation et la maîtrise adéquates des outils et supports numériques en pensant l'accès et l'usage dans leur dynamique d'influence réciproque (Steyaert et De Haan, 2001 ; Van Dijk, 2003 et 2005). Ces trois catégories renvoient de manière large à la manipulation du matériel et l'utilisation des logiciels (instrumentales) ; à la recherche et à la gestion de l'information (informationnelles) ; à la capacité de pouvoir agir sur ces deux dernières et de les utiliser au service de sa vie quotidienne, et en l'occurrence, de sa pratique professionnelle (stratégiques).

Dans le deuxième chapitre, nous avons fait le point sur l'état de l'accès et de l'entretien des parcs informatiques des différentes associations où est intervenu le technicien de maintenance. Les compétences instrumentales ont trait en partie à l'entretien et à la manipulation des machines, mais elles rassemblent aussi les capacités à utiliser les logiciels et à maîtriser les tâches opérationnelles. Cela peut aller des compétences de bases à des compétences avancées. En Belgique, en 2020, seules 4 personnes sur 10 maîtrisent leurs compétences de base; elles sont capables de copier et déplacer des fichiers ou d'utiliser un traitement de texte. Les compétences moyennes à avancées visent par exemple l'utilisation des logiciels de présentation, de traitement de photos et vidéos⁷⁰ : le baromètre de l'inclusion parle ici de trois personnes capables sur 10 (Brotcorne et Mariën, 2020 : 21).

Lors des formations, de nombreuses personnes, employées et/ou bénévoles avaient un réel déficit en compétences de base. Ouvrir une nouvelle fenêtre, télécharger une application sur le smartphone, joindre des fichiers dans les mails pouvaient vite constituer des tâches lourdes et longues à effectuer, et forcément en porte-à-faux avec l'exigence de maîtrise des outils pédagogiques présentés par la formatrice à l'équipe (particulièrement pour les plateformes et sites de création d'exercices en ligne). Au sein du projet-pilote, nous n'avons pas établi un diagnostic ou une évaluation de ces compétences de base dans les équipes, car notre mission de formation visait surtout à fournir des outils pédagogiques à utiliser avec un public en difficulté avec l'écrit. Toutefois, nous avons recensé plusieurs opérateurs bruxellois spécialisés dans la formation informatique de base et les avons mis à disposition de la connaissance des équipes.

De nos entretiens, nous avons compris que cet aspect « compétences instrumentales » variait beaucoup tant entre les travailleurs-ses, que les équipes; qu'entre les secteurs (ISP, EP, CS, jeunesse) et les associations. Dès lors, il est difficile d'obtenir des données qualitatives fiables à ce propos. Nous pouvons néanmoins relever l'influence évidente du niveau de diplôme et de l'âge des travailleurs-ses sur l'état et le niveau de leurs compétences, mise en avant par plusieurs coordinatrices comme Sarah :

« M : Et votre équipe, ils ont une bonne maîtrise de base ?

Oui, Microsoft Word, Excel de base, oui, ça, oui. Mes collègues ici au staff ont une utilisation fluide, oui plus rien ne se fait uniquement par papier non. Maintenant, tu vois vraiment la différence entre ceux qui ont terminé leurs études il y a 20 ans et ceux il y a 10 ans. Ils sont moins, à jour, je dirais. Alors certains reprennent des formations et là tu vois aussi la différence. Mais alors l'équipe de formateurs, mmmh ça dépend vraiment, l'air de rien j'ai des jeunes, enfin la trentaine quoi. Donc franchement oui ça va eux ils sont au taquet je dirais. Mais j'ai quand même oui, des bénévoles qui... c'est plus compliqué voilà, ils tapent quelques exercices, ils impriment, là c'est pas Excel ou de la gestion d'affiches quoi, c'est au mieux une impression de Word. »⁷¹

En effet, ce sont les équipes les moins diplômées et les plus âgées qui étaient le plus en difficulté : l'ensemble des coordinateurs-trices maîtrisaient les bases en traitement de texte et outils numériques du type appareil photo, vidéo, transfert MP3 et MP4. C'est d'ailleurs face à la situation inédite du travail à distance que ces derniers.ères ont saisi l'ampleur du problème dans leurs équipes. Ainsi, il est arrivé que les alternatives pédagogiques à distance proposées par des coordinatrices n'aboutissent pas, comme l'exprime ici Clémence, chargée de projet EP et Alpha, coordonnant une équipe de bénévoles :

« Ça allait, ça, de prendre une photo ?

Ben non, en fait ce n'était pas facile pour les bénévoles non plus. Ah oui, et là, pour les vidéos, je parle d'une des bénévoles qui a quitté l'association, elle était plus âgée. Ce n'est

70 Par exemple : Powerpoint, Photoshop, Gimp, Windows Movie Maker, ou Video Editor.

71 Extrait d'entretien individuel avec Sarah, coordinatrice Alpha et EP d'une association reconnue en P2, EP et BAPA (Saint-Josse, Juillet 2021).

pas facile de s'exprimer devant une caméra et de faire une capsule de 2 minutes 30. Il faut recommencer des fois 3, 4, 5, 6 fois pour avoir le bon format parce que si ça dépasse 4 minutes, tout le monde va s'endormir. Eux n'avaient jamais fait de vidéos de leur vie avant, avec leur téléphone hein simplement, mais même faire des photos avec des commentaires dessus, non c'était trop compliqué. Du coup-là, deuxième confinement, on a décidé que les cours de français on les ferait en appels WhatsApp individualisés, fini les photos et les capsules. Bon dommage, mais faut s'adapter à son équipe voilà. »

Nous insisterons aussi sur le fait qu'il est essentiel de pouvoir poursuivre sa formation chez soi, avec un matériel disponible et adéquat afin d'ancrer et de développer les acquis. Or les groupes de formateurs·trices sont aujourd'hui peu équipés avec du matériel professionnel, les subsides dédiés à l'achat de matériel en octobre 2020 ayant principalement servi à fournir le staff en ordinateurs portables et/ou smartphones professionnels et à développer ou renforcer les outils à destination du public (tablettes et ordinateurs).

Enfin, nous mentionnerons les nombreuses demandes des responsables en école de devoirs pour un accompagnement en « informatique de base » pour leurs groupes de jeunes, souvent beaucoup plus aptes à manipuler toutes les astuces des outils tactiles et des contenus en ligne qu'à maîtriser le traitement de texte ou à trier et sauvegarder les fichiers.

LES COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES ET STRATÉGIQUES

Les compétences informationnelles sont essentielles pour rechercher et créer du contenu pédagogique de manière autonome, particulièrement pour les équipes de formateurs·trices durant la période de travail à distance. C'est donc l'ensemble des capacités concernant la façon d'entrer du contenu en ligne; c'est formuler les bons mots-clés pour « chercher, sélectionner, comprendre, évaluer et traiter l'information » (Steyaert et De Haan, 2001). Naviguer sur un moteur de recherche implique un ensemble de procédures liées à la compréhension de l'interface, des hypertextes mais aussi des types de supports en ligne disponibles et de la manière d'y interagir (site, plateforme, forum etc.). A nouveau, nous n'avons pas suffisamment de données à ce propos pour dégager des tendances particulières. Il est évident que ce sont des compétences essentielles dans la création de contenu pédagogique, et qu'elles ont visiblement fait défaut dans certaines équipes d'animateurs·trices en école de devoirs, plus habitués·es à utiliser les applications tactiles des tablettes à disposition des enfants, ou dans les centres d'alphabétisation. Ainsi, l'un des outils proposés par notre formatrice dans le cadre du projet-pilote a permis de répondre en partie à ce manque : une application web consistant à créer des murs virtuels avec des modèles interactifs de tableaux, de toile ou de carte permettant de disposer des liens, images, fichiers ou vidéos. Visuel, intuitif, ce genre d'outils a eu son succès en gestion d'équipe chez des coordinatrices d'écoles de devoirs interviewées comme Livia :

« Je te dis, les animateurs je n'arrivais vraiment pas à... aller leur faire prendre en main l'ordinateur à distance c'est compliqué. Et ils savent un peu utiliser une tablette, mais faire les recherches sur internet, trouver des animations, des sites, c'était très compliqué. Donc un outil comme *Padlet* permet d'organiser leurs recherches, de leur donner des liens, de rassembler les thèmes, de donner des idées de formulation... en fait ça ressemble à une affiche papier mind-map tu vois? Là ça marche. »⁷²

Le travail à distance a bien sûr appuyé l'importance de ces compétences informationnelles, mais surtout des compétences stratégiques, essentielles pour l'exigence d'autonomie due à la nature du télétravail. En effet, ces compétences permettent de rechercher l'information de manière proactive afin d'agir sur son environnement professionnel (et personnel) en cernant ses propres besoins, et donc en élaborant une stratégie qui y répond. Le bouleversement des méthodes classiques du travail d'équipe dans le « distanciel » a forcément rendu ce genre

.....
⁷² Extrait d'entretien collectif avec Livia, animatrice et coordinatrice en école de devoirs d'une association reconnue en P1 et en EP (Schaerbeek, Juillet 2021).

de compétences essentielles afin de s'adapter à ce contexte inédit et à éviter l'isolement. Un certain nombre d'équipes rencontrées (6 associations sur 21) ont par exemple été confrontées à l'utilisation effective ou à la mise en place d'outils de partage de données et de fichiers soit via des applications en ligne, un cloud, soit via un serveur de stockage en réseau. Néanmoins, malgré un premier pas dans ce sens, la gestion de ce type d'outil reste très compliquée en l'absence d'une bonne maintenance et de compétences instrumentales avancées. En effet, le travail sur les clouds requiert une maîtrise accrue des tâches liées à la gestion et à la protection des données, comme l'exprime ici Sarah, coordinatrice Alpha et éducation permanente :

« Puis ce n'est pas toujours évident non plus, les clouds, tout ça (...) moi, j'ai bloqué mon mot de passe, je dois attendre de voir la personne qui s'occupe de ça parce que le cloud est créé sur une autre adresse que la mienne, donc même si je fais « réinitialiser mot de passe », je ne sais pas où ce mail arrive. **On s'est dit on va créer un cloud pour se faciliter la vie et mieux partager nos données mais en fait c'est pas du tout simple !** En plus pour les formatrices alpha qui utilisent beaucoup d'images, ben elles n'arrivent pas à charger leurs dossiers dessus... donc on doit se mettre au point sur la configuration du cloud donc bon on doit s'appuyer sur Rachid (personne ressource), mais bon il n'est pas informaticien, alors il y a Banlieues qu'on peut contacter mais voilà, on perd du temps, encore. »

Ensuite et surtout, le travail d'équipe à distance a nécessité la recherche et la mise en place d'outils collaboratifs et participatifs, basés principalement sur les supports de visio-conférence, alors jamais ou très peu utilisés en association. Au départ, l'application de messagerie instantanée *WhatsApp*, très utilisée avec le public, servait aussi au sein des équipes comme moyen de communication par vidéo grâce à des « groupes de messages ». Puis la plupart d'entre elles se sont tournées vers *Zoom*⁷³, proposant une qualité d'image et de son nettement plus confortable et adaptée au PC ; néanmoins ce service en ligne requiert la création d'un compte, ainsi que des capacités instrumentales relativement avancées pour saisir toutes les fonctionnalités du service. Bref, beaucoup l'ont rapidement abandonné, d'autant plus avec la découverte du service *JitsiMeet*⁷⁴ lors de nos formations en outils numérique, libre d'accès et nettement plus simple à utiliser.

Ce qu'on remarque, c'est à nouveau les difficultés à naviguer de manière autonome au sein d'une application, d'un logiciel, d'un outil : en général, c'est seulement lors des formations que les équipes découvraient l'ensemble des fonctionnalités (fond d'écran, la salle d'attente) et des « bons réflexes » à adopter, tant pour la fluidité de la communication que pour garder un espace sécurisé (éteindre son micro quand les autres parlent, se positionner correctement devant la caméra, nommer la réunion de manière spécifique pour éviter les intrus etc.). Pour terminer, n'oublions pas que certaines équipes n'ont utilisé aucun de ces outils, non seulement à cause de l'absence de matériel à domicile mais aussi parce que certains-es travailleurs-ses, selon les coordinatrices, ne sont jamais parvenus à se connecter ou à utiliser les outils de visio-conférence. Certaines d'entre elles ont donc décidé de se limiter aux mails et aux appels téléphoniques individuels afin de n'exclure personne des réunions, attendant donc le retour en « présentiel ».

Nous pouvons conclure sur la manière de gérer ces diverses compétences et sur le type d'accompagnement qui serait le mieux adapté aux équipes. Si nous n'avons pas les données disponibles pour désigner des phénomènes larges et « monter en généralité » sur ces questions, c'est aussi parce que nous présumons d'une diversité très large des compétences instrumentales, informationnelles et stratégiques entre les associations. Au sein du projet-pilote, la formatrice en outils numériques a rencontré des profils d'utilisateurs très différents où seuls l'âge et le niveau de diplôme semblaient être plus déterminants. Une même équipe peut donc rassembler des niveaux de compétences très variés contraignant les formations aux « outils numériques »

.....

⁷³ Zoom est un service de conférence à distance, disponible sur le web ou sous forme d'application.

⁷⁴ JitsiMeet offre le même type de service, gratuitement.

à adopter des approches pédagogiques riches, variées, ouvertes et adaptables; qui ne se réduisent pas à un accompagnement personnel et individualisé mais qui parviennent à faire sens commun autour d'un projet collectif.

C'est le cas par exemple de la « pédagogie différenciée », utilisée par plusieurs associations bruxelloises spécialisées dans « la lutte contre la fracture numérique » mais qui requiert une bonne maîtrise à la fois de l'informatique mais aussi du métier de formateur, et dans le cas d'un public en difficulté avec l'écrit, d'une méthodologie adaptée. Ce sont des approches qui demandent sans doute quelques balises comme des programmes d'évaluation de compétences, mais aussi le temps et l'espace suffisant pour travailler spécifiquement sur ces compétences numériques, longtemps considérées comme marginales dans le besoin des équipes. Lilia, coordinatrice Alpha-FLE d'une maison de quartier à Schaerbeek, qui a réalisé assez tard les problèmes de ses formateurs-trices, souligne ce besoin d'une approche de formation adaptée et structurée :

« Alors pour moi, il faut faire un diagnostic des compétences de base des formateurs pour voir qui en est où et quels sont les besoins, parce que je suis perdue. J'ai pris tellement de temps à comprendre ce qui n'allait pas dans mon équipe à ce niveau-là et je vois bien que les équipes de xxx (nom d'une association voisine) ne sont pas nécessairement dans le même cas. Ça m'est tombé dessus avec la crise, et ça demande tant de nouvelles compétences quoi, je veux dire, de tout (...) utiliser l'ordi, développer des pédagogies adaptées, gérer la recherche. Donc oui moi j'ai besoin de balises qui me disent ok, on peut commencer par-là : les bases etc. Et alors ça demande de dégager du temps pour tout ça parce que ça ne s'apprend pas en deux formations de 3 heures quoi (...) »

3.2.2 Le basculement des approches pédagogiques professionnelles

L'OUTIL NUMÉRIQUE EST-IL AU SERVICE DE LA MÉTHODE ?

Dans un texte de complément au cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire (Les balises de l'Alpha, 2017), « Alphabétisation et monde numérisé, quelques balises réflexives » (2020), on souligne d'entrée les « invariants d'une démarche en alphabétisation populaire » dans l'idée de défendre le cadre pédagogique préexistant au contexte de crise. L'idée principale est qu'un outil est au service des méthodes et non l'inverse : le texte dénonce une mise en danger des pratiques d'alphabétisation populaire dans la formation à distance et donc l'ambiguïté des « exercices de type structuraux, une préparation minutée, des interactions cadrées », effaçant ainsi la posture de « guidance » du formateur au profit d'une posture de « guidage », entraînant donc la dépendance plutôt que l'autonomie des personnes. Les « invariants », rappelés sous d'autres termes à de nombreuses reprises dans le discours des formateurs-trices sont les suivants :

- la rencontre, les contacts sociaux physiques et l'espace collectif permettant de construire le lien, comme nous l'avons longuement décrit au début de ce chapitre.
- « Le collectif » dans l'approche pédagogique elle-même, permettant de « vivre la solidarité et le partage; de confronter les expériences, les savoirs et les points de vue; de les construire ensemble; de s'exprimer et d'agir collectivement (...) ».

- La construction des formations à partir « des désirs, des questions, des projets des apprenants. » Cela implique « des espaces formels et informels pour les faire émerger, les faire s'exprimer, les entendre ».
- Le temps accordé à la construction d'un cadre de confiance au sein du groupe en s'inscrivant dans une « temporalité respectueuse des réalités sociales » des personnes afin que chacun puisse s'engager pleinement dans son apprentissage.
- Des pédagogies émancipatrices (démarches socioconstructivistes) et des supports variés.
- L'apprentissage des savoirs par la problématisation du réel.

Ces bases en éducation populaire semblent effectivement difficilement conciliables avec la distanciation et l'individualisation des apprentissages qu'ont imposés les mesures sanitaires. Le secteur associatif en Cohésion sociale – comme de nombreux autres acteurs sociaux – ont été pris dans une série de paradoxes quant à leur rôle et le sens de leur travail : contraints de maintenir des formations à distance, antinomiques aux besoins urgents d'affiliation du public ; acculés à bricoler et à innover de nouvelles méthodes professionnelles et pédagogiques alors que les droits fondamentaux de leur public sont menacés ; prenant en charge ce que les services publics et essentiels ne font plus.

Ces dix dernières années, les formations aux TIC en Alpha – que nous verrons plus avant dans le chapitre suivant – se sont développées autour d'un outil TIC étant au service de la méthode et du projet pédagogique, mais aussi comme un « indispensable » dans le dispositif de compétences menant à une forme d'intégration sociale, et donc à l'emploi. Ces formations s'effectuaient en présence, au sein même du programme de formation. Aujourd'hui, ce ne sont donc pas les TIC en eux-mêmes qui posent le fond du problème : c'est, en définitive, la *dématérialisation généralisée des contacts humains*. Au final, les équipes rencontrées dénoncent le basculement vers une méthode au service d'une politique du tout-numérique – et de ses manquements et conséquences. La méthode serait-elle donc menacée d'être au service de l'outil ?

Si les équipes invoquent souvent la faiblesse de leurs connaissances en TIC pour justifier la dénonciation des risques de cette posture de « guidage », la question finale reste la même : *existe-il des moyens accessibles pour rendre l'outil numérique aussi puissant et performant que ce que permet le lien social physique ?* Comment construire et maintenir une dynamique de groupe équivalente à travers des écrans sans passer par des modes d'apprentissages descendants ? *Comment garder les « invariants » de la méthode avec l'utilisation intensive des TIC et/ou la distance ?* Ainsi, selon Neyla, formatrice et coordinatrice Alpha, sans une bonne connaissance préalable des outils disponibles, on tombe très rapidement dans la transmission pure et simple :

« Il y a une formatrice un peu plus calée en informatique qui a utilisé Learning Apps⁷⁵ avec un groupe. J'ai fait un quizz Easy, j'ai utilisé Skype et même Padlet. Chacun se téléphonait de son côté et présentait ensuite le dialogue devant les autres sur la vidéo, je faisais aussi des vrais ou faux (...) puis on a fait vos formations. On s'est rendu compte qu'on avait besoin d'outils supplémentaires pour dynamiser parce qu'on s'éloignait complètement de ce qu'on aimait faire : les sous-groupes, les choses participatives, le partage (...) partir de ce que le groupe sait déjà. **Là on tombait un peu dans la transmission vu qu'on n'avait pas les outils, mais qui doivent être très performants parce qu'il s'agit de franchir le temps et l'espace pour se retrouver et partager quand même !** Puis les préparations en distanciel prenaient énormément de temps, plus qu'en vrai, comme un autre métier finalement. »⁷⁶

75 Site permettant la création d'exercices <https://learningapps.org/>

76 Extrait d'entretien individuel avec Sarah, coordinatrice Alpha et EP d'une association reconnue en P2, EP et BAPA (Saint-Josse, Juillet 2021).

On remarquera enfin que durant cette période à distance, les outils TICS dans les formations ALPHA ont été principalement utilisés dans leur fonction de communication, et beaucoup moins dans leur fonction d'information impliquant des contenus et des supports pédagogiques en tant que tels. Initialement, la manière d'utiliser les outils TICS chez les formateurs-trices interviewé-es est révélatrice de l'approche qu'ils-elles en font ; limitée par exemple à la fonction « caméra », utilisée pour échanger des supports physiques (livres, images, jeux, exercices) :

« Je n'utilise pas toutes les possibilités de Zoom, (...) pas sûre d'en voir l'intérêt en fait. C'est vrai que là, je fais juste apparaître à la caméra les exercices papiers, les dictées. On a aussi travaillé les copies, des livres de révision à compléter, beaucoup de livres oui, y'a rien de tel. Un roman, via l'écran quoi. Mais rien d'autre. »⁷⁷

En effet, notons qu'à la fin du 1^{er} confinement, beaucoup de formateurs-trices Alpha ont décidé de contourner l'outil numérique en passant par la photographie et l'envoi postal de dossiers d'exercices en lecture et en écriture. Les apprenants-tes devaient les déposer dans l'association une fois par semaine pour en récupérer de nouveaux. Les limites pédagogiques et cognitives des TIC en Alpha sont les sujets au centre du chapitre suivant. Néanmoins, il faut comprendre que ces limites relèvent d'une forme de basculement des approches pédagogiques et professionnelles, participant d'une profonde remise en question du métier de formateur-trice dans les équipes.

RÉDUIRE L'HORIZON ET FORCER LA RECONVERSION

« Tous les problèmes qui ont surgi avec le confinement sont le prolongement de problèmes qui existent depuis longtemps. Il y a comme une réduction inexorable de l'espace extérieur, des moyens qu'on a, qui se traduit par des problèmes financiers de plus en plus importants. On a dû se séparer de personnel. On tend vers le 0 papier. Alors que c'est un intermédiaire tellement important avec nos publics en live. Je suis au GRIP depuis 15 ans, et je vis cette réduction de l'horizon comme quelque chose d'inexorable, et qui s'est évidemment terriblement renforcé cette dernière année ».
(D. Fayer-Stern, GRIP)

Réduction des possibles, appauvrissement de la méthode, surcharge de travail, perte de sens : autant d'expressions qui reviendront souvent à la fin des entretiens, après une ou deux heures de discussion sur le numérique, comme si ce phénomène multiforme acculait tellement les équipes qu'il était finalement préférable de l'évacuer. En réalité, même si les travailleurs-ses associatifs-ves se sont adaptés-es, ont appris et dégagé des apprentissages divers de cette période de travail à distance, aucun d'entre eux-elles ne désire cette forme de reconversion professionnelle qui augmente le sentiment d'isolement, la lassitude, le temps de travail, la perte de motivation, la fatigue physique et mentale. Nous avons entendu une forme de renoncement à travailler dans ce contexte et selon ces mesures. Prenons quelques témoignages très clairs à ce propos, tous issus d'entretiens avec des coordinateurs-trices :

« Non, j'ai eu l'impression de faire une reconversion professionnelle, d'avoir changé de job, j'étais complètement vraiment dépassée. Je fais comment ? On était chacun seul avec très peu de moyens. Très peu outillés. Et chacun a fait un petit peu à sa sauce. Chacun s'est débrouillé comme il pouvait, du mieux qu'il pouvait. On a appris par soi-même. Par exemple, j'ai appris tellement de chose au niveau du traitement de texte. Grâce à mes proches d'ailleurs : j'ai un ado à la maison et mon mari (...) je devais faire un syllabus. Il fallait faire toute une mise en page avec des images. On est passé 5,6 mois à faire ce syllabus sans cesse. Chaque collègue a dû faire des syllabus. Qu'on a mis sur une plateforme, pour pouvoir le partager par la suite. Mais voilà, c'était lourd, on n'avait jamais autant utilisé l'ordinateur, ce n'est pas du tout notre métier. »⁷⁸

« Puis c'est lassant en fait, on fait toujours les mêmes schémas d'exercice. C'est pauvre, c'est pauvre ! Par exemple, on disait : "Bonjour. Aujourd'hui, c'est l'humeur du jour,, , et

.....
⁷⁷ Extrait d'entretien collectif avec Charlotte, formatrice Alpha d'une association reconnue en P1, P2, ISP et EP et BAPA (Bruxelles, Juillet 2021).

⁷⁸ Extrait d'entretien collectif avec Nour, formatrice Alpha-Fle d'une association reconnue en P2 (Anderlecht, Juin 2021).

on se met à l'écrit tout de suite. Alors tu cherches à faire d'autres choses mais ça revient toujours aux mêmes manières de communiquer en fait : écrit, lecture, un peu d'oral, point. Ce n'était plus possible de continuer de cette manière, tout était si pauvre oui, en fait. »⁷⁹

« Déjà dans la préparation, il y a tous les bugs techniques (...) la connexion n'est pas suffisamment bonne, l'écran bloque, fige les gens puis t'as plus rien. Ça manque d'être ensemble dans une même pièce ... ça fait comme les cours en ligne, Moodle, MOOC etc. voilà c'est des cours de transmission quoi c'est clair et ce n'est pas comme ça que l'on travaille ici en Cohésion sociale. Tu vois bien même eux, ce sont des pros et dans leurs formations en ligne ils ne peuvent pas révolutionner le truc, ce n'est pas possible de rendre ça participatif, comme quand on est ensemble. Moi ça me fatigue, j'aimais autant tout arrêter en attendant qu'on puisse revenir sur place. »⁸⁰

« (...) ça ne doit pas devenir notre activité principale, les contacts humains doivent quand même rester la base de notre travail. Et pour moi le contact humain, ce n'est pas de la vidéoconférence, franchement ça me fatigue énormément, les yeux, la tête, le dos, tout est en feu et en plus pour quoi? J'ai l'impression que ça n'a pas du tout le même résultat. C'est plus difficile de donner la parole à tout le monde, après 2 heures de vidéoconférence on est claqué c'est vrai non? Je ne suis pas forcément quelqu'un de très timide mais en vidéoconférence, je n'ai pas spécialement envie de parler ni de m'investir dans la discussion, tu ne vois pas vraiment les gens, tu vois des petits visages, tu cherches les regards que tu ne trouves pas, t'as pas de retour, de vrai retour. J'avais l'impression de ne plus exister en soi, c'était très bizarre. On pourra dire ce qu'on veut sur la performance de ces outils, un écran reste un écran. La dynamique change énormément. Je pense que c'est bien de faire un peu de télétravail mais si on doit faire une réunion d'équipe, je veux la faire ici. »⁸¹

Pour finir, il faut aussi prendre en compte les limites logistiques, matérielles et temporelles qu'implique la prise en main de la formation aux TIC auprès du public – en dehors de la problématique du « distanciel ». En temps « normal » et bien avant la crise sanitaire, c'est une problématique qui posait déjà question aux équipes. Non seulement il faudrait former les travailleurs dans leurs pratiques professionnelles et pédagogiques, mais en outre, il faut dégager du temps et des moyens d'inclure cet aspect dans les horaires et programmes de cours. Or l'acquisition de telles compétences en tant que travailleur.se et en tant que formateur-trice demande énormément de temps et d'espace : tous et toutes l'ont exprimé à la suite des formations données dans le cadre du projet-pilote :

« En fait on ne les utilise pas assez, c'est pas... naturel, c'est pas vers quoi on va. Dès qu'on a eu la possibilité de retourner en présentiel, on n'a pas utilisé ces outils. Mais du coup, vu qu'il faut beaucoup de pratique pour les maîtriser, vu que voilà, c'est tout nouveau et c'est pas du tout dans nos compétences de base, ben on oublie comment faire. Et alors il faut refaire des formations par ci par là. Tu vois Learning Apps? C'est beaucoup trop long... beaucoup trop long à préparer parce que on débute mais si tu ne l'utilises pas plus que 5, 10 fois, hop tu oublies. Et on repart à zéro. »

Pour ces raisons, les équipes ont demandé, après plusieurs formations délivrées dans le cadre du projet-pilote des outils « clés sur porte ». C'est-à-dire des dispositifs directement utilisables avec le public Alpha, sans préparation préalable, avec des canevas prêts à l'emploi, très intuitifs et simples d'utilisation. Il va sans dire que ces outils sont malheureusement peu nombreux, rapidement confrontés aux invariants de la méthode en alphabétisation populaire.

.....
79 Extrait d'entretien collectif avec Jannah, formatrice Alpha-Fle d'une association reconnue en P1, P2, en EP et comme maison de jeunes (Schaerbeek, Juin 2021).

80 Extrait d'entretien collectif avec Charlotte, formatrice Alpha d'une association reconnue en P1, P2, ISP et EP et BAPA (Bruxelles, Juillet 2021).

81 Extrait d'entretien individuel avec Enzo, coordinateur général d'une association reconnue dans toutes les priorités de la Cohésion sociale (Bruxelles, Juillet 2021).

LA VOLONTÉ D'EXTERNALISER LES SERVICES TIC

Cette impression de reconversion professionnelle forcée qui se dégage de l'ensemble des constats dressés au long de ce chapitre mène à une volonté générale des équipes interviewées « d'externaliser » les services TIC hors des programmes de formation sous la forme de partenariats ou de prise en charge extérieure à leur travail. Les formatrices ont beaucoup parlé d'un « agent numérique », d'un « formateur informaticien », tandis que les discours de plusieurs coordinatrices critiquaient la responsabilisation illégitime et contradictoire des associations dans la « fracture numérique ». Kamila, coordinatrice générale d'une association P2 de Schaerbeek, développe ici ses arguments, synthétisant ainsi l'ensemble de nos constats :

« Ici, on en a déjà un peu discuté (...) Ce qu'il en est ressorti de l'équipe, c'est plutôt d'avoir une personne externe qui est beaucoup plus qualifiée à l'utilisation de l'informatique, même si mes formatrices sont volontaires, on ne peut pas tout faire et se former pour tout faire. On veut bien, mais à un moment donné, ce sera important d'avoir aussi un partenaire qui pourrait nous soutenir. Et là, ce serait en dehors, peut-être, de nos heures. Ou alors il faut un horaire supplémentaire. Ça veut dire : est-ce que je sais dégager une formatrice de ses 19 heures, pour la mettre 2-3 heures un autre jour qui accompagnerait le partenaire. En fait, ça va produire une autre demande financière. Les subsidiants ne doivent pas se suffire à nous dire : "allez-y dans ce sens, poussez les partenaires", si les finances ne suivent pas ! Alors on va aller vers des bénévoles, et ce n'est pas facile à trouver. Ils restent un an peut-être 6 mois, peut-être 3 mois puis ; "ha non ça ne m'intéresse plus".

Moi je ne m'engage pas à travailler efficacement sur cette fracture numérique sans recevoir des soutiens financiers conséquents. Moi j'ai les locaux, d'accord, j'ai les cours, je peux ouvrir un jour supplémentaire. Je peux penser à des heures le vendredi, par exemple (...) On a la possibilité d'avoir du matériel, ça oui (...) Les formatrices, elles le font déjà, de répondre aux besoins sur le terrain et déjà elles en font trop, puisqu'elles le font même de chez elles. (...) Bien sûr qu'il faut tenir compte de ce problème, mais de l'autre côté, on est bousculées, on est poussées à travailler plus, à se former plus, à prendre des rôles en plus. On n'est pas des couteaux suisses. »

L'un des symptômes de cette volonté « d'externalisation » était aussi très présent dans le rapport qu'avaient les équipes aux membres du projet-pilote. C'était particulièrement le cas pour l'informaticien public et l'agent de maintenance, et dans une moindre mesure pour la formatrice en outils numériques. L'informaticien public a été sollicité pour des cours d'informatique auprès du public ou des problèmes de maintenance divers ; l'agent de maintenance a quant à lui couvert plusieurs rôles bien en-dehors de ses compétences techniques. Nous l'avons vu, lors de nos entretiens individuels, plusieurs coordinatrices ont exprimé une grande reconnaissance à l'égard de l'informaticien public qui effectue des tâches très variées et adopte une approche pédagogique proche de la leur. Il a été un vrai soulagement pour les équipes avec lesquelles il a travaillé.

Certaines associations ont d'ailleurs déjà engagé ce type de profil « informaticien », capable de gérer à la fois maintenance générale et formation des adultes Alpha. Le Centre TEFO ASBL reconnu dans plusieurs priorités de la Cohésion sociale a ainsi employé une personne – pour une durée déterminée – à partir d'octobre 2020 pour remplir ce rôle « d'agent numérique ». Quand nous les avons rencontrés en mai 2021, ils avaient développé leur salle informatique (avec des lecteurs de cartes), travaillaient avec un EPNM pour former les équipes et avaient leurs propres modules de formation d'initiation plus ou moins avancée pour le public. Informaticien de formation, animateur et parlant à la fois la langue des apprenants-es et le français, la personne qui remplissait ce rôle avait de nombreuses cordes à son arc. Les formatrices interviewées étaient reconnaissantes de son travail et ont beaucoup exprimé leurs doutes quant à leurs capacités d'enseigner les TIC, comme nous le constatons ici avec Eléonore :

« L'informatique c'est de la langue, mais si toi-même tu ne maîtrises pas complètement l'outil, tu ne les transmettras pas correctement. Tu vas faire des erreurs, c'est sûr. Comment veux-tu que j'explique moi en détail pourquoi changer un mot de passe c'est important? Ce qu'est un OS? C'est pourtant important d'expliquer ce qu'est un logiciel, c'est qu'est le matériel... sinon l'apprenant ne sait pas vraiment le maîtriser ou en tout cas n'acquiert pas l'autonomie qu'il faut. Or ils doivent comprendre ce qu'est un ordinateur pour se l'approprier.... **C'est chouette que TEFO ne nous ai pas donné cette charge-là, on n'allait pas s'improviser dans un besoin... qu'on ne maîtrise pas en fait.** »

3.2.3 La précarité du bénévolat

De nombreuses équipes du secteur sont composées en partie, parfois majoritairement, de formateurs-trices bénévoles. Nos données, qualitatives, issues d'un échantillon non représentatif sur cette variable ne peuvent rendre compte de la réalité vécue par ces personnes au cours de la crise. Toutefois, quatre des coordinatrices rencontrées lors des entretiens avaient des équipes principalement bénévoles. Elles ont toutes mentionné les mêmes problèmes : la « fracture » générationnelle quant à l'accès et l'usage des TIC ainsi que l'angoisse très importante, de ces personnes dites « à risques » dans le contexte de la crise sanitaire, ayant limité leur retour lorsque les mesures le permettaient. Le Baromètre des associations de 2020 évalue une diminution de 50% du nombre de bénévoles dans 33% des associations bruxelloises et souligne que ce sont surtout les grandes et très grandes associations qui ont perdu des bénévoles. Toutefois, les responsables d'équipes des petites associations du secteur Cohésion sociale mentionnent aussi des chiffres importants et surtout, une charge de travail *équivalente à supérieure pour une réduction de tiers voire de moitié des formateurs-trices.*

Il semblerait qu'au-delà de l'effet des restrictions et de l'angoisse provoquée par la catégorisation forte de « personnes à risques », les bénévoles âgés, visiblement majoritaires en Alpha-FLE, soient particulièrement exposés à des inégalités numériques d'usage. Rappelons l'importance du niveau de diplôme mais aussi de l'âge dans la vulnérabilité numérique : en 2020, 21% des 55 à 74 ans déclarent n'avoir jamais utilisé internet, (contre à peine 4% des 25-54 ans) ; « parmi les 65 à 74 ans, ils ne sont pas moins de 28% à n'avoir jamais utilisé internet. » (Brotcorne et Mariën, 2020 : 16). Ce double phénomène a donc accentué l'isolement, l'anxiété et le désengagement de ces personnes bénévoles.

3.2.4 L'urgence de penser la transition numérique

CONFLITS DE LOGIQUES ET PROFILS-TYPES D'UTILISATEURS

Dans ce chapitre, nous avons décrit et analysé la manière dont les inégalités numériques liées à l'usage des TIC et à l'accès aux services essentiels impactaient le secteur associatif en Cohésion sociale depuis deux ans. Nous avons regardé tour à tour les effets constatés sur le public adulte en difficulté avec l'écrit puis sur le vécu et les pratiques professionnelles des équipes associatives. L'objectif de cette fin de chapitre est d'ouvrir à une lecture plus large capable de saisir la complexité et la diversité des inégalités numériques dans le secteur.

Il est certain que la force d'impact de la crise sanitaire a poussé tout le monde à se pencher sérieusement sur les questions numériques. De cette expérience et malgré l'ampleur des dégâts résultant de la crise, les équipes en retirent de nombreux apprentissages sur tous les plans : la mise à l'épreuve de leur créativité, un nouvel outillage numérique professionnel et pédagogique, la meilleure prise en compte du « temps privilégié » de la relation pédagogique lors des suivis individuels. Néanmoins, les diverses attitudes de méfiance, de rejet ou d'acceptation du numérique perçues dans nos formations et dans les entretiens charrient des logiques normatives de fond, confrontées à un basculement du contexte et des pratiques associatives. La « transition numérique », portée par le monde marchand et le monde industriel est justifiée dans des valeurs de « progrès » véhiculées entre autres par ses acteurs publics : la numérisation permet de baisser

les coûts de fonctionnement, de désengorger les guichets (« plus besoin de faire la file ! »), de réduire la paperasse (« et de consommer moins de papier »), et de rationaliser le travail. Or ce discours tend à être peu inclusif, tant dans sa rhétorique que dans ses actions, entraînant une opposition évidente avec les logiques civique et domestique d'un champ associatif inféodé à des valeurs de participation, d'égalité, de solidarité et, plus largement, aux idéaux de l'éducation populaire.

Ces conflits normatifs reflètent des dynamiques générales ancrées dans la structure des actions et des discours associatifs. Elles sont nettement plus nuancées au niveau des individus et de leurs actions, qui adoptent et repoussent l'utilisation des TIC selon différentes échelles. Ainsi, nous pourrions essayer de comprendre ces diverses attitudes en intégrant le type de logique qui guide les individus dans leur approche des TIC et comment elle se décline dans leurs accès et leurs usages. Une enquête de 2010 intitulée « Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC » a développé ce type d'approche en dressant des « profils-types » d'utilisateurs dans la population belge (Brotcorne; Damhuis; Laurent; Valenduc; Vendramin). Pour construire ces profils, les auteurs s'appuient sur deux dimensions déterminantes dans la place que les individus donnent aux TIC dans leur vie : « **la motivation/l'impulsion initiale** (plus ou moins libre ou contrainte) et **l'utilité perçue** (de faible à forte) » (2010 : 98). Ensuite et surtout, ils incluent dans la compréhension de ces profils « un regard sur la **question du sens et de l'encastrement dans le quotidien** et donc sur la dynamique du parcours » : ce regard permet de comprendre en grande partie comment et pourquoi les personnes intègrent les TIC dans leur vie quotidienne. Huit types d'utilisateurs ont été construits : *l'apprenti consciencieux, l'habile détaché, le suiveur clairvoyant, l'assidu par défaut, le résigné sceptique, le familier expert, le curieux séduit, le consommateur conformiste.*

Ces profils aident à mieux comprendre comment et pourquoi *chaque individu place les TIC à un endroit et pas à un autre*, tant dans sa pratique professionnelle que dans sa vie privée, comme le font nos acteurs associatifs, sans doute représentés dans l'ensemble de ces profils-types. Mais ce sont les deux types les plus vulnérables désignés par les auteurs qui retiennent particulièrement notre attention, car à notre sens assez proches des postures observées chez les formateurs-trices : *le résigné sceptique et le consommateur conformiste*, qu'ils décrivent ainsi : « Les deux types ont des compétences limitées et sont peu autonomes, mais ils disposent d'un support accessible (enfants, amis, collègues). Le résigné sceptique accorde peu de valeur aux TIC et y trouve peu de sens. Sans changement radical à ce niveau, il restera enfermé dans cette position de retrait. Il s'expose alors, potentiellement, à une mise à la marge professionnelle. Il s'agit en fait de personnes orientées vers des métiers « impactés » par les TIC, c'est-à-dire des métiers où les TIC ne sont pas centrales mais deviennent de plus en plus incontournables (enseignement, médecine, etc.). On peut toutefois émettre l'hypothèse que ces personnes seront aptes à apprendre, une fois l'étape de conviction ou de nécessité franchie, car elles disposent en général d'un capital culturel moyen à élevé. »

Nous n'approfondirons pas cette analyse qui sort déjà du cadre de cette enquête, mais ces clés conceptuelles nous paraissent essentielles pour ne pas enfermer l'analyse du rapport aux TIC des acteurs dans le prisme de la « fracture numérique » réduisant les questions d'usage à des échelles de compétences et de contexte.

IMPULSER UNE RÉFLEXION DE FOND ET PRENDRE POSITION ?

Dans la même enquête sur les « profils-types » d'utilisateurs, les auteurs décrivent le processus d'appropriation des TIC chez les individus selon un certain nombre de seuils « à franchir ». La première étape est *la motivation* des potentiels utilisateurs à « adopter, apprendre et utiliser les TIC dans leur vie professionnelle et/ou dans leur vie quotidienne. » Cette *motivation* implique l'intérêt personnel, les besoins, la perception de l'utilité, l'envie et la capacité de s'engager dans un apprentissage parfois complètement nouveau. La deuxième étape à franchir est alors et seulement l'accès au matériel numérique, et surtout la possibilité d'avoir un accès domestique aux TIC, donc relativement *continu*. Or il est évident que *la motivation*, premier seuil de ce processus d'adoption est encore loin d'être franchie dans les équipes associatives.

Toutes les personnes rencontrées au cours de cette enquête reconnaissent que le public a besoin de mieux maîtriser les TIC pour éviter au mieux de subir les effets cumulatifs des inégalités qu'il subit. Toutefois, nous savons que l'accès et les moyens sont limités : toutes ont l'impression de fonctionner avec des « bouts de ficelle » alors que la charge de travail ne cesse d'augmenter. Mais ce que nous voulons mettre en avant ici, c'est que ce « manque » de *motivation* est aussi alimenté par l'absence d'une réflexion structurée et coordonnée autour de la « transition numérique », tant au sein des associations que dans leur réseau de proximité ; qu'au niveau du champ associatif en tant que tel. La réflexion est loin d'être inexplorée : toutes les équipes ont mis en place divers projets allant de l'éducation aux médias, au cours d'initiation à l'informatique ; voire à l'installation de permanences d'informaticien ou d'écrivain public, et ce depuis dix ans. Mais aujourd'hui, face au phénomène totalisant que nous sommes en train d'éprouver, ne serait-il pas temps de se poser les « vraies questions » et d'élaborer une stratégie en équipe ?, comme le propose Lilia, coordinatrice Alpha-Fle d'une maison de quartier schaarbeekoise :

« Ce qui est délicat, **c'est décider où mettre l'énergie** mais sur cette question on n'est nulle part, c'est très chaotique et on ne prend pas le temps de s'asseoir et de décider de notre stratégie. Je pense **qu'il faut clairement avoir une discussion avec les formateurs**, de voir comment on fonctionne par rapport à ça et en même temps il y a cette urgence, donc il faut aussi avancer. Comme on le disait, de façon inéluctable, une numérisation des services publics est en train d'arriver et il faut donc mettre de l'énergie, peut-être que **l'ambition de remettre à niveau et d'intégrer les compétences de base des savoirs numériques auprès des apprenants en alpha, ce n'est peut-être pas ça qu'il faut faire**. Peut-être que ce qu'il faudrait, c'est d'avoir un agent numérique dans chacune des associations alpha qui accompagnent pour les besoins mais en tout cas il ne faut pas perdre de vue que ça avance beaucoup trop vite. **Et donc si on ne se décide pas ensemble sur une stratégie, je veux dire, même politique, même s'il faut revendiquer des choses (...) on va stagner et ramasser les pots cassés.** »

Ne serait-il pas temps de formuler et d'exprimer ce qui tourmente *les bases de la motivation des acteurs* à utiliser et à former le public aux TIC ? Nous considérons qu'une réflexion et une discussion de fond dans les équipes est inévitable : il faut affronter les tabous qui entourent cette problématique afin de dégager un compromis sur lequel établir une stratégie d'action pertinente et adaptée, capable de s'installer dans le temps et d'absorber la vitesse d'évolution des TIC évoquée par Lilia.

C'est ce que la FESEFA⁸², le collectif PUNCH⁸³, ainsi que les CEMEA⁸⁴ ont organisé à la Fonderie en mai 2021, sous la forme d'une série d'ateliers de débats. Jean Blairon, pour l'ASBL RTA, a rédigé une étude reprenant les témoignages des multiples acteurs associatifs présents : il nous semble éclairant d'en citer quelques-uns, qui reflètent la diversité des prises de positions du secteur EP, en même temps que la volonté de se rassembler :

« **Quand on parle de fracture numérique, est-ce qu'on l'envisage en termes de rattrapage ? C'est-à-dire aider les personnes en retard ? Ou on est plutôt sur une réflexion : dans quelle mesure et pourquoi le numérique convient-il à l'EP ou pas ?** – certaines personnes trouvaient important de pouvoir faire reconnaître certaines activités en EP. En quoi l'EP est essentielle ? **Qu'est-ce qui, là-dedans, mérite de passer en numérique ? Qu'est-ce qu'on ne veut pas sous forme de numérique et pourquoi ? Et donc aussi une forme de résistance par rapport à certains aspects ? C'est cette ligne de crête-là que j'ai envie d'aborder et j'ai l'impression que ça fera débat** »
(A.-F. Mordant, CIEP)

82 Fédération des Employeurs des Secteurs de l'Éducation permanente et de la Formation des Adultes.

83 Collectif bruxellois pour un numérique critique et humain (avec les membres suivants : PointCulture, le Gsara, le Centre Librex et le CESEP)

84 Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active ASBL.

« Moi, avec cette pandémie-là, **je vois le numérique pour le secteur de l'EP comme une alternative** – ça a permis de continuer bon an mal an, des contacts et le travail dans ce secteur-là, mais je ne le vois pas comme quelque chose qui pourrait se généraliser ou se substituer à ce que l'on fait en termes de contact humain en EP – pour moi **c'est plus un palliatif, une corde de plus à notre arc au niveau de l'EP.** » (H. Kandé, Nature et Progrès)

« Pour terminer, je dirais **qu'on était plutôt favorables à une sorte de rébellion, de désobéissance civile en fait, pour dire « non, on ne doit pas fonctionner en EP avec du numérique, ce n'est pas ça qu'on veut ».** Et il ne faudrait pas juste mobiliser le secteur EP mais bien l'ensemble des secteurs culturels pour ça. » (K. Dubois CPCP, résumant les réflexions menées avec N. Wyvekens, Ligue des droits humains et C. Carrion, Entr'âges)

Refuser de penser ce phénomène, c'est-à-dire de l'affronter, c'est contribuer à un discours sur l'inéluctabilité de la numérisation, et donc du progrès technique censé être un progrès social. Dans son étude sur la dématérialisation des services d'intérêt général, Périne Brotcorne conclut ainsi sur ce qu'elle appelle « *la numérisation impensée* » : « Cette perspective techniciste fait ainsi de la numérisation un passage obligé pour toute organisation, y compris d'intérêt général, sans que soit définie une stratégie claire ni que soit interrogée la légitimité du processus au regard des obligations incombant à ces organismes. Cette dynamique concourt à éluder les choix politiques et sociaux encapsulés dans les dispositifs technologiques retenus par les acteurs. Elle participe, en ce sens, d'une dépolitisation des choix collectifs. » (2021 : 21).

CHAPITRE 4

De l'usage des TIC en alphabétisation

En juin 2019, à peine quelques mois avant les prémices de la crise sanitaire, le Syndicat de la Presse Sociale⁸⁵ français publiait un Livre blanc concernant « la lutte contre l'illectronisme ». En France, le programme de Réforme de l'Etat (2017) vise la transformation numérique de toutes les administrations à l'horizon 2022. Ce guide pratique vise donc les différents services publics, les éditeurs et concepteurs de sites ainsi que la presse grand public et spécialisée (Marchal, 2019). Il nous paraît essentiel car, en rassemblant de nombreux spécialistes sur la question (des entreprises aux associations), il défend activement les besoins des utilisateurs en difficulté; accorde beaucoup d'attention aux personnes en difficulté avec la lecture et l'écriture; et enfin propose des recommandations et pratiques concrètes pour tous les acteurs, afin non pas de lutter contre la « fracture numérique » – terme construit par le discours public, ne reflétant pas la réalité décrite dans ce Livre – mais bien contre « l'illectronisme ».

Dans ce Livre, « l'illectronisme » est appréhendé d'emblée comme un « révélateur *des limites* de la société numérique » et parle d'une analogie avec l'illettrisme. S'il s'est imposé dans les médias français et porte un risque de stigmatisation, ce terme ne désigne pas pour autant une « caractéristique indiscutablement établie » (Marchal, 2019 : 5). Il peut parler de la situation d'une personne âgée qui ne parvient pas à prendre un rendez-vous médical en ligne parce qu'il faut utiliser un email alors qu'elle ne s'est jamais servie d'un ordinateur : « elle doit maintenant apprendre à utiliser la souris, se servir du clavier, taper un texte, découvrir le copier-coller, enregistrer son texte, le ranger dans un dossier, le retrouver plus tard. Et encore n'est-elle pas en situation d'illettrisme, ni de handicap. » (Marchal, 2019 : 5) Or « l'illectronisme » désigne aussi la situation d'un cadre supérieur d'entreprise qui décide d'abandonner de remplir des formulaires administratifs en ligne, exaspéré par les diverses difficultés et blocages, attendant de demander un soutien à une personne de son entourage. Entre ces deux situations, il y a toute une gamme de comportements qui mènent à un abandon de la démarche : le terme « illectronisme » recouvre donc une large réalité très disparate. C'est dans ces écarts qu'apparaît le trait le plus singulier du numérique : *aucun apprentissage n'y est jamais définitif*. « Les mises à jour, les nouveautés technologiques, les nouvelles applications sont souvent déstabilisantes. C'est une remise en cause permanente de ses savoir-faire qui est nécessaire, et qui mobilise une plasticité et une souplesse constantes. » (Marchal, 2019 : 6) Cela renvoie à l'importance des compétences stratégiques que nous avons développées dans le chapitre précédent, mais aussi à la prégnance des *compétences génériques* dans cette société de l'information, de la capacité d'apprendre à apprendre, donc de l'exigence d'une autonomie individuelle accrue.

Le Livre blanc met aussi en perspective l'histoire de la langue orale puis écrite, la manière dont cette dernière a permis des raisonnements plus distancés et abstraits, structurant la pensée humaine. Il rappelle surtout l'histoire de sa longue appropriation – tributaire des inégalités sociales – par la population, à travers les institutions et l'éducation, sans pour autant que des millénaires plus tard, tout le monde puisse la maîtriser au quotidien. Dès lors, la question centrale de ce chapitre est la suivante : « **Alors même que l'écriture n'est pas encore partagée par tous, qu'en est-il de la capacité à se servir efficacement et aisément des nouveaux outils numériques ?** » En effet, « entrer dans le numérique suppose des apprentissages spécifiques, des lieux pour apprendre, des personnes compétentes à la fois dans le numérique et dans la relation d'accompagnement. » (Marchal, 2019 : 5)

85 Le Syndicat de la presse sociale (SPS) rassemble plus de quatre-vingts éditeurs (mutuelles, syndicats, coopératives, associations...) afin de représenter, défendre et promouvoir l'information sociale. Il a beaucoup publié sur les questions liées à l'illettrisme et à l'illectronisme dans le contexte français.

4.1 Concilier analphabétisme et illettronisme

4.1.1 Usages du numérique chez les personnes en difficulté avec l'écrit

DE L'ORALITÉ À L'ÉCRIT, DU PAPIER À L'ÉCRAN, DU STYLO AU CLAVIER

Les principes pédagogiques de Lire et Écrire, hérités notamment de Freinet, placent l'apprenant-e « en situation intellectuelle d'apprentissage », c'est-à-dire « d'observation, de recherche, de comparaison, de déduction et de raisonnement à partir de ce que l'apprenant sait et perçoit » (Colback : 2018). Cette approche s'appuie en grande partie sur le « dire » et donc sur l'oral, particulièrement en début d'apprentissage, mais pas seulement. L'oralité inclut la fonction paralinguistique du langage (le non-verbal) et donc la possibilité de « comprendre et de se faire comprendre » (Médioni, 2018 : 5) grâce à la gestuelle, au regard, à la respiration, aux intonations mais aussi grâce à la ponctuation et la répétition par exemple. L'oral permet aussi, au-delà de poser et de répondre à des questions, de « faire des hypothèses, des suggestions, dire ce qu'on n'a pas compris, expliquer ; de laisser le temps de l'élaboration et d'éviter d'interrompre la communication par des interventions normatives ; d'assurer une sécurité sans faille qui permette aux apprenants de dédramatiser l'erreur et de prendre les risques nécessaires à la construction de l'autonomie langagière. » (Médioni 2018 : 5).

L'écrit, à l'inverse, n'implique pas tout le corps. Il favorise la mise à distance et la réflexivité en utilisant des moyens uniquement verbaux. Il participe à un certain nombre de processus cognitifs qui transforment le rapport au monde ; sa pratique, nommée littératie modifie la façon de penser du lecteur et du scripteur : « le langage devenant seul porteur de sens oblige le lecteur à une attention extrême aux moindres indices et contraint le scripteur à prévoir les effets de son texte » (Faure, 2011 : 1). La littéracie est définie par l'OCDE comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »⁸⁶. C'est donc l'aptitude absolue pour développer son autonomie dans notre société de la connaissance : dans le champ de l'alphabétisation, on parle de littératie en santé, de littératie scolaire, et aussi de littératie numérique. Au final, c'est aux enjeux d'une littéracie étendue auxquels nous faisons face, qui s'étend dans une société globalisée et littéraciée comme l'exprime Elizabeth Bautier dans un Journal de l'alpha en 2009 : « par littéracie étendue, il faut donc entendre ici une pratique de l'écrit comprise comme l'ensemble des possibilités cognitives que l'écrit permet de construire et non un écrit réduit à du stockage d'information en remplacement de la mémoire, à de la transcription ou simple notation, ou à la seule prise d'information et de repérage quand il s'agit de lecture. » (Bautier, 2009 : 88)

Or, les personnes les plus éloignées d'une *littéracie numérique* sont les personnes fragiles et en difficulté avec la lecture et l'écriture. Par ailleurs, il n'est pas inutile de rappeler qu'on parle d'*alphabétisation* pour une personne qui n'a jamais ou peu été scolarisée ; d'*apprentissage du français* pour une personne scolarisée dans son pays d'origine ; enfin on parle d'*illettrisme* pour des personnes scolarisées en français mais qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et du calcul pour être autonomes au quotidien. En France, pour désigner les effets des inégalités numériques, on est passé d'*illettrisme numérique* à *illettronisme*, définit ainsi par Elisabeth Noël dans les années 2000 : *l'illettronisme* est un « manque de connaissances des clés nécessaires à l'utilisation des ressources électroniques. » Elle recense deux types de difficultés éprouvées par le lecteur dans l'accès à ces ressources : « celles qui sont liées à la *pratique* et à la *manipulation* de ces nouveaux outils et celles qui sont liées au contenu et à la vérification des informations véhiculées. » Enfin, l'inclusion numérique est l'idée de rendre le numérique accessible à tous en réduisant les inégalités sociales et en mobilisant le numérique comme levier de transformation individuelle et collective (Noël, 2000). C'est aussi l'objectif de développer la « littéracie pour tous comme référentiel commun et évolutif de compétences

86 Voir « Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes » (PIAAC)

afin d'inclure au, mais également avec le numérique, en tant qu'accélérateur de transformation sociale ». (Bouquet et Jaeger, 2015 : 184).

Ce qu'on peut donc appeler *littéracie numérique* implique d'abord le passage de l'écrit « papier » à « l'écrit d'écran », une notion développée par Emmanuël Souchier (1996) qui désigne les métamorphoses de l'écrit ; les outils technologiques permettant une manipulation et une transformation continue de celui-ci. L'informatique modifie à la fois l'acte et la pratique d'écriture, ses supports et sa matérialité, ainsi que la division du travail, du temps, de l'espace et la diffusion des écrits (1996 : 106). Ces modifications majeures imposées par les TIC bouleversent depuis 20 ans les pratiques d'alphabétisation, qui, en réalité, parviennent difficilement à les dépasser. Les passages du *papier à l'écran* et *du stylo au clavier* impliquent, selon Souchier, trois changements principaux :

- « une **dématérialisation du texte** puisque la trace des lettres inscrites sur un support devient sur l'écran une trace électronique immatérielle et fugitive ;
- une **modification dans la dimension corporelle de l'écriture**, la main n'ayant plus de contact direct avec l'écrit mais devenant un outil de frappe sur un clavier ;
- une **double abstraction, celle du texte se trouvant augmentée de celle de l'écrit qui n'existe plus que virtuellement** sous la forme de lignes de code. » (Develotte et Paveau, 2017 : 208).

CONTOURNEMENT D'UN ÉCRIT « NORMÉ » ET USAGES DU SMARTPHONE

Ces sont des constats qu'on retrouve tant dans la littérature scientifique que dans les propos des formateurs·trices : l'écrit est moins valorisé que les échanges oraux chez les personnes peu scolarisées (Lahire, 1994) qui se dirigent moins vers des « dispositifs qui demandent une écriture élaborée et argumentée, comme les forums » et se cantonnent plus à « des dispositifs sans mémoire et reposant sur des "types d'écriture très éloignés des canons légitimes" comme les tchats ou la messagerie instantanée » (Beauduin, 2002, citée par Pasquier, 2018 : 51). Plus les possibilités d'écriture sont souples (phonétique et abrégée) et proches de l'échange oralisé, plus elles sont utilisées par les personnes en difficulté avec l'écrit. Dans son enquête sur les usages d'internet dans les familles modestes (2018), Dominique Pasquier dénombre ces approches permettant de contourner un écrit « normé » : l'utilisation de l'image (photos, caricatures, vidéos), des « panneaux » et des citations courtes ; le recours aux tutoriels pour un savoir-faire particulier, qui permettent la pratique, l'imitation et la répétition.

Les personnes inscrites en formation en alphabétisation à Lire et Écrire recourent ainsi à toutes ces approches et bien plus encore, grâce entre autres aux diverses fonctionnalités offertes par l'outil qui leur est le plus accessible : le smartphone. Aurélie Audemar, chargée d'appui pédagogique à LEE communauté française, écrivait en 2018 un article essentiel sur les multiples possibilités de cet outil, qui désacralise l'écrit auprès des apprenants·es. D'abord, sur base des témoignages de deux formatrices de Verviers, elle établit des catégories d'usage du téléphone faisant appel à l'oral, à la lecture et à l'écriture qui montrent déjà la diversité des usages :

- « Utilisation en langue orale (avec la famille, l'école des enfants, des amis, différentes administrations ou services sociaux, formatrice, médecins) pour : laisser ou écouter un message vocal sur un répondeur ; répondre à un appel, appeler ; converser en vidéoconférence avec sa famille à l'étranger ; regarder des vidéos, des films.
- Utilisation en langue écrite (avec les mêmes interlocuteurs) : envoyer, lire un message écrit (SMS) ; lire l'actualité ; chercher des informations (numéros de téléphone) ; vérifier des informations écrites ; chercher des mots, vérifier l'orthographe de mots ; traduire vers le français des mots ou des textes.
- Utilisation de l'écrit de marquage et de l'image : prendre, télécharger et envoyer des photos ; filmer, télécharger et envoyer des vidéos ; jouer ; écouter de la musique.
- Utilisation pour transcrire la langue orale en langue écrite : dicter ses propos à l'oral pour les voir se transformer en texte écrit.

- Utilisation de l'écrit de marquage et lecture de chiffres : calculer ; lire l'heure. » (Aude-
mar, 2018 : 78)

Relevons l'utilisation des messageries internes et instantanées, qui sont préférées aux emails, ceux-ci demandant une procédure de navigation beaucoup plus longue et compliquée. De plus, ces messages type SMS permettent de rédiger des textes courts et moins formels. Les formatrices interviewées par Aurélie Audemar et celles que nous avons rencontrées soulignent aussi le rôle du smartphone dans la cohésion de groupe (nous verrons la place de WhatsApp à cet égard) et l'aspect désinhibant de ces formes de messages écrits : « alors que dans l'atelier d'écriture avec la méthode ECLER⁸⁷, un apprenant dit ne pas savoir quoi écrire et reste face à une page blanche, il lui envoie des sms explicatifs et argumentés pour la prévenir de son absence. Au lieu de passer par d'éventuels intermédiaires responsables de transmettre les appels ou les messages oraux, en quelques mots, quelques secondes, il est assuré que la formatrice est informée. Aussi, la variété orthographique des messages écrits en langage sms fait dépasser la peur de la faute. » (2018 : 78)

Enfin, il semblerait que l'utilisation des traducteurs (en application ou sur le net) – permettant l'utilisation de la langue orale comme de la langue écrite – soit centrale dans l'usage du smartphone, quelles que soient les difficultés des personnes en lecture et en écriture. C'est un constat particulièrement mis en avant par de nombreuses formatrices. Il est évident que l'outil numérique – tactile en l'occurrence – offre des possibilités et des alternatives multiples pour apprendre la langue : « 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 » (Pasquier, 2018 : 52).

4.1.2 Des changements du langage et de la résilience pédagogique

RÉSISTANCES ET DILEMMES DANS LES ÉQUIPES

Comme l'explique encore Aurélie Audemar, ces nouvelles formes écrites et orales permises par les supports numériques rendent l'opposition et la transition entre langue orale et écrite très confuse, entraînant une profonde remise en question de l'apprentissage traditionnel de langue et de ses usages. Forcément, cela entraîne un bouleversement chez les formatrices rencontrées lors de nos entretiens qui ne veulent pas utiliser les TIC avec leurs apprenants-tes ou alors dans des conditions et selon des critères bien précis. Soulignons qu'en fin d'entretien, la plupart nous ont répété ces types d'opinions et de constats :

« En alpha, pour avoir accès au numérique, il faut d'abord avoir accès à la lecture et l'écriture. Comme nous, à l'école, on a appris les choses les unes après les autres pour de bonnes raisons. Donc ce sera pour plus tard. Là il faut savoir écrire et lire, sinon c'est beaucoup trop compliqué et confondant. »⁸⁸

« Le cerveau humain se construit dans un environnement humain. Il a besoin de faire des connexions que l'ordinateur ne sait pas faire. C'est le corps tout entier qui doit être activé pour que la langue s'incorpore. La langue c'est la culture. La culture est dans les personnes, dans l'oralité, le dialogue, pas dans le numérique. En tout cas, pas beaucoup. Pour moi, c'est aussi simple que ça. »⁸⁹

« Le livre et le papier, il n'y a rien de tel », voilà des expressions que nous avons entendues maintes fois et qui renvoient à un enseignement certes plus traditionnel. D'ailleurs, comme nous l'avons

.....

⁸⁷ La méthode ECLER (Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir) est une démarche d'écriture spontanée qui pousse l'apprenant-e à mobiliser toutes ses compétences pour les projeter sur le papier.

⁸⁸ Extrait d'entretien collectif avec Françoise, formatrice alpha dans une association reconnue en P2 (Schaerbeek, Juin 2021).

⁸⁹ Extrait d'entretien collectif avec Neyla, formatrice alpha dans une association reconnue en P1, P2, EP et maison de jeunes (Schaerbeek, Juin 2021).

déjà évoqué précédemment, les formateurs-rices ont préféré utiliser ces supports matériels dans les visio-conférences plutôt que de s'investir dans des applications et des plateformes en ligne.

Pourtant, il nous semble que ces nouvelles formes écrites et orales, issues des ressources technologiques, « augmentent la nécessité d'une réflexion sur la langue en tant qu'objet variable et encouragent à regarder les personnes qui apprennent, y compris les plus débutantes, comme des usagers de la langue » (Audemar, 2018 : 80). Elles confrontent un enseignement de la langue où l'écrit des livres et des textes administratifs restent des références dans l'imaginaire collectif, et semblent essentiels à la valorisation sociale et à l'intégration des personnes. Dans cette conception de la langue, l'oralité et l'écrit sont souvent opposés, encadrés dans une vision assez linéaire de l'apprentissage. Aurélie Audemar relève ainsi quelques éléments souvent opposés pour distinguer la langue écrite de la langue orale :

- *l'écrit est stable* : il remplit l'espace de la page, permet des retours aux éléments antérieurs tant pour le scripteur que le lecteur. « L'oral impose une linéarité à la production et à l'écoute. » Or, les possibilités qu'offre la téléphonie mobile mettent à jour « les grandes variations dans les domaines de l'oral et de l'écrit, et aident à dépasser cette vision dichotomique : les messages vocaux peuvent rester en mémoire et les messages écrits peuvent disparaître aussitôt. On peut écrire sous forme de conversation, "tchater", c'est-à-dire échanger des messages écrits en temps réel sur une messagerie instantanée, sans se soucier des normes grammaticales, orthographiques, de mise en page, alors que l'on peut envoyer des messages vocaux que l'on peut préparer, effacer, redire, réenregistrer jusqu'à ce que la forme et les propos conviennent à celui qui les produit. »
- *L'écrit a une forte valorisation sociale* : « il sert à conserver la loi, les textes culturels de référence, les contrats, il a un degré de formalité élevé. L'écrit serait du côté de la norme, l'oral de celui de l'écart, de la faute pardonnée, sauf dans l'apprentissage où l'oral tout à coup doit se conformer aux normes de l'écrit. » La variété des messages écrits en langage SMS permet tous les registres : « personnels, intimes, pratiques, fonctionnels, rédigés de manière familière, argotiques ou plus formels. Une fois de plus, il n'y a pas un langage écrit SMS mais des formes liées à des usages ancrés dans des contextes. »
- « *La maîtrise des codes écrits est associée à une instruction élevée et aux groupes socioculturels et socioéconomiques dominants. (...) La maîtrise de certaines formes d'écrits est aussi à croiser avec un critère générationnel dans une époque où les plus jeunes générations maîtrisent mieux certains codes que leurs aînés.* » De plus, quand on voit toutes les catégories d'usage exploitées par les apprenants-tes, on voit comment ils-elles osent s'emparer de l'écrit pour envoyer des messages : « l'écrit n'est pas le domaine réservé de ceux qui "maîtrisent" l'orthographe, la grammaire etc. De plus, le monde de l'écrit semble à portée de main quand on observe l'usage intensif des dictionnaires unilingues (chercher l'orthographe) ou bilingues (traduire) en ligne ». (Audemar, 2018 : 82).

Cette proposition d'oppositions assez radicales entre la langue orale et écrite vise surtout « à mettre en avant la variété des usages et des formes de chacun des langages qu'il serait regrettable d'ignorer. » Toutefois, nous l'avons détaillé plus haut, chacun requiert des fonctions linguistiques et paralinguistiques précises et incontournables de l'apprentissage. Il faut pouvoir mettre des limites et reconnaître que l'écrit, s'il n'est pas une retranscription de l'oral, l'oral n'est pas non plus un reflet de l'écrit (Audemar, 2018 : 83) Ainsi, prenons l'exemple des traducteurs : un-e formateur-riche ne peut pas corriger le texte issu du traducteur Google – très utilisé par les apprenants-tes et présentant des facilités et une fluidité évidentes – pour la simple raison que ce n'est pas l'apprenant-e qui l'a écrit !

Jusqu'il y a peu, le recours au smartphone était normalement interdit dans les locaux de cours, mais pour de multiples raisons il est là, et bouscule depuis longtemps le travail des formateurs-rices. Ce n'est pas une problématique nouvelle. Mais aujourd'hui, après plus d'un an de cours à distance, et face à la dématérialisation généralisée que personne ne peut nier, le smartphone et les TIC semblent s'imposer plus que jamais dans les pratiques pédagogiques. Néanmoins, d'aucun parle toujours de court-circuitage du formateur et d'obstacle à l'apprentissage. Ils-elles

pointent les effets dommageables de « l'écrit d'écran » (Souchier, 1996) qui entraîne « une modification dans la dimension corporelle de l'écriture, la main n'ayant plus de contact direct avec l'écrit mais devenant un outil de frappe sur clavier » et les complications socio-cognitives que provoque le non-respect d'un apprentissage linéaire de la langue orale et écrite chez les personnes analphabètes. C'est ce que Françoise, formatrice Alpha débutant et avancé, explique ici au niveau de la saisie des lettres sur un clavier de smartphone :

« Oui, bien sûr que c'est un obstacle à l'apprentissage. Non, c'est très pernicieux. Que ce soit le smartphone ou l'ordinateur (...) C'est le problème pour nous en alpha débutant, c'est que quand on ne sait déjà pas tenir son crayon, l'ordinateur ce n'est pas une priorité. Taper sur un clavier, même un smartphone (...) c'est pas ça la question, ça sépare toutes les liaisons qui se font à l'écrit, à la main. Tu finis par confondre les lettres aussi. Donc le téléphone c'est un outil pour maintenir le contact, point. Donc tous les jours, on essayait d'écrire le jour, les prénoms. Mais après, c'est très compliqué parce que les F devenaient des E, les I devenaient de L, les G des D... puis après le corriger par WhatsApp ça n'avait pas de sens. Mais dans les messages WhatsApp, même avec le groupe le plus avancé, tu n'as pas de ponctuations, tout est suivi, les idées sont désarticulées : impossible de comprendre le fond du message ou alors on fait des quiproquos et des malentendus (...) »⁹⁰

Pour le marquage et la lecture des chiffres, c'est le même type de problème que les formatrices rencontrent. En outre, si on replace cette situation dans le contexte qui nous occupe – c'est-à-dire la dématérialisation des services et l'injonction à utiliser les outils numériques pour effectuer des démarches quotidiennes – cela entraîne des risques importants, pour faire des virements par exemple. Farah et Nour, deux formatrices Alpha, ont eu un échange très illustratif lors de nos entretiens collectifs :

F : Pour des Alpha débutants, c'est pas du tout la priorité de faire des paiements en ligne quoi, il y a des échelles d'apprentissage à respecter. En tout cas en Alpha, jusqu'au niveau 2, je dirais que ... en espérant qu'un jour, elles puissent y accéder, mais là si je dis d'écrire 57, elles vont me dire 50 et puis 7 : écrit, ça nous fait 507. Donc je trouve que ça n'a pas tellement d'intérêt pour elles. Parfois pour maîtriser le clavier, pour le téléphone, des choses comme ça bon, oui... mais oui ça a un impact monstre.

N : Et même le fait de faire un virement, comme elles ne maîtrisent pas encore clairement les chiffres et se trompent dans les décimaux, dans la position de la virgule, elles vont ajouter un zéro et puis quoi ! C'est 12,35 euros et puis ça devient 1235 euros à une virgule près, débité de son compte... »

Enfin, l'un des autres aspects mis en avant par les formatrices concerne les fonctions de réflexivité et de mise à distance de l'écrit chez les personnes analphabètes, qui semblent mises en porte-à-faux par la « facilité » d'accès à l'information, à toutes les informations, « prêtes à l'emploi » ; permises par la navigation sur internet comme l'exprime à nouveau Françoise :

« Elles (les apprenantes) ont appris, comme ça, via-via, mais sans les bases. Du coup qu'est-ce qu'il se passe ? Elles attrapent des informations rapidement, ne vérifient pas, ne comparent pas, n'organisent pas une pensée critique que permet typiquement l'apprentissage classique de la lecture et de l'écriture ! Il n'y a pas de miracle. Internet n'est pas un miracle. La pensée ne se structure pas dans ces outils. C'est vraiment, voilà, l'instantané, avoir tout de suite accès à ce qu'on veut savoir, c'est "question spontanée réponse immédiate". Aïe aïe c'est dangereux hein ça ! C'est comme ça qu'on se retrouve avec toutes les croyances possibles sur le virus (...) »

Notons qu'un certain nombre d'outils informatiques ont pourtant déjà été pensés par des opérateurs Alpha pour travailler la lecture et l'écriture en ligne avec des niveaux débutants à

.....
⁹⁰ Extrait d'entretien collectif avec Françoise, formatrice alpha dans une association reconnue en P2 (Schaerbeek, Juin 2021).

avancés. A commencer par *la méthode ECLER*, évoquée seulement par deux de nos interviewé-es, qui permet d'entrer des textes libres produits par les apprenants dans un logiciel exerciceur ELMO, développé par l'Association Française pour la Lecture (AFL) (Maes : 2012). Le collectif Alpha a aussi recensé divers outils/logiciels depuis plus de 10 ans. Retenons à cet égard *Lectramini* qui est un logiciel plus récent ou l'utilisation du son et de l'image ainsi que la possibilité pour le-la formateur-riche d'importer des nouveaux textes en font un outil particulièrement adapté pour travailler la lecture et l'écriture.

Il existe évidemment des ressources en ligne, mais rarement adaptées à un public adulte analphabète. C'est sans compter les fiches pédagogiques et les outils existants sur le site Alpha-Tic, développé il y a quelques années par Lire et Écrire Bruxelles. Nous n'avons pas approfondi la connaissance de ces outils par les acteurs du secteur Cohésion sociale lors de nos entretiens, nous ne disposons donc d'aucune donnée à ce propos. Toutefois, nous pensons qu'il serait important d'explorer les connaissances réelles des formateurs-trices de ces outils et éventuellement, les raisons de leur utilisation ou de leur non-utilisation.

LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES TOURNÉES VERS L'INCLUSION NUMÉRIQUE

Les nouvelles pratiques de la langue orale et écrite émergées des outils numériques tactiles sont donc très présentes dans la vie des personnes analphabètes. Encore une fois, le numérique semble s'imposer, inéluctable. Il fait pleinement partie du vécu et des besoins quotidiens des apprenants. Comment faire avec ? Comment penser ces outils dans les espaces de formation et les envisager comme une source d'apprentissage ? La question est de savoir – si on veut tendre vers « l'inclusion numérique », comme nous l'avons définie précédemment – comment mobiliser le numérique comme un levier et non un frein ? Bref comment développer une littéracie qui inclut *au* et *avec* le numérique ?

C'est le défi qu'essaient de relever certaines associations en lutte contre la « fracture numérique » comme FOBAGRA, que nous avons évoquée plus-haut. C'est aussi le défi que se posent beaucoup de formateurs-rices, faisant à la fois de l'alphabétisation et des TIC, à LEEB et ailleurs. Toutefois, la résistance à l'utilisation des TIC en Alpha est bien réelle dans les équipes du secteur Cohésion sociale : il semblerait d'ailleurs que ça soit une vieille problématique. Le manque de matériel, le manque de connaissance et la résistance des travailleurs sont des obstacles identifiés depuis plus de 15 ans dans les groupes de travail sur le développement des TIC en Alpha menés par Lire et Écrire ou par le Collectif Alpha (Maes : 2012). Les mêmes constats égrènent l'ensemble de ce rapport, bien qu'ils prennent place dans le contexte inédit et très confrontant de la dématérialisation – et de la crise sanitaire.

Rappelons néanmoins que notre posture vise à comprendre les facteurs et mécanismes sous-jacents à *la place accordée aux TIC par les équipes*. Nous avons vu dans le chapitre précédent tout ce qui conditionnait la pratique pédagogique des formateurs-rices en amont, tant dans l'absence de positionnement des associations que dans leur pratique professionnelle.

A cet égard, il est utile de rappeler quelques tendances :

- l'implication majeure des dimensions personnelles et affectives dans le rapport au TIC, incluant la motivation, l'utilité perçue, et l'encastrement des TIC dans le quotidien.
- La réorganisation des priorités d'actions dans le contexte de la crise sanitaire, mettant en avant les effets inégalitaires et discriminatoires flagrants de la numérisation de la société.
- Le sentiment de non-prise en compte des difficultés et de la complexité de la réalité des équipes sur le terrain, le refus de se former à porter « toutes les casquettes », réclamant par exemple des « agents numériques » externes.
- Le basculement des approches pédagogiques d'alphabétisation populaire provoqué dans les cours à distance et les risques de tomber dans une posture de « guidage » et de transmission.

- L'approche très utilitaire de l'ensemble des équipes vis-à-vis des outils numériques qui sont souvent considérés comme des « aides techniques » devenues utiles et fonctionnelles dans ce contexte de travail à distance.
- L'extrême variabilité des niveaux de compétences numériques (instrumentales, stratégiques et informationnelles) au sein des équipes.
- L'absence d'une réflexion structurelle autour des TIC permettant aux associations d'élaborer une stratégie professionnelle et pédagogique durable.

Si l'on regarde à des approches pédagogiques actuelles résolument dirigées vers « l'inclusion numérique » telle que nous l'avons définie (Noël, 2000), il faut porter son regard sur les acteurs recensés, par exemple, par CABAN : en dehors des EPN en tant que tels, le collectif recense 11 acteurs bruxellois dirigés vers « l'accessibilité numérique » qui proposent divers services d'accompagnement, de soutien et de formation vers des publics-cibles, vulnérables aux inégalités numériques – ceci incluant les équipes professionnelles de diverses associations. Nous avons rencontré les coordinatrices générale et pédagogique de deux de ces associations lors d'entretiens individuels. Toutes deux sont confrontées depuis leurs débuts aux résistances et aux rejets, parfois radicaux, d'équipes de formateurs face à l'utilisation des TIC en Alpha. Selon elles, c'est un phénomène de longue date qui prend racine dans la peur des personnes « d'être envahies par les écrans », d'une part et d'une forme d'infantilisation du public Alpha, d'autre part. En fait, l'analyse qu'elles ont de la posture des formateurs·rices renvoie à la motivation de ceux·celles-ci et au sens qu'ils·elles donnent aux TIC dans leur vie (motivation, utilité perçue et encastrement); mais aussi à la place qu'ils·elles accordent à l'écrit « normé », porteur de valorisation et d'intégration sociales.

Ces deux coordinateurs·rices ont pour but de « prouver que ce n'est pas parce qu'on ne sait pas lire ni écrire qu'on ne peut pas utiliser les outils numériques »⁹¹. En plus de programmes et d'applications spécialisés, plus ou moins adaptés à l'Alpha, ils développent des pratiques très proches de l'Education permanente : pédagogie par projet, utilisation de tous les moyens d'expression, partir de ce que les personnes maîtrisent etc. Aux constats formulés ci-dessus par les formatrices Alpha, Amandine, la coordinatrice pédagogique, répond qu'« on peut dépasser la position naturelle d'écriture » par des pratiques alternatives, en faisant des allers-retours entre différents supports matériels et outils d'écriture; ou en utilisant un nombre limité de lettres dans l'alphabet. Ce sont des manières de faire qu'elle utilise fréquemment avec des personnes en difficulté avec la lecture et l'écriture :

« Oui taper sur un clavier n'est pas naturel ok. Donc tu vas prendre des grandes affiches, tu les poses à terre et tu leur laisses la possibilité de dessiner, ils vont reproduire des parties de lettres, puis il faut les mettre dans des cases, puis passer sur l'A4, puis les retrouver sur le clavier. Mais alors, ils commencent, de toute façon, par leur nom, leur prénom. Ça ils connaissent. Puis après en partant de là, on peut créer les mots. Et puis forcément, il a quand même une dizaine ou une vingtaine de lettres que l'on peut réutiliser de manière régulière. Voilà, avec 4 consonnes, 4 voyelles voilà quels mots on peut faire, "est-ce que tu reconnais les lettres" et puis... Il y a plein de manières de faire, il faut être créatif c'est tout. »

Dans ces mêmes groupes, Amandine utilise souvent le *mind-mapping*. C'est une carte mentale représentant un réseau d'idées autour d'un sujet; celle-ci se présente sous la forme d'un schéma représentant le parcours associatif de la pensée. Ce genre de carte heuristique travaille les liens sémantiques, qui sont plutôt basés sur l'écrit lettré et/ou des illustrations; elle utilise le dessin en faisant des allers-retours avec des recherches sur le web puis en entrant les idées dans un logiciel de mind-mapping :

.....
91 Extraits d'entretiens individuels avec Amandine et Mourad, respectivement coordinatrice pédagogique et coordinateur général de deux associations en lutte contre la fracture numérique à Bruxelles (Août 2021).

« En mind-mapping, on fait "Qui je suis?" en dessin. Le dessin c'est ultra important pour oser, pour mettre des couleurs, pour se représenter des images, pour travailler son coup de crayon. Pour le vocabulaire, c'est un moyen mnémotechnique infaillible. Et avec le mind-mapping, je fais trois coups en un ! Après on met un nom sur les dessins et puis paf c'est parti. Et on peut passer sur l'ordinateur. Enfin y a plein de manières de faire : le mind-mapping on peut le faire avec des personnes qui ne savent pas lire et écrire sans problèmes »

Ces approches ne sont bien sûr pas l'apanage des formations proposées par ces associations en lutte contre la « fracture numérique » ; par contre ce sont clairement des pratiques pédagogiques mises en avant par ses acteurs pour convaincre les formateurs-trices Alpha qu'il est possible de contourner les barrières d'un écrit « normé ». En outre, l'objectif d'associations comme celle d'Amandine est l'inclusion numérique dans son ensemble, pas l'apprentissage d'une langue. En tout cas, il apparaît que des associations comme FOBAGRA sont régulièrement confrontées à cette résistance, et qu'elles utilisent sans doute ce type d'approche pédagogique, contournant un écrit « normé », permettant donc des marges de manœuvre importantes.

Penser la formation bien au-delà d'une maîtrise strictement linguistique s'avère en effet nécessaire afin de dépasser ce qui semblent être de véritables dilemmes pédagogiques – et sans doute, normatifs – posés par de nouvelles exigences cachées derrière les nouveaux usages langagiers, issus en grande partie de la littéracie numérique. Enfin, résoudre ces difficultés exige également de « repenser les compétences à acquérir, non plus uniquement sur le registre technique mais comme véritables déplacements cognitifs et sociaux, et donc aussi comme transformation identitaire. » (Audemar, 2018 : 86)

4.2 La société de l'information en temps de crise

4.2.1 Quel accès critique à la culture des TIC ?

LA CENTRALITÉ DES COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES

Le référentiel pédagogique de Lire et Écrire propose un cadre de savoirs et de compétences qui s'appuie sur deux axes principaux : l'accès aux « langages fondamentaux » (oral, écrit, mathématique) et l'accès à « l'information et aux savoirs de l'humanité ». Les « enjeux transversaux » de ce cadre sont les suivants : *s'autoriser, réfléchir/questionner/chercher, se situer, comprendre le monde, construire ensemble, créer et agir solidairement*. Ces enjeux sont interdépendants et ne se déclinent pas en « niveaux », car ils prennent sens à partir du vécu des situations des apprenants et donc de leurs besoins dans la vie quotidienne. L'accès à l'information et donc aux droits sociaux et politiques pour les apprenants requiert d'abord « d'accéder à une information diversifiée, contradictoire, permettant l'analyse et l'action en lien avec l'actualité et les questionnements des groupes ». C'est aussi l'occasion de « renforcer les positionnements critiques par rapport à la production de l'information et à son accès notamment en lien avec les évolutions liées aux « nouvelles » technologies de l'information (NTIC) » (Les balises de l'Alpha, 2017 : 119). Ce que le référentiel souligne ici, c'est que la formation aux TIC auprès des apprenants implique pleinement un questionnement critique face aux enjeux socio-culturels, économiques, politiques et écologiques que les TIC sous-tendent.

Accompagner à l'accès et à la gestion de l'information pousse à l'attention sur de nouvelles compétences que sont d'abord la recherche, la lecture et l'écriture en ligne. Ce sont les compétences informationnelles que nous avons analysées dans le chapitre précédent, dans la pratique professionnelle des équipes. Pour rappel, elles permettent de « chercher, sélectionner, comprendre, évaluer et traiter l'information » (Steyaert et De Haan, 2001). Ces capacités à accéder et à gérer l'information sont une réalité quotidienne pour les apprenants-es et renvoient plus largement à ce qu'on appelle « l'éducation aux médias ». Le Conseil supérieur de l'Éducation

aux médias⁹² définit d'ailleurs l'intention de sa discipline comme « une alphabétisation (lecture et écriture) de tous les citoyens et une alphabétisation médiatique »⁹³ qui visent principalement le champ scolaire mais aussi la formation des adultes au sens large et l'Education permanente. L'Education aux médias vise donc à développer la critique médiatique des supports et des contenus en s'appropriant les outils d'interprétation, d'expression et de communication des médias. Concrètement, ça peut aller de l'analyse de l'actualité via différents langages médiatiques (presse écrite, audio, visuelle) à l'appropriation de divers moyens d'expression qu'offrent les médias (reportage, podcast radio, stop-motion, micro-trottoir...). Ces techniques peuvent faire pleinement partie de la formation aux TIC, et de nombreuses formatrices rencontrées l'ont bien compris. Par ailleurs, le soutien en Education aux médias a été la première demande formulée en mai 2021 auprès des membres du projet-pilote chargés de formation et de réseau. En effet, dans le contexte de la crise sanitaire, de nombreux responsables estimaient qu'il était prioritaire de soutenir les enfants et leurs parents pour une compréhension critique de l'information médiatique (tous vecteurs compris : presse, réseaux sociaux, plateforme de vidéos etc.).

« L'accès à l'information, fiable et de qualité, c'est compliqué pour le public » nous explique Maryam, formatrice FLE débutant⁹⁴ : elle a pris beaucoup de temps à expliquer les mesures prises auprès de ses groupes, qui perdaient complètement leurs repères : où et quand aller faire ses courses, la distanciation sociale, les bulles de contact, les multiples pancartes dans les rues (indications de sens à prendre, port du masque). Ainsi, sa collègue Nour – comme toutes les autres formatrices dans les entretiens suivants – appuie ses propos en expliquant le travail systématique de traduction, d'explication et de tri des informations qu'elle faisait chaque semaine :

« Et en septembre, on avait quasiment un cours toutes les semaines sur le CODECO qui paraissait toutes les semaines : traduction des mesures, vérifier ce qu'elles ont compris, remettre en contexte : voilà pour le masque, les lieux où il faut le porter, le couvre-feu, les rassemblements en intérieur avec la famille, les tests... tout le temps. D'abord, on leur demandait quelles sont les mesures, celles qui arrivaient à déchiffrer et décoder ce qu'elles avaient entendu. Et puis, déchiffrer le vrai du faux : "quelles sont les mesures et les informations officielles?" Il y avait beaucoup de mauvaises voire de fausses informations. Donc, ça faisait partie du cours de français. »⁹⁵

Ceci dit, ces compétences informationnelles sont travaillées au quotidien dans les cours d'Alpha et de FLE, car elles s'inscrivent dans de nombreuses autres compétences : communication, synthèse, argumentation. Comment entrer du contenu en ligne? Comment formuler sa question? Que cherche-t-on? Quels mots choisir? Voilà autant de démarches classiques de l'alphabétisation, qui concernent aussi directement la recherche d'informations sur le net, comme l'exprime ici Amandine :

« Donc oui c'est où trouver et comment trouver les bonnes informations dans le flot de tous les jours. Et effectivement, pour beaucoup de personnes, ça n'a rien à voir avec l'ALPHA, mais en fait si ça à tout à voir. Mais par le biais de ça, on arrive justement à, comme je le disais, à savoir se poser la bonne question, à avoir une bonne réponse, composer les bons mots-clés pour répondre à sa question. C'est être conscient du contenu de sa question, de sa demande aussi et d'arriver à le demander à la bonne personne, à le trouver sur le bon site, en utilisant la navigation correctement. Je pense que ça fait aussi partie de l'apprentissage du langage. »

.....
⁹² Equivalent du Conseil supérieur de l'Education permanente.

⁹³ Décret du 5 juin 2008 relatif à la création du CSEM et assurant le développement d'initiatives et de moyens particuliers en la matière en Communauté française.

⁹⁴ Extrait d'entretien collectif avec Maryam, formatrice FLE débutant dans une association reconnue en P2 (Schaerbeek, Juin 2021).

⁹⁵ Extrait d'entretien collectif avec Nour, formatrice Alpha débutant dans une association reconnue en P2 (Schaerbeek, Juin 2021).

Pour elle, la recherche d'informations nécessite d'accéder à tous les moyens possibles, y compris les TIC, quitte à faire des aller-retours entre différents supports d'information et d'écriture, les rendant complémentaires, floutant ainsi les frontières entre différents langages :

« L'ordinateur est parfois plus facile aussi pour certaines personnes que de chercher l'info au téléphone ou dans les écrits classiques, c'est très complémentaire. Parfois, il faut des écrits. Et puis on les met sur un ordinateur. Ou alors l'inverse : tu prends une recette sur un site, et on la décompose dans un mind-mapping. Ça donne tout à fait un autre aperçu pour quelqu'un qui ne sait pas lire, ça devient beaucoup plus simple. Puis il existe des programmes qui simplifient ces infos aussi (...) »

Quand on écoute tout ce que les formatrices ont reçu comme questions, messages anxiogènes, fausses informations (...) sur les groupes WhatsApp des apprenants-es au cours de ces 18 derniers mois, il nous semble essentiel d'adopter des moyens créatifs et subversifs pour travailler l'ensemble de ces compétences informationnelles et critiques avec le public.

DES COMPÉTENCES CRITIQUES ET DES RISQUES DE LA DÉSINFORMATION

L'Education permanente puis l'Alphabétisation populaire se sont saisis des médias comme outil et objet de travail depuis leurs débuts. Forcément, la lecture et l'analyse de la presse sont des bases à la compréhension du monde : créer un journal, construire un blog ou analyser une source médiatique/publicitaire sont autant de savoirs et de savoir-faire exploités de longue date dans les pratiques pédagogiques du secteur. Mais les enjeux portés par la révolution technologique et la société en « réseaux » (Castells, 1998) des web 2.0 et 3.0⁹⁶ vont bien au-delà de ces savoirs, portant en eux des phénomènes complexes basés sur l'interconnexion, tels que la perte de contrôle de nos données privées (l'identité et les traces numériques); des nouvelles formes spécifiques de discrimination (le cyberharcèlement); la manipulation de l'information, de la communication et des schémas narratifs (le complotisme en ligne); des stratégies publicitaires avancées (pièges à clics) ou encore les multiples risques de vols et d'arnaques en ligne. Nous avons évoqué dans l'introduction que notre « société de l'information » était à la fois une transition économique, un projet politique et une norme sociale. Nous pensons qu'il convient de les questionner sérieusement au regard des objets sociaux et des valeurs véhiculées par le champ associatif, et en l'occurrence par le secteur Cohésion sociale.

Si nous sommes tous exposés à ces risques, il est clair que les personnes en difficulté avec l'écrit le sont aussi dans leurs usages des outils numériques. Ces phénomènes sont présents et identifiés par les équipes de formateurs·trice qui en exploitent les thématiques, ponctuellement, en faisant souvent appel à des partenaires spécialisés en Education aux médias tels que Média Animation ASBL, fréquemment citée en entretien. L'identification de ces phénomènes émergeant dans les groupes lors de situations de crise révélatrices : les personnes interviewées nous parlent souvent des attentats – surtout ceux de Charlie Hebdo en 2015 – et des fameuses politiques préventives à la « radicalisation » et au complot (2016-2017) portées entre autres par le Service de prévention de la ville de Bruxelles (BRAVVO) au sein du secteur associatif. Le phénomène de cyberharcèlement, étroitement lié au harcèlement scolaire, fait aussi l'objet d'ateliers ponctuels dans les secteurs enfance et adulte des associations que nous avons rencontrées. Pour l'une des associations interviewées, le partenariat avec Média Animation ASBL a permis de travailler, au sein d'un groupe Alpha avancé – y compris pendant le confinement – le « droit à l'image », l'usage des réseaux sociaux et la protection des données privées.

Il est évident que la crise que nous vivons actuellement révèle aussi son lot de risques et de désinformation : l'inédit et la gestion publique de la crise, le climat anxiogène véhiculé par les médias, l'isolement social et le temps passé devant les écrans ont forcément augmenté tous ces risques. Le flux continu d'informations, « rapides, éphémères, hybrides » en temps réel ou quasi-réel, et les nouveaux usages de lecture induits par les nouveaux supports (le scrolling par

96 Web 2.0 (réseaux sociaux, forum et chats) Web 3.0 (télévision numérique multifonctions – smart T.V.)

exemple⁹⁷) floutent les capacités d'objection et d'analyse de l'information et de la communication (Hamer, 2020 : 4). Ainsi, toutes les personnes interviewées ont abordé spontanément cette question en décrivant les « fausses croyances » des apprenants, les effets « paranoïaques » du « martelage médiatique », ou encore les difficultés à différencier les mesures de crise dans un monde globalisé, entre *ici* et *là-bas* :

« On est tous les uns sur les autres. J'ai mille informations qui me tombent dessus. Alors certains regardent les infos en boucle sur les réseaux sociaux et ont l'art de s'envoyer des trucs horribles. Ils regardaient ce qu'il se passait au pays bien sûr ; des drames pas possibles (...) on essaie de déconstruire certaines fausses croyances, genre, de boire de l'eau chaude pour éviter Covid ou commander je ne sais quel remède miraculeux. Elles pouvaient laisser leurs courses en bas de chez elles pendant deux semaines, nettoyer les légumes à l'eau de Javel. On a entendu des choses incroyables, on a essayé de discuter de ça mais ce n'était pas simple. On manque d'outils adaptés pour eux. »⁹⁸

Visiblement alerté-es par ces discours, les formateurs-rices créaient des canevas de questions afin d'aider les apprenants-es à vérifier leurs informations et à adopter un raisonnement critique et systématique : ce travail s'effectuait dans le même temps que la traduction des mesures, comme l'explique ici Janah, formatrice Alpha :

« J : (...) Donc en plus de la partie « CODECO » il fallait freiner les peurs, parce que bon, elles envoyaient des fausses informations sur le groupe WhatsApp, des photos qui faisaient peur, des inventions de toutes pièces, la paranoïa était bien là hein...

M : Comment vous avez géré ça ?

J : D'abord en rediscuter, de se dire : "voilà, il y a plein d'informations qui circulent, c'est normal mais tout n'est pas correspondant à la réalité". Où est ce qu'on cherche la bonne information et toujours vérifier les sources. Ça, c'était important aussi de partir de là. Donc simplement hein : "où est-ce que j'ai trouvé ce message ? Parce que c'est un message qu'on m'a envoyé, donc qui me l'a envoyé ? Ou est-ce que c'est un message d'une personne qui a fait une photo ? Ou est-ce que c'est un journaliste ? Ça vient de la RTB ou médias, officiels ou pas", parce qu'il y a eu plein d'informations contradictoires aussi. »

Or, nous l'avons évoqué à de nombreuses reprises, l'évolution extrêmement rapide des TIC demande une mise à jour continue des trois types de compétences liées au numérique (instrumentales, informationnelles, stratégiques) et donc une importance toujours accrue des compétences génériques, donc de la capacité de se renouveler et de maîtriser de nouvelles formes de savoir et de savoir-faire. La gestion et la critique de l'information, de plus en plus saturée, ne font pas exception auprès des équipes qui se disent toutes submergées par ce « flux » d'informations. Kamila, coordinatrice générale, conscientise cela, et en appelle à pouvoir s'exprimer sur ses limites et son incertitude face à cette « réalité informatisée » :

« Attention hein, on n'a pas toujours les réponses hein, moi aujourd'hui, je ne sais pas aller vérifier, même si je vois que ça vient d'un journaliste, il y a plein de choses derrière le journaliste : de quelle tendance il est, de quel parti etc. Donc on est bien conscient qu'on est confronté à une réalité informatisée et journalistique de dingue. On sait bien qu'on peut être vite perdues aussi, donc il faut vraiment tenir des positions et des principes clairs là-dessus : en plus d'un raisonnement critique sur les sources, les preuves, est-ce que c'est une opinion ou un fait ? (...) il faut aussi pouvoir dire : "je ne sais pas, je ne suis pas d'accord, j'ai un problème de valeurs, c'est violent, je ne suis pas ok avec ça". Enfin on est là pour se protéger, pour écouter, pas pour augmenter les angoisses (...) »

.....
⁹⁷ Le scrolling est une technique d'affichage informatique permettant de faire des déplacements d'éléments sur tout l'écran. « Scroller » consiste à faire défiler une page vers le haut ou le bas, en laissant les éléments passer sans réellement les lire.

⁹⁸ Extrait d'entretien collectif avec Kamila, coordinatrice générale d'une association reconnue en P2 (Schaerbeek, Juin 2021).

En effet, les formatrices interviewées ont toutes mis en avant l'objectif premier de cette démarche critique : éviter les dissensions et l'alimentation des peurs individuelles et collectives en rassurant, en écoutant – et en informant. Si la plupart se disent peu outillées pour mener une réelle « Education aux médias », nous saluons déjà les bases qu'elles ont posées avec leur groupe en les invitant à adopter des attitudes de prévention, reprises dans un outil pédagogique de Culture et Santé (2021)⁹⁹ : *choisir et limiter le temps de l'information ; varier le type et les sources de l'information ; accepter une forme d'incertitude ; réfléchir aux effets que l'information peut produire avant de la partager ; éviter de diffuser des rumeurs et des informations non vérifiées.*

Enfin, un dernier aspect de l'éducation aux médias est l'appropriation des moyens d'expression et de communication, souvent employés dans le cadre de projets de groupes en éducation permanente. Si les médiums sont souvent utilisés pour mener à bien de nombreux projets d'éducation permanente dans les groupes Alpha (vidéo, podcast, balade sonore, etc.), il apparaît que le fonctionnement collectif à distance ou en rendez-vous individuels a poussé certaines formatrices à se « recycler » dans le tournage de diverses vidéos. Ainsi, une formatrice nous a raconté avoir filmé les temps de correction lors des rendez-vous individuels : les apprenantes devaient se filmer, présenter et expliciter le travail, lire et préciser les consignes devant la caméra ; puis la vidéo était envoyée sur le groupe WhatsApp. Elles n'avaient jamais fait cet exercice qui exige des capacités techniques et de mise en scène alors peu ou pas du tout exploitées. Une coordinatrice pédagogique nous a aussi expliqué qu'elle et son groupe d'apprenants-es FLE avaient recherché et interviewé des personnes à l'occasion de la Journée Internationale du droit des femmes, afin de publier une vidéo de campagne le 8 mars. Si elle désigne ce projet comme une « alternative » ou un « recyclage » au fait de manifester dans la rue, elle n'en reconnaît pas moins « l'extrême fierté » que ses apprenants ont tiré de cette expérience :

« Les participants qui ont participé aux vidéos, étaient extrêmement fiers d'eux-mêmes, ils ont dû dépasser leur crainte, ce n'était pas quelque chose de facile. Ils étaient assez contents du montage qu'on a fait. Assez fiers. Oui vraiment hein, il y a quelque chose de très valorisant dans cette production vidéo, de tourner, de filmer, de mettre en scène... c'est un impact très qualitatif. »¹⁰⁰

L'utilisation critique des TIC pose enfin la question du choix des logiciels et de notre subordination aux géants du numérique, les GAFAM¹⁰¹. Bien entendu, le choix d'un logiciel propriétaire ou libre n'est pas neutre ; l'un est conditionné à l'octroi d'une licence, dont on ne peut pas modifier le code source et qui donne un accès inédit et incontrôlable à nos données personnelles ; l'autre doit être accessible pour tous et capable d'être modifié et redistribué librement (Masson, 2020).

En 2012, la responsable actuelle des formations du secteur à LEE Bxl, Isabelle Chasse, proposait déjà une approche des TIC centrée sur « la culture de l'information et de la communication ». Dans un article du Journal Alpha n°182 intitulé « Alphabétic », elle posait les questions suivantes : « les actions TIC telles qu'elles sont mises en œuvre à Lire et Écrire sont-elles compatibles avec une approche socioconstructiviste ? Peuvent-elles s'inscrire dans une démarche d'éducation permanente ? » (2012 : 49). Ces problématiques avaient été explorées par le groupe de travail « Tic et Pédagogie » qui concluait alors que les perspectives étaient davantage orientées vers un équipement en matériel et pour l'appropriation des outils via la formation que vers un véritable *développement humain des TIC* incluant les compétences informationnelles et critiques, et de manière plus ambitieuse encore, une utilisation participative et citoyenne des TIC via des applications pédagogiques spécifiques.

99 <https://cultures-sante.be/nos-outils/outils-education-permanente/item/49-regard-sur-linfo.html>

100 Extrait d'entretien individuel avec Clémence, chargée de projet EP et coordinatrice pédagogique d'une association reconnue en P1, P2 et EP (Bruxelles, Août 2021).

101 Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft.

4.3 Former aux TIC en alphabétisation

4.3.1 Une synthèse des enjeux, d'hier à aujourd'hui

ALPHABÉTISATION ET TIC : UNE HISTOIRE VIEILLE DE 30 ANS

En septembre 2002, le Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation inscrit dans son programme la prise en compte des NTIC pour le public Alpha. A Lire et Écrire, les premiers angles d'attaque sont alors l'équipement informatique puis la formation de formateurs TIC ainsi que le développement d'ateliers multimédias : c'est le début du plan de lutte de LEEB contre « la fracture numérique », co-financé par les subsides du Fond Social Européen (FSE). Viendra ensuite « la question de l'orientation à donner à la formation TIC en alphabétisation » (Chasse, 2012 : 48). Par ailleurs, les associations reconnues dans le cadre du décret Éducation permanente du 17 juillet 2003 doivent ancrer davantage l'alphabétisation dans un cadre politique et culturel (et donc d'éducation aux médias). Nous nous permettons d'insister sur le fait que de nombreuses associations reconnues en Cohésion sociale le sont aussi en Education permanente, appliquant souvent de manière indifférenciée les approches pédagogiques de l'une et de l'autre. Depuis 2002, le FSE a permis de déployer de nombreuses actions dans les centres Alpha de LEEB ainsi que dans les associations reconnues en P2 ; tant dans l'équipement, que dans la formation ou dans la réflexion pédagogique. Aujourd'hui, en plus du détachement de quelques formateurs Alpha-TIC dans le secteur, tous les formateurs des centres Alpha doivent intégrer des heures d'apprentissage aux TIC dans leur programme de cours.

L'offre de formations, de méthodes et de ressources actuellement disponibles et spécifiquement adaptées à l'ALPHA sont accessibles partout en ligne sur les sites de LEEB (carnet de formation et site Alpha-TIC) et du Collectif Alpha. Il existe aussi une offre non négligeable d'approches développées par des centres de recherche et des associations françaises et québécoises. Enfin, n'oublions pas tous les autres acteurs dont l'objectif premier est la lutte contre la « fracture numérique » (CABAN). N'étant point le but de ce chapitre, nous n'irons pas plus loin dans la description de ces diverses ressources et de leur pertinence actuelle auprès des équipes du secteur. Relevons simplement trois choses :

- si nous n'avons pas interrogé spécifiquement les personnes là-dessus, peu d'entre elles ont relevé l'existence de cette gamme d'offre (outils, méthodes et acteurs inclus), ou l'ont fait partiellement, ce qui appuie notre hypothèse selon laquelle les associations sont peu informées et investies dans le réseau d'opérateurs existant ;
- ensuite, nous avons vu que les équipes et leurs responsables étaient demandeuses d'outils « clé-sur-porte », faciles et rapides à prendre en main, et surtout adaptés aux spécificités du public Alpha. Or, à part quelques applications pour outils tactiles, les méthodes et outils existants pour les outils informatiques demandent une motivation et un investissement important de la part des formateurs-trices.
- Les demandes formulées auprès des membres du projet-pilote étaient finalement orientées vers le public plutôt que vers les équipes : dans le chapitre 3, nous avons vu la volonté des équipes à externaliser les services TIC en ayant par exemple un-e « formateur-riche informaticien-ne », capable de prendre cette problématique à bras-le-corps.

En réalité, le secteur a investi dans un équipement, des formations et des connaissances importantes depuis 20 ans, mais n'est pas parvenu à faire réellement bouger les lignes pédagogiques dans le chef des équipes.

Pour Frédéric Maes du Collectif Alpha, figure de proue de l'usage des TIC en Alpha depuis les années 90, il n'y a pas vraiment eu de « révolution informatique » à proprement parler dans le secteur de l'alphabétisation, les pratiques pédagogiques de lecture et d'écriture n'ayant jamais subi de réelle transformation ou de remise en question. Si nous espérons que ce rapport d'enquête pourra éclaircir un certain nombre de raisons à cela, la force d'inertie autour de cette problématique est telle qu'il faudrait sans aucun doute mener une recherche approfondie autour des aspects purement linguistiques, culturels et pédagogiques relatifs à la transformation de ces pratiques dans le numérique¹⁰². En 2012, Frédéric Maes identifiait déjà les mêmes facteurs limitants que ceux constatés presque 10 ans plus tard, lors de ce projet-pilote, dans un article intitulé remarquablement « TIC et ALPHA : mariage d'amour et de raison ? » (2012 : 12) :

- l'importance des relations humaines et la perception du numérique par les équipes comme un risque important de « déshumanisation » de la relation pédagogique.
- L'approche multidimensionnelle du travail d'alphabétisation où les formateurs·trices manquent déjà de temps pour accomplir tous leurs objectifs.
- Le peu de créativité des outils numériques et multimédias disponibles dans l'apprentissage et dans la culture : il ajoute : « Quelques logiciels calquent les programmes scolaires de manière soi-disant ludique, mais leur peu de créativité multimédia reste centrée sur l'emballage – jeux, musique, applaudissements – et non sur l'acquisition de contenus. À ce niveau, on en est toujours à « étudie bien cette page puis répons aux exercices », ceux-ci étant du style « choisis entre 'à' et 'a' ». Totalement inadaptés à notre travail et à notre public. » (2012 : 15)
- La vitesse de renouvellement de ces outils, qui augmente la difficulté pour les formateurs·trices de s'y retrouver et de s'y fier !

LES NOUVELLES SITUATIONS-PROBLÈMES EN LIGNE : OPPORTUNITÉS OU FREINS À L'APPRENTISSAGE ?

Aujourd'hui, la crise sanitaire pourrait faire bouger ces lignes pédagogiques, car elle a vraiment bouleversé l'appréhension de cette problématique au sein des équipes. L'inédit de la dématérialisation des services d'intérêt général ne serait-il pas l'occasion pour les associations d'intégrer pleinement les TIC dans les apprentissages ? En effet, on sait que la motivation et l'intérêt personnel sont les préalables essentiels à l'investissement des apprenants-es dans la formation ; or leur réalité quotidienne les confronte plus que jamais à leurs besoins de communiquer à distance avec des outils confortables, de suivre le travail scolaire de leurs enfants et surtout, d'avoir accès à l'ensemble de leurs droits sociaux. Quand nous parlions des besoins prioritaires de leur public en termes d'apprentissage aux TIC – **si nous envisageons un accompagnement « en présentiel »** – les équipes énonçaient deux constats principaux :

- l'analyse de besoins du public par les équipes visait réellement l'usage des TIC dans leurs besoins quotidiens actuels, ce que nombre d'entre eux·elles appelaient des « projets d'aides administratives et sociales numériques ». C'est-à-dire : gérer les fonctionnalités de la boîte mail, remplir un formulaire en ligne, maîtriser les mots de passe et les codes pins, travailler la navigation sur le net et les plateformes administratives.

.....
102 Rappelons que l'objectif de ce rapport est de mettre en lumière l'interprétation qu'ont les équipes des inégalités numériques d'une part, et de la place des TIC dans l'apprentissage en Alpha d'autre part. Notre question est : *comment interprètent-elles elles-mêmes ce phénomène et surtout comment agissent-elles dessus pour en transformer la réalité ?* L'idée est donc de mettre à jour les mécanismes à l'œuvre dans cette interprétation et les conflits qui existent avec une réalité complexe et plurielle. Il n'est donc absolument pas question de poser un quelconque jugement normatif sur les pratiques de quiconque.

- L'initiation à l'informatique en tant que telle, impliquant un remaniement des techniques d'apprentissage en lecture et en écriture dans les contenus de cours, faisait l'objet de peu de discussions au sein des équipes – bien que ça ne soit pas du tout exclu de leur réflexion.

Voyons à présent comment les équipes ont traité ces besoins avec leur public avant et entre les confinements. Nous avons vu dans le 1^{er} chapitre sur l'accès que les premières réactions face à l'ordinateur sont souvent associées à un manque de confiance et d'estime personnelle : la machine informatique représente le symbole d'une société de la connaissance qui peut discriminer et exclure, à fortiori auprès de personnes éloignées des institutions et souvent victimes d'un système bureaucratique qui les dépossède de l'accès et du recours à leurs droits. L'ordinateur serait donc d'autant plus mystifié par le public analphabète qu'il catalyse son exclusion. Les témoignages des formateurs-trices et des deux assistantes psycho-sociales abondent en ce sens. Le PC exige donc d'abord de franchir des obstacles d'ordre psycho-social qui « peuvent entraver la capacité des personnes peu familiarisées aux TIC à entrer en contact avec ces outils de manière sereine et constructive. Une incompréhension de la logique informatique peut engendrer des blocages, des frustrations, voire des peurs » (Brotcorne et Valenduc, 2009 : 62).

Pour approcher la machine, il existe différentes méthodes dont la plus connue semble être « ECLER », qui permet une approche en situation réelle du clavier, de l'écran et de la souris, pouvant donner des objectifs concrets et vraiment valorisants de l'usage de l'outil informatique. En termes d'initiation à l'informatique, les étapes d'approche sont longues et demandent l'intégration de ces cours dans les programmes durant au moins un an. En effet, de par ces obstacles, lancer et accomplir un projet sur ordinateur avec un groupe alpha débutant prend un temps considérable selon Kamila, coordinatrice générale :

« En fait au départ tu veux faire un peu de traitement de texte, insérer des photos, faire une critique d'un sujet (...) Mais je vous avoue que le niveau est trop bas parce qu'il y a déjà l'appréhension d'utiliser le matériel, de découvrir le matériel. Donc, sur un an, on est plutôt d'accord de faire un projet sur ordinateur. On essaye un peu d'utiliser le micro, d'avancer sur le clavier et la souris, de faire un peu la photographie, etc. Parce qu'il y a aussi le rapport à l'image qui est un peu délicat avec notre public et tout. Et puis, à la fin, on essaye d'aboutir à quelque chose, soit à un livre photo, soit à des bandes sonores, etc. »¹⁰³

Les programmes d'initiation à l'informatique se concentrent souvent sur la découverte de la machine (allumer, éteindre ; le bureau, les icônes), et la maîtrise de la souris et des symboles sur les interfaces (avec des petits programmes et des jeux¹⁰⁴) ; puis sur la découverte du traitement de texte (clavier, notions de mise en page). En général, c'est dans la mise en projet finale que les compétences sont approfondies et intégrées.

Le référentiel pédagogique de Lire et Écrire affirme qu'il n'y a lecture ou écriture que dans des situations réelles mettant en jeu des objets sociaux véritables, dans des projets effectifs ; soit toujours dans des situations complexes (Balises de l'Alpha, 2017). Le type de mise en situation réelle dans le contexte actuel concerne ces « projets d'aides administratives sociales numériques ». Parfois, la demande émane directement des apprenants-es – comment c'est le cas avec l'informaticien public – parfois ce sont les formateurs-trices qui tentent de leur « faire comprendre les avantages des voies numériques » en expliquant par exemple l'utilité de ne pas imprimer les extraits des banques ; la rapidité de réponse que confère le mail par rapport aux lettres ; la perte financière d'aller à la poste au lieu d'effectuer des dépôts et des virements à la banque.

.....
103 Extrait d'entretien collectif avec Kamila, coordinatrice générale d'une association reconnue en P2 (Schaerbeek, Juin 2021).

104 La mallette pédagogique du Collectif propose l'apprentissage de différents programmes adaptés (*Zébulon, Sourisklik, La machine à écrire*).

Les situations réelles ne manquent donc pas : l'enregistrement des extraits de banque ou la réinitialisation des mots de passes, qui demandent donc de retenir ses codes, de les garder et de les sécuriser (...).

La gestion de la boîte mail est vraiment au centre des demandes pour les Alpha avancé et FLE : les personnes se sont rapidement rendu compte que leur assistante sociale répondait plus rapidement à leurs demandes lorsqu'elle avait été faite par mail et que les communications avec n'importe quelle instance se faisaient obligatoirement par ce biais. Au deuxième déconfinement en avril 2021, des formatrices – dans nos entretiens, toutes assez jeunes (20 – 35 ans) – ayant des groupes relativement avancés ont mis en place ce travail d'urgence. Elles ont utilisé les smartphones en découpant précisément les étapes d'apprentissage et donc, en prenant le temps nécessaire à la maîtrise de l'outil :

« Et au niveau du 2^e confinement quand elles sont revenues, la première demande, majoritaire, c'était apprendre à écrire un mail. (...) On va dire c'était le moment où on s'est rendu compte qu'il y avait du boulot à faire. Donc c'est ce qu'on a fait pendant les premiers cours individuels de chacune : ça a été la priorité, d'apprendre à envoyer un mail avec son téléphone. Donc **d'abord elles répondaient à un mail puis devaient m'en envoyer un**. Puis elles devaient comprendre **que si c'était une nouvelle personne, elles devaient mettre la nouvelle adresse mail** (...) puis la difficulté était de plus en plus élevée, en fonction du temps. Elles devaient **mettre un objet, puis dire bonjour, puis faire attention et alors envoyer aussi des documents** : "comment on envoie des documents? Ben on prend une photo et puis on la retrouve dans sa galerie" : il faut faire tout ça. **Ça a pris du temps ! J'ai dû prendre six semaines à raison de deux entretiens par semaine**. Mais voilà, au moins il y avait matière à travailler au retour au deuxième confinement et donc ça a pris le dessus par rapport à notre programmation mais qui n'était pas contradictoire, **ça faisait partie du savoir communiquer**. »

Les cours d'alphabétisation intègrent souvent une dimension dite « administrative » et de communication avec les services publics, mais c'est tout à fait différent de remplir quelques formulaires par un impliquant par exemple de retenir ses coordonnées, connaître un vocabulaire spécifique, comprendre les consignes écrites que d'effectuer ces démarches en ligne qui actuellement, sont particulièrement nouvelles et compliquées à comprendre, *pour tout le monde*. Nous parlons ici des procédures de voyage, des demandes de bourses – particulièrement lourdes ! – des inscriptions aux écoles en ligne, des procédures de tests pour les enfants à l'école, des réponses par mail aux demandes diverses des professeurs : devoirs, journaux de classe, dérogations (...).

Pour les applications liées aux banques, à l'ONEm, à Actiris, aux mutuelles etc., nous l'avons déjà dit, les équipes ont souvent pris en charge elles-mêmes ces démarches à la place des apprenants. C'est en fait extrêmement compliqué d'inclure ce travail dans les apprentissages, puisqu'il n'existe pas d'application non officielle, ou de réplique d'interface pour s'exercer. Il faut avoir un compte et utiliser ses données personnelles, ce qui engendre non seulement un risque à l'utilisation mais aussi l'impossibilité d'avoir un support de travail pour l'ensemble du groupe. C'est aussi une difficulté importante pour les animateurs·rices en EPN ou les formateurs·trices des associations spécialisées en lutte contre la « fracture numérique » qui dénoncent aussi « l'absence totale de volonté de la part des banques ou même d'Actiris »¹⁰⁵ pour développer des outils d'accompagnement et de formation inclusifs. Les applications faciles à travailler sont en fait celles n'impliquant ni compte privé, ni données personnelles particulières comme les assistants de navigation et de transports, tels que Google Maps, très plébiscités par les apprenants·es et les formatrices. En outre, si cette application peut être critiquée à de nombreux points de vue (les risques de la géolocalisation et de la « googlisation »), elle est stable et puissante, demande peu de mises à jour et possède une excellente ergonomie. Elle

.....
¹⁰⁵ Extraits d'entretiens individuels avec Amandine et Mourad, respectivement coordinatrice pédagogique et coordinateur général de deux associations en lutte contre la fracture numérique à Bruxelles (Août 2021).

est donc largement plébiscitée par les formatrices – et les apprenants-es –, comme l'exprime clairement Nour qui l'utilise beaucoup avec son groupe FLE :

« Ce qu'on peut travailler facilement en FLE sans problème, c'est Google Maps et tout ça, ça fait du bien, ça fait vraiment bien. Si on doit faire une sortie ou quoi, on regarde ensemble sur Google Maps. C'est gratuit, ça ne change pas. Mais c'est à partir du moment où il y a des données personnelles, il y a des choses où on est limité, on ne sait pas comment faire en fait. Mais avec Google Maps, elles ont vraiment évolué, c'est très fluide, ça donne beaucoup d'autonomie, ça permet de se déplacer de manière sécurisée, c'est facile de changer son trajet (...). »

Ces diverses situations-problèmes poussent donc un certain nombre de formateurs-rices à intégrer les TIC dans les apprentissages, surtout via les smartphones, et pas ou peu à travers l'outil informatique. Les diverses fonctionnalités et applications du smartphone permettent en fait d'accomplir un grand nombre – voire la presque totalité – des démarches de base au quotidien. C'est donc bien cet outil qui est au centre des enjeux pédagogiques en Alpha-TIC : il est inféodé au mode de vie et aux besoins quotidiens des apprenants-es, il est plus facilement accessible en termes de coût et d'usages, et enfin il désacralise l'écrit tout en donnant une place importante à l'oralité. Néanmoins, il ne permet pas une bonne acquisition des trois types de compétences (instrumentales, informationnelles et stratégiques), rend opaque la compréhension du fonctionnement des machines et enfin, ne permet pas d'accéder au traitement de texte.

QUELLES COMPÉTENCES POUR QUELS ENJEUX ?

D'une part, il semblerait qu'il soit tout à fait possible de travailler sur une inclusion *aux* et avec les TIC dans les pratiques pédagogiques en alphabétisation ; si l'on accepte de subvertir l'écrit « normé » – voire de contourner l'écrit –, en utilisant des outils et supports tactiles, et en développant des approches larges utilisées en Education permanente ou centrées sur l'accès et la critique de l'information. Dans les groupes plus avancés et en FLE, il est visiblement possible de travailler spécifiquement sur des compétences instrumentales plus avancées comme la gestion d'une boîte mail. **D'autre part, les équipes associatives comme les chercheurs sur ce sujet sont d'accord pour dire que sans un niveau suffisant de lecture et d'écriture, il est impossible de progresser dans une maîtrise réelle des TIC, ou l'écrit sera toujours omniprésent.**

Ainsi, dans un article intitulé « Contre la fracture numérique, l'alphabétisation » (2012), Gérard Valenduc met particulièrement bien en avant le *lien indéfectible* entre ce qu'on peut appeler *illectronisme* et *analphabétisme*. En effet, si on regarde aux compétences instrumentales, on comprend vite qu'elles ne peuvent être réduites à des compétences techniques. Il faut pouvoir mobiliser toutes les capacités de la lecture : comprendre des messages, décoder des instructions et les exécuter, verbaliser un problème en cas de panne. En effet, même si les interfaces informatiques sont truffées d'images et d'icônes et « qu'elles abaissent les barrières à l'entrée » pour les personnes en difficulté avec la lecture, « en dernier ressort, on retombe toujours sur l'écrit », et donc on ne peut résoudre le problème jusqu'à son terme. (Valenduc, 2012 : 33).

Ensuite, Valenduc critique la diversification trompeuse des instruments remplaçant le clavier dans les outils tactiles et la multitude de représentations symboliques des médias (lettres, image, icônes) faisant croire à un « affranchissement » des compétences informationnelles de l'écrit. Ces dernières sont en fait basées sur des représentations symboliques qui appartiennent à la fois au monde de l'écrit mais aussi à celui des médias : son, graphisme, icônes, images. Or, « les dispositifs de commande des ordinateurs ont été longtemps marqués par un instrument qui fait exclusivement référence à l'écriture » : le clavier ! Aujourd'hui, ils se multiplient via les écrans tactiles ou les commandes vocales. Selon lui, les compétences informationnelles ne s'affranchissent donc pas plus de l'écrit que les compétences instrumentales. (2012 : 34)

Forcément, si l'on regarde à ces constats, les compétences stratégiques permettant de rechercher l'information de manière proactive en cernant ses propres besoins semblent fortement mises en péril chez des personnes en difficultés avec l'écrit. Ainsi, Valenduc pointe le risque pour se public de se limiter à des usages élémentaires du net, comme « télécharger de la vidéo ou de la musique, chatter en écriture phonétique, sans pouvoir faire le pas vers des usages plus interactifs ou plus utiles à leur intégration socioéconomique. » (2012 : 34)

Les animateurs-rices en EPN pointent eux aussi la nécessité absolue d'un niveau d'écriture et de lecture suffisant pour pouvoir accompagner les personnes : c'est aussi l'opinion de Lauriane Paulhiac, coordinatrice de CABAN, qui a insisté récemment sur l'impossibilité pour les EPN de prendre en charge un public analphabète dans ses démarches administratives en ligne¹⁰⁶. Toutefois, cela n'exclut pas qu'il soit possible de « développer simultanément des compétences d'écriture ou de langage et des compétences numériques ». En effet, « les outils numériques, notamment les outils multimédias, sont alors mis au service d'un apprentissage plus intégré, où la capacité de s'exprimer et de communiquer devient centrale. » (Valenduc, 2012 : 33) : c'est sans doute ce que proposaient les ateliers multimédias mis en place par LEEB dans le cadre du FSE, et c'est aussi l'approche développée dans le cadre de l'Education permanente ou de certaines méthodes d'alphabétisation populaire.

4.4 La construction du lien à distance

4.4.1 WhatsApp, au centre des communications ?

Durant les périodes de confinement, pour les personnes qui y avaient accès et qui en maîtrisaient les bases, la messagerie instantanée *WhatsApp* a été le support principal du lien au sein des groupes d'apprenants-es. Néanmoins, soulignons que l'appel téléphonique est resté le moyen prioritaire pour maintenir les liens à distance entre les formateurs-rices et les personnes de leur groupe. Cette messagerie instantanée fût un outil de communication très prisé : c'est sans doute l'une des applications les plus utilisées sur les smartphones des apprenants-es. Elle est gratuite¹⁰⁷ – pour peu qu'on ait accès à internet, ce qui n'est certes pas garanti – ; instantanée ; plutôt simple et intuitive ; et surtout, utilisée par le plus grand nombre. Cette messagerie permet donc un contact récurrent avec les membres de la famille et les proches qui vivent dans le pays d'origine.

De nombreuses équipes possédaient déjà des groupes de contacts sur WhatsApp où elles communiquaient des informations relatives aux activités ou aux horaires de cours, souvent sous la forme de messages vocaux, d'images ou de courts messages écrits. Avec le premier confinement, les groupes « dormants » ont été activés ou de nouveaux groupes ont été créés. Ainsi, en mars 2020, six des 21 associations que nous avons interviewées apprennent l'existence et l'usage intensif de cette messagerie par leur public ; elles décident alors de l'adopter comme moyen de communication avec leurs groupes adultes. Toutefois, ce choix n'a pas toujours été consensuel : les formateurs-rices devaient avoir un smartphone, être prêts-es à utiliser cette application et à donner accès à leur numéro privé – ce qui a posé problème pour des équipes entières, particulièrement chez les formateurs-rices plus âgés-es.

Bien que ça ne soit pas exclusif à WhatsApp, cette messagerie instantanée possède des fonctionnalités assez bien adaptées aux personnes en difficultés avec l'écrit : l'interface est simple et intuitive ; la commande tactile pour enregistrer les messages vocaux ou enclencher une vidéo-conférence est facile d'accès ; les temps d'enregistrement sont relativement longs (contrairement à Messenger par exemple) ; les icônes pour joindre des fichiers et des photos (et pour prendre des photos) sont clairs et accessibles. L'ensemble de ces fonctionnalités ont été abondamment utilisées pour garder le contact mais aussi pour développer les cours en ligne. Les expériences

.....
106 Lors d'un Webinaire organisé et enregistré par LEE Bxl et Bruxelles FLE le 3 décembre 2021 : « Le numérique en alphabétisation en et FLE : regards et ressources ».

107 Gratuite mais pas sans contrepartie, l'utilisateur autorisant l'utilisation d'une partie de ses données personnelles à des fins de ciblage publicitaire notamment.

développées par les formateurs-rices des centres Alphas de LEEB ont été retranscrites dans des articles et des fiches pédagogiques disponibles sur les sites de Lire et Écrire¹⁰⁸. Lors de nos entretiens, nous avons observé une série de techniques semblables déployées par les équipes : dictée et lecture de textes à travers les messages vocaux, analyse et retranscription d'histoires sur base de vidéos, envoi de copies écrites de textes et d'exercices en photo, enregistrement de capsules vidéo etc. De nombreuses équipes ont donc pu utiliser le smartphone et se confronter à la diversité de ses usages.

Toutefois, si cette messagerie offre de nombreux avantages, se présentant presque comme une évidence, c'est surtout grâce à sa double possibilité de contact vocal : les enregistrements et l'appel téléphonique. L'oralité reste le moyen privilégié des personnes analphabètes pour s'exprimer, surtout lors d'une période aussi difficile que celle des confinements. Nous l'avons explicité plus haut : les fonctions paralinguistiques et dialogiques du langage oral sont essentielles pour offrir une sécurité suffisante à l'apprenant-e afin de dédramatiser l'erreur et de prendre les risques nécessaires à la construction de l'autonomie langagière. De plus, choisir de communiquer par WhatsApp implique que le groupe entier soit capable de l'utiliser : c'est donc un choix potentiellement excluant, comme l'explique ici Zaynab, formatrice Alpha et animatrice en école des devoirs :

« Oui, on a beau dire, il y a des groupes WhatsApp mais il y en a qui n'ont pas facile d'accès. Comme on privilégie le contact oral avec les parents (...) on est toujours devant la porte, on va toujours discuter, aller vers eux, leur permettre de s'exprimer, de dire. On ne va pas commencer à communiquer avec des messages officiels et des documents. **Ça ne les met pas en sécurité franchement.** Alors oui, on a des groupes WhatsApp, il y en a qui savent les utiliser, mais vu que tout le monde ne sait pas les utiliser comme les personnes Alpha débutant (...), ben du coup on ne le fait pas, non seulement parce que ce n'est pas correct, mais en plus ça creuse les différences. Puis ils ont besoin d'avoir quelqu'un au bout du fil, ce n'est pas possible de tchater (...) »

Sur les 21 associations interviewées, moins de la moitié nous disent avoir utilisé activement WhatsApp dans les apprentissages, les autres communiquaient quelques informations, envoyaient des mots et des images, rien de plus. Enfin, il est intéressant de noter le témoignage de quelques formatrices qui ont relevé ceci : il arrivait souvent que des personnes partagent des photos, des citations et des GIF¹⁰⁹ sur le groupe commun, tout en envoyant leurs divers enregistrements vocaux (pour les exercices) en message privé à la formatrice. Ces personnes ne voulaient donc pas laisser de traces orales (qui ne peuvent donc être effacées !) sur le groupe commun, à la vue et au contrôle de tous. Toutefois, les messages privés sont utilisés naturellement par les formateurs-rices afin de préserver l'intimité.

La messagerie instantanée a aussi été une base d'échanges pour travailler le français de manière ludique à travers les vidéos, les jeux et l'image. Le premier confinement de mars à juin 2020 a d'abord été marqué par de nombreuses initiatives visant à faire baisser l'angoisse générale et à rendre les personnes actives au sein de leur domicile à travers divers moyens d'expression dont la réalisation de « tutoriels » de couture (pour les masques) ou de recettes de cuisine. Les équipes proposaient des défis à réaliser pour toute la famille (déguisement, exercices physiques); elles ont aussi poussé les enfants à s'exprimer à travers des poèmes et des dessins qui étaient filmés ou photographiés (...). En octobre 2020, les formateurs-rices ont commencé à utiliser des sites et des applications de jeux de langue comme *Français Facile*, *Duolingo*, *Busuu* ou *J'apprends*. La plupart évoquent ces jeux comme une alternative ludique et une variante permettant de casser l'effet répétitif des cours sur WhatsApp, rien de plus. En effet, comme le disait Frédéric Maes, les jeux numériques d'apprentissage de langue manquent

.....
¹⁰⁸ Voir par exemple Iria Galván Castaño, « Se former en alphabétisation pendant le confinement : preuve de créativité, preuve de fracture numérique », 2020 ou les fiches pédagogiques « Animer un atelier ECLER sur WhatsApp », « Animer un groupe WhatsApp avec ses apprenants et apprenantes », « Activités avec WhatsApp » etc.

¹⁰⁹ Graphics Interchange Format : les GIF sont des images animées sur 2 secondes.

beaucoup de créativité, et restent très limités pour les besoins multidimensionnels du public Alpha. Les contenus sont très scolaires et manquent d'originalité et d'interactivité. Néanmoins, on peut relever l'application *Comphone* qui a eu un certain succès auprès des équipes : ce service permet de créer des récits multimédias en combinant des photos, du son et du texte. Dans le cadre du projet-pilote, c'est cette application qui a reçu les meilleurs retours auprès de notre formatrice en outils numériques. En effet, très facile à prendre en main, cet outil est un excellent support de création pour exécuter de simples récits, en se basant à la fois sur la lecture, l'écriture et l'oral. En fait, *Comphone* est un cadre dans lequel on met le contenu que l'on veut, ce qui permet de proposer un support pédagogique original, certes limité mais pensé pour le groupe – à l'inverse des exemples cités précédemment qui sont des applications « fermées » où la le formatrice n'a aucune possibilité d'influer sur le contenu ou la forme.

4.4.2 Interagir à travers les écrans

Le gros problème du numérique, c'est qu'une grande partie de mon travail, ce pour quoi j'ai été embauché, n'est pas transposable – les jeux, le chant, le mouvement, le fait d'être ensemble dans un même espace. Le numérique fait oublier la corporalité, la spatialité. Le numérique fonctionne avec ce qui se base sur la parole, écrite ou orale. Tout ce qui ne se base pas sur la parole est complexe à faire. Et c'est problématique dans la mesure où la vie n'est pas faite que de paroles. (...) J'ai remarqué que les gens ont perdu l'habitude d'être ensemble parce qu'on n'est plus habitués à devoir s'observer, comprendre quand c'est le moment de prendre la parole ou laisser l'autre terminer. (S. Rocco, CEMÉA)

Les recherches qui ont travaillé sur les interactions dites « multimodales » par écrans font référence aux célèbres travaux d'Erving Goffman sur les interactions et la mise en scène de la vie quotidienne¹¹⁰ (Develotte et Paveau, 2017 ; Iblnelkaïd 2015 ; Van Neck, 2020). Ils mettent en avant que les interlocuteurs essaient de contrôler l'image projetée d'eux-mêmes en tentant d'influencer l'autre et de maîtriser la cohérence de cette image avec la perception qu'ils ont d'eux-mêmes (Van Neck, 2020).

En effet, la conversation par visioconférence, utilisée à la fois au sein des équipes mais aussi entre les formateurs-rices et leurs apprenants à partir du 2^{ème} confinement (octobre 2020) implique de nombreux ajustements de ce que Goffman appelait le décor et la façade (Iblnelkaïd 2016) : le dispositif d'écrans interposés entraîne un « dédoublement du décor et de la façade, l'un étant primaire (le décor dans lequel a lieu l'interaction) et l'autre secondaire (celui qui est renvoyé par l'image sur l'écran, la façade) » (Develotte et Paveau, 2017 : 12). La question étant : suis-je d'accord avec ce que cette façade renvoie de moi et de ce que je veux dire ?

Or, pour toutes les équipes que nous avons rencontrées, le constat est le même : les apprenants-es avaient beaucoup de difficultés à faire apparaître ce décor que sont leur vie intime et domestique. Selon les formateurs-rices, les personnes n'étaient pas du tout à l'aise avec l'idée de montrer leurs espaces privés ; d'être interrompues par les enfants ou les autres membres de la famille et de parler en français devant eux ou de se présenter à la caméra – qui était parfois dirigée volontairement vers un mur ou une table. En outre, il n'est pas inutile de rappeler la promiscuité des logements et le manque d'espace personnel dans un contexte de présence permanente des membres de la famille. La visioconférence pouvait donc être très intrusive pour les apprenants-es. Surtout, l'interaction par écrans ne rendait pas la substance du lien construit dans un environnement physique et concret, vidant de sens la motivation des apprenants-es à suivre les cours de français. Cette situation a mené à un certain nombre d'abandons.

.....
¹¹⁰ Erving Goffman, La mise en scène de la vie quotidienne, 1956.

Prenons quelques témoignages de formatrices illustrant ces questions :

« ... on a essayé *jitsi meet*. Mais bon, dans mon groupe à moi, ça n'a pas vraiment fonctionné. Il faut savoir qu'en FLE 1, ils sont beaucoup en manque de confiance, ils n'osent pas trop parler. Et dès qu'elles sont chez elles, elles n'osent plus du tout : il y a les enfants, la famille, elles sont très inconfortables donc elles veulent venir ici. »¹¹¹

« Quand elles sont à la maison, il n'y a pas de temps pour elles, il y a les tâches, les enfants, on ne s'arrête pas. C'est vrai que la maison, c'est la vaisselle. Et donc on leur dit : "mais de 9H à midi t'étais quand même ici, qu'est-ce-que ça change?" Mais non, ce n'est pas la même chose. »¹¹²

« Je pense qu'ils avaient aussi leur jardin secret. C'est toujours gênant de dire les choses, même s'ils ne le disaient pas vraiment, très clairement. On le comprenait quand on entendait des enfants crier à côté, ou le mari dire certaines choses... On a découvert beaucoup de choses. Des choses très inquiétantes parfois. Elles ne le disaient pas directement, spontanément, mais on le voyait, on le ressentait. Il y avait une de mes apprenantes, la priorité c'était ses enfants, elle me disait souvent aujourd'hui, je ne serais pas online car mon enfant a besoin de la tablette. Ce n'était pas négociable, c'était les enfants avant tout, j'aurais aimé qu'elle soit là. Mais voilà, c'était comme ça. »¹¹³

« Moi ça a été très clair, j'en ai parlé très souvent et j'ai clairement eu des appels qui me disaient : "si c'est en ligne, on est plus là, ce n'est plus la peine de nous appeler. Si on reprend en présentiel, on sera là." Et effectivement, quand c'était en ligne, elles n'étaient pas là, ce que je peux parfaitement comprendre et dès qu'on a repris en présentiel, je l'ai appelée et elles étaient bien là, il s'agissait de ces deux mêmes personnes. Ici, les liens sociaux sont réellement importants, on est comme une famille. Donc il y a beaucoup de pauses café, on rigole. Ça manquait énormément. On a des mamans isolées ici et elles viennent essentiellement pour le contact social, 'faut pas se mentir. »¹¹⁴

« J'en ai aussi perdu deux. Une, parce que c'était un manque de moyens et l'autre était en situation de stress, elle angoissait, au fait. Il y a eu beaucoup de dépression dans mon groupe. Après, il y a eu la gêne de montrer son chez soi, ils ne l'ont pas dit clairement mais je le comprenais comme ça : les enfants, le mari qui était au chômage qui est là, les cafés qui étaient fermés... donc les maris étaient tout le temps à la maison et euh (...) elles n'étaient pas très à l'aise de se montrer quoi. »¹¹⁵

En fait, les rendez-vous individuels, malgré leur caractère restrictif, ont fait l'objet d'une adhésion beaucoup plus grande que les interactions sur WhatsApp ou les tentatives de cours en visioconférence. La plupart des groupes préféraient ne venir que deux heures semaine sur place plutôt que de maintenir un horaire complet ou semi-complet en ligne. Forcément, en plus de la possibilité de sortie offerte, les cours individuels ont permis de retrouver une oralité plus fluide ; permettant pleinement de comprendre et de se faire comprendre en usant de toutes les fonctions paralinguistiques du langage, si précieuses, et si peu transmises à travers les écrans.

.....

111 Extrait d'entretien collectif avec Zaynab, formatrice Alpha d'une association reconnue en P1 et P2 (Anderlecht, Mai 2021).

112 Extrait d'entretien collectif avec Jannah, formatrice Alpha d'une association reconnue en P1 et P2 (Schaerbeek, Juin 2021).

113 Extrait d'entretien collectif avec Hajar, formatrice Alpha d'une association reconnue en P1 et P2 (Anderlecht, Mai 2021).

114 Extrait d'entretien collectif avec Jannah, formatrice Alpha d'une association reconnue en P1 et P2 (Schaerbeek, Juin 2021).

115 Extrait d'entretien collectif avec Danielle, formatrice FLE d'une association reconnue en P2 (Saint-Josse, Mai 2021).

Enfin, nous ne voudrions pas gommer des nuances majeures, mais aussi très révélatrices de l'influence de l'analphabétisme sur *l'illectronisme* : on nous a souvent parlé de groupes FLE avancés ou scolarisés qui ont très bien fonctionné avec l'ensemble des outils numériques proposés. Certains avaient un ordinateur et possédaient visiblement d'excellentes compétences instrumentales de base : ils pouvaient utiliser le traitement de texte et maîtrisaient les fonctionnalités des visioconférences. En outre, il semblerait qu'ils étaient plus à l'aise avec la présentation de soi à l'écran, et ont apprécié la possibilité de ne pas se déplacer pour suivre leurs cours de français. Bien entendu, ce n'est certainement pas le cas de l'ensemble des groupes FLE.

Néanmoins, notons la mise en place d'horaires « hybrides » pour au moins une association interviewée ayant deux groupes FLE avancés, et qui fonctionne encore aujourd'hui de cette manière. Ce fait est à remettre dans son contexte : l'un des effets notables du climat d'incertitude dans lequel nous sommes plongés est la recomposition des rythmes familiaux et scolaires mais aussi la restructuration des priorités de chacun, incluant le retour des charges domestiques pour de nombreuses femmes et les difficultés de se déplacer.

CONCLUSION ET PROPOSITIONS

DES FRACTURES ET DE LA CRISE

Cette enquête s'est inscrite dans un projet-pilote de Lire et Écrire Bruxelles visant à lutter contre la « fracture numérique » dans le secteur associatif Cohésion sociale en priorités 1 et 2, dans la suite des moyens dégagés par la COCOF en octobre 2020 pour soutenir le tissu associatif bruxellois à l'achat de matériel informatique. Le projet se basait sur 3 axes : le premier visait à soutenir les associations dans leur maintenance informatique ; à mettre en place des permanences fixes avec un informaticien public ; et enfin à former les équipes aux outils numériques de base pour l'Alpha et le FLE. Le deuxième axe a permis de développer une plateforme d'échange et de valorisation des outils et pratiques existantes au sein du réseau et en dehors. Le troisième axe était chargé de fournir une étude sur l'impact de la crise et l'état de la fracture numérique dans le secteur associatif « Cohésion sociale P1 P2 ».

L'étude produite s'est donc articulée au déroulement de ce projet, suivant de près les actions réalisées au sein des deux autres axes, via les principes méthodologiques de la recherche-action. Pour collecter nos données, nous nous sommes adaptés aux évolutions du terrain et de la découverte de nos limites : nous avons croisé diverses méthodes empiriques que sont principalement l'observation participante, l'entretien collectif et l'entretien individuel compréhensif. Nous avons réalisé 25 entretiens dans 21 associations différentes, ce qui correspond à 40 personnes rencontrées ; principalement des formatrices ALPHA-FLE et des coordinatrices sectorielles et générales. Au départ, nous avons défini quatre champs d'analyse qui allaient constituer la base de nos questionnements auprès des associations : les inégalités numériques ; les dynamiques d'accès et d'usage aux TIC dans les équipes rencontrées ; la vulnérabilité des personnes en difficulté avec l'écrit face à cette problématique ; et enfin la prise en compte des multiples impacts d'une crise toujours en cours. Pour rappel, notre question de départ s'est formulée ainsi : **en quoi la fracture numérique est-elle une réalité vécue par les travailleurs du secteur ? Comment interprètent-ils eux-mêmes ce phénomène et surtout comment agissent-ils dessus pour en transformer la réalité ? Quelles sont les logiques et les régimes d'actions qui sous-tendent ce phénomène ?** – au sens de Boltanski et Thévenot.

Les conditions créées par la crise sanitaire ont confronté les équipes associatives à un enjeu inédit jusqu'à alors : créer du lien, accompagner et former à distance en utilisant des outils numériques. Pour la première fois, tout le secteur doit se saisir pleinement d'un problème alors pensé comme secondaire : la « fracture numérique ». Passée la première onde de choc provoquée par le confinement en mars 2020, les associations ont dû faire preuve de beaucoup de créativité afin de poursuivre leurs activités. En effet, les équipes ont dû questionner leurs pratiques professionnelles et pédagogiques devant l'accélération de la « transition numérique » dont la crise a d'une part amplifié l'impact de la dématérialisation des services essentiels sur l'accès et le recours de chacun à ses droits, et d'autre part, légitimé le recours au numérique en faisant basculer le « distanciel » dans la norme. En outre, c'est dans ce contexte que l'exigence des conditions pour accéder aux TIC et à les utiliser a fortement augmenté avec l'agrandissement des inégalités provoqué par la crise.

En toile de fond de ce rapport, il y a donc cette crise, qui structure profondément la temporalité, les rythmes et les besoins de tous les individus et des collectifs : les familles, les travailleurs-ses, les équipes associatives, les personnes analphabètes, les institutions publiques et scolaires. L'urgence, l'incertitude et la fatigue marquent jusqu'à aujourd'hui le fonctionnement des associations, prises comme beaucoup dans une réinvention continue de leurs priorités en fonction du changement

des mesures. Tandis que les événements s'enchaînent encore, floutant toujours plus nos repères, nous encourageons à se poser les questions suivantes : *comment prendre le temps pour assimiler ce qui s'est passé et se passe encore ? Où trouver le temps de la prise de recul et de l'analyse ? Comment penser un temps pour la réflexion, la résilience, la formation longue et durable ?*

DES LOGIQUES NORMATIVES À L'ŒUVRE

« L'éducation est sociale et politique par son contenu. L'éducation est également sociale et politique par les modalités de sa mise en œuvre. Les dispositifs éducatifs sont toujours une réponse instituée à une condition sociale. Les méthodes de formations elles-mêmes sont une manière d'organiser institutionnellement des interactions entre formateurs et formés. L'éducation est politique, enfin, par la définition des visées éducatives qui orientent le choix des contenus, des méthodes et des dispositifs. »
(Le Grain)

Nous avons mis à jour un certain nombre de logiques normatives qui pouvaient structurer le discours et les régimes d'actions des associations face à la crise sanitaire mais aussi au phénomène de « fracture numérique ». La réorientation des priorités en fonction de l'urgence des besoins du public a mis les logiques domestiques et inspirées au centre des préoccupations de longs mois durant : les équipes ont déployé leur énergie avant tout dans un soutien psychologique, affectif et matériel auprès des personnes.

La « transition numérique », quant à elle, en tant que projet politique et économique, portée par le monde marchand et le monde industriel est justifiée dans des valeurs de « progrès » véhiculées entre autres par ses acteurs publics et donnant lieu à des normes qui semblent être acceptées de tous. Or ce discours tend à être peu inclusif, tant dans sa rhétorique que dans ses actions, entraînant une opposition évidente avec les logiques civique et domestique d'un champ associatif inféodé à des valeurs de participation, d'égalité, de solidarité et aux idéaux de l'éducation populaire. Les diverses attitudes de méfiance, de rejet ou d'acceptation du numérique perçues au cours du projet-pilote et dans les entretiens charrient des logiques normatives bien ancrées. Le secteur associatif en Cohésion sociale rencontre de multiples difficultés à intégrer les TIC dans ses pratiques pour des raisons matérielles, logistiques, techniques et pédagogiques mais aussi parce que cette question confronte des dimensions normatives, éthiques et politiques peu débattues au sein des équipes, et pourtant très présentes dans les opinions et postures personnelles des acteurs-rices.

La motivation, l'utilité perçue et la capacité d'encastrement des TIC dans le quotidien sont pourtant les bases à un engagement solide dans la formation et l'amélioration de ses compétences numériques. Or, la réalité du champ de l'alphabétisation tend à ne pas coller à la norme selon laquelle la numérisation est un processus inévitable et désirable, au service de l'intérêt général et collectif, surtout dans un contexte de crise où les mesures imposées ne cessent de creuser des écarts ! En filigranes, la demande est de revenir à une logique civique et domestique où prédominent les préoccupations liées à l'égalité de traitement des personnes et à leur inclusion, en défendant l'intérêt général qui ne se résume pas à *la somme des intérêts particuliers* : principe structurant des logiques marchandes et industrielles, enchaîné au discours techno-progressiste de la « transition numérique » (Bonnetier et al, 2017).

On ne peut donc pas raisonnablement penser qu'un phénomène totalisant comme la « transition numérique » sera intégré et accepté par le secteur associatif avec des moyens directs visant à *combler fonctionnellement* ce que le discours public désigne comme les trois « fractures ». Il faut pouvoir dépasser le rapport utilitaire et fonctionnel que les équipes ont vis-à-vis des outils numériques en l'envisageant au-delà soit d'un support pédagogique, soit d'un canal de communication à distance. Nous considérons qu'une réflexion et une discussion dans les équipes est inévitable : il faut affronter les tabous qui entourent cette problématique afin de dégager un compromis sur lequel établir une stratégie d'action pertinente et adaptée, capable de s'installer dans le temps et d'absorber la vitesse d'évolution des TIC.

Cela implique au moins trois aspects :

- le développement d'ateliers de réflexion sur la place et le rôle que les acteurs du champ de l'alphabétisation ont au sein de la « transition numérique » afin d'ouvrir le débat, d'informer, de déposer les différents vécus, de partager les opinions et enfin, d'établir une stratégie durable au sein des équipes afin que chacun puisse s'emparer de cette problématique à son niveau.
- La co-construction d'un référentiel pédagogique avec des balises claires sur la manière de concilier les « invariants » de l'alphabétisation populaire et les méthodes d'apprentissage aux et avec les TIC, auxquels les formateurs-rices auront participé et avec lequel ils-elles puissent guider leurs pratiques pédagogiques.
- Replacer les TIC dans la « transition numérique », elle-même émergée d'une société de l'information et des médias, où il est essentiel de pouvoir gérer le flux d'information dans lequel nous évoluons au quotidien à travers ces outils. Rappelons à cet égard l'importance des compétences informationnelles comme étant souvent la porte d'entrée dans les TIC !

LA RESPONSABILISATION DU SECTEUR FACE AUX INÉGALITÉS SOCIALES ET NUMÉRIQUES

« Qu'est-ce qu'on attend de nous ? Parce que le numérique met une lumière plus spécifique dessus maintenant, mais je me questionne beaucoup sur le travail social, ou d'EP. (...) J'ai la plupart du temps l'impression de me battre contre un courant d'air (...) Mais je me demande : "est-ce qu'on croit vraiment en nous ? Les pouvoirs publics croient en nous ? Est-ce qu'il ne serait pas temps qu'on se prenne nous-mêmes au sérieux, et qu'on définisse notre rôle, sans continuer dans cette voie, qui ne fonctionne pas apparemment ?" »
(F.Heinrich, PICOL)

Nous avons ensuite établi que la violence du vécu de la crise, et de ses multiples conséquences, dont le travail à distance et la dématérialisation générale des services d'intérêt général constituent l'une des causes principales des difficultés du secteur associatif à intégrer les TIC dans leurs pratiques professionnelles et pédagogiques. En toile de fond, c'est encore et toujours la nature et le sens du travail associatif donné par ses acteurs qui sont concernés.

En effet, les situations de non-accès et de non-recours sont le produit d'une politique générale d'activation des personnes mais aussi de la mise en place et d'une radicalisation complètement impensée de la dématérialisation des services d'intérêt général. En plus des multiples discriminations que ça entraîne, c'est d'un risque de rupture et finalement d'exclusion des droits sociaux dont on parle. Nous avons vu les cycles de dépendance et de décapacitation ou de dépossession que cela entraînait auprès des personnes précarisées et en difficulté avec l'écrit. Or cette exigence d'autonomie, imposée dans un cadre peu ou pas inclusif, repousse les populations vers les services de première ligne ; sociaux et associatifs. Le glissement des demandes et la délégation des tâches administratives vers le secteur tiennent de l'accessibilité et de la disponibilité de celui-ci, mais aussi et surtout de la réciprocité et de la confiance qu'entretiennent les personnes avec les membres des équipes.

Or cette augmentation drastique des demandes et de la détresse du public modifie considérablement la nature, le rythme, le volume, la qualité et l'intensité du travail de ces acteurs de première ligne, tout en posant aussi des questions déontologiques et éthiques majeures. Devant l'exclusion qu'entraîne cette numérisation « impensée » et l'épuisement qu'elles vivent dans leur travail, les équipes sont tenaillées par des sentiments d'injustice et d'indignation, qui tendent à dénoncer le déchargement des responsabilités vers le secteur associatif de toute une série de manquements des services publics et des politiques. Il faudra donc envisager le problème depuis ses racines jusqu'à ses éventuelles solutions. *Est-ce bien là le rôle des associations ? Quelles en sont les limites ? Quels sont les moyens disponibles pour une telle prise en charge et que cela implique-t-il ?* La mise en place d'une permanence sociale est-elle inéluctable pour elles ? Si c'est le cas, comment gérer la formation et l'accompagnement des travailleurs ?

D'abord, le développement de compétences numériques liées à des situations-problèmes et aux contenus administratifs en ligne dans les formations ALPHA avancé et FLE nous semble indispensable. Ensuite, ces inégalités numériques liées à la dématérialisation généralisée doivent être questionnées de toute urgence dans les associations en développant des solutions de court et de moyen termes via :

- la mise en place de permanences fixes d'informaticien public dans les espaces stratégiques du quartier, en accompagnant la définition du métier dans ses aspects pédagogiques, déontologiques et légaux – en gardant à l'esprit que cette « figure » n'est pas une solution de long terme pour le secteur comme pour son public !
- L'externalisation des services TIC hors des programmes de formation sous la forme de partenariats ou de prise en charge extérieure aux associations en l'appréhendant comme une solution de moyen terme, en explorant les moyens financiers disponibles ou en réclamant de nouveaux.
- Le renforcement au soutien du développement d'une dématérialisation inclusive impliquant de revendiquer le maintien des guichets, d'une interface humaine entre le public et les services d'intérêts général : notre collègue Iria Galván Castaño a établi de nombreuses propositions à l'égard des services d'intérêt général dans son étude à paraître (2022).

L'INCLUSION NUMÉRIQUE, AU ET AVEC ?

L'inclusion numérique dans le secteur associatif Cohésion sociale peut finalement être travaillée par les équipes dans trois domaines : l'accès et la maintenance de l'équipement ; la coordination et la visibilité des opérateurs ; la formation et la réflexion pédagogique aux TIC en ALPHA.

Malgré les mesures prises en octobre 2020, nous avons constaté tout au long du deuxième chapitre des problèmes d'accès persistants en termes de moyens, d'équipement et de connexion qui, en plus de l'incertitude générale liée aux prolongations des mesures de confinement, ont fortement retardé l'adaptation des équipes au travail en distanciel et à l'inclusion du numérique dans les pratiques. Le renforcement des compétences instrumentales des équipes (manipulation du matériel et des logiciels) va de pair avec la mise en place d'une politique de maintenance au sein des associations. Il nous semble que de nombreuses mesures doivent être prises à cet égard comme :

- la possibilité de développer une offre de maintenance via la circulation d'un ou plusieurs agents au sein du secteur.
- L'accompagnement et le coaching des responsables en vue de renforcer le dispositif de formation en maintenance : réflexes de sécurité, entretien du matériel, tenue d'un inventaire, bonnes pratiques à l'achat et à la réparation, établissement d'une charte informatique.
- Lutter pour une meilleure régulation et un accès moins cher aux abonnements internet ; faire connaître les mécanismes possibles de gratuité du WIFI (disponibles dans certaines villes).

Ensuite, l'une des faiblesses du secteur réside dans le manque de moyens, d'informations, de communication et d'une coordination à construire. Les associations sont parfois isolées et peu informées sur l'offre de services qui luttent contre les inégalités numériques dans leur commune, voire dans leur quartier : ASBL et plateformes spécialisées, outils pédagogiques divers, services de maintenance, reconditionnement de matériel, espaces publics numériques, formations adaptées, permanences d'informaticiens publics. L'isolement et la désinformation à ce propos ont tout aussi bien concernés les formatrices que les coordinateurs-rices durant les périodes de confinement. Il nous semble donc essentiel d'augmenter la circulation de l'information en resserrant les liens, les connaissances et les savoir-faire des acteurs-rices du réseau.

A cet égard, nos recommandations sont les suivantes :

- maintenir et développer la dynamique naissante d'échange et de mutualisation des savoirs et des expériences autour de l'apprentissage au numérique entre formateurs.
- Travailler l'efficacité et la visibilité du site alpha-tic de LEEB et de ses nouvelles ressources comme véritable plateforme d'échanges de savoirs.
- Constituer et diffuser une carte de l'offre et des différents services à disposition dans le réseau afin de renforcer liens et connaissances sur le sujet.
- Renforcer le service ALPHA-TIC de LEEB dans son rôle de soutien sur les questions posées par le numérique en alphabétisation tant du point de vue matériel que pédagogique ou méthodologique.

La prise en compte de tous les enjeux que nous venons de développer est essentielle avant d'aborder la délicate question de la formation aux TIC ou avec les TIC en alphabétisation. Le cadre normatif, politique, logistique et matériel de la « transition numérique » est en effet extrêmement structurant dans les pratiques pédagogiques que nous avons décrites dans le dernier chapitre. Pour rappel, ce cadre mène à trois phénomènes principaux dans les équipes :

- le sentiment de non-prise en compte des difficultés et de la complexité de la réalité des équipes sur le terrain qui refusent de porter la responsabilité des inégalités numériques et donc de participer à des logiques normatives qu'elles estiment en contradiction avec le sens de leur travail.
- L'importance des relations humaines dans les approches pédagogiques d'alphabétisation populaire et la perception du numérique par les équipes comme un risque important de « déshumanisation » de la relation pédagogique.
- Les limites pédagogiques et créatives des outils numériques et multimédias disponibles dans la formation pour adultes (analphabètes) ainsi que la vitesse de renouvellement de ces outils, qui augmente la difficulté pour les formateurs·rices de s'y retrouver et de s'y fier.
- L'extrême variabilité des niveaux de compétences numériques (instrumentales, stratégiques et informationnelles) au sein des équipes, qui complique l'établissement d'objectifs clairs et progressifs dans les formations données aux formateurs.

Face à cela, le projet-pilote a pu travailler en partie sur divers aspects avec les équipes du secteur. Pour poursuivre ce travail, nous pensons qu'il serait pertinent :

- d'envisager une offre d'accompagnement considérable des équipes du réseau en proposant un plan de réflexion ouvert et adapté aux demandes et aux besoins *in situ*, critique et pleinement conscient de ces enjeux.
- De maintenir une capacité de répondre à une demande de formations spécifiques à chaque équipe.
- De rapprocher les projets FSE et COCOF de LEEB sur les TIC afin de penser au détachement des formateurs ALPHA-TIC dans le réseau pour répondre à une demande urgente de prise en charge de la formation du public.

Nous avons vu qu'il était essentiel de penser la formation bien au-delà d'une maîtrise strictement linguistique afin de dépasser les dilemmes pédagogiques posés par de nouvelles exigences issues de la littéracie numérique d'une part, et imposées par la numérisation sociétale d'autre part, entraînant une diversification importante des usages et des services en ligne. Dans ce contexte, et au-delà des perspectives orientées vers l'équipement en matériel et l'appropriation des outils via la formation, ne serait-il pas temps de réorienter le travail vers les compétences informationnelles et critiques pour une utilisation inclusive des TIC? Quant au développement des compétences instrumentales – certes indispensables – dans la formation des apprenants, nous pourrions dégager ces quelques priorités :

- distinguer les enjeux de la formation aux outils numériques à distance dans un contexte de télétravail, et la prise en main des TIC dans l'espace de l'association, en présence physique.
- Développer les outils « clé-sur-porte », faciles et rapides à prendre en main, adaptés aux spécificités du public Alpha oral et débutant, permettant aux formateurs·rices d'en modifier aisément le contenu.
- Utiliser les nouvelles situations-problèmes liées aux tâches administratives en ligne (gérer les fonctionnalités de la boîte mail, compléter un formulaire en ligne, maîtriser les mots de passe et les codes pins, travailler la navigation sur le net et les plateformes administratives) pour intégrer les compétences numériques au sein des formations d'alphabétisation, sans se restreindre aux smartphones et à ses facilités fonctionnelles et d'interface ; tout en adoptant une approche du numérique en cohérence avec les principes de l'alphabétisation populaire.

Le découplage entre les inégalités sociales et les inégalités numériques est au cœur du phénomène dit de « fracture numérique », et la population qui travaille en première ligne à lutter contre « toutes formes de discrimination et d'exclusion sociale » en est très consciente. Le vécu et l'interprétation des équipes du secteur à propos de ce phénomène, bien présent et grandissant, sont multidimensionnels et exigent un travail de longue haleine. Ils prennent toutefois une direction commune : agir sur les aspects technologiques et techniques du problème n'est pas suffisant pour le solutionner, il faut aussi penser en amont sa capacité à vulnérabiliser tant de personnes au quotidien, c'est-à-dire 38% de la population belge. Croiser les politiques d'inclusion numérique aux politiques publiques d'inclusion et de cohésion sociale est donc indispensable.

« Aucun référentiel pédagogique ne se construit sans choix de société : sans choix de finalités éducatives, sans choix des savoirs "jugés bons" à être enseignés, sans choix des publics concernés, sans conception de ce que sont les savoirs et comment on apprend, sans choix de modèle d'action. » (Balises de l'alpha, LEE)

BIBLIOGRAPHIE

- AUDEMAR Aurélie (Sur base d'un entretien avec Chanelle Bonaventure, Françoise Pièrard, formatrices et Bruno Colet, formateur), « Téléphone portable et perméabilité des frontières entre l'oral et l'écrit. Une révolution en marge de l'alpha? », dans Journal de l'Alpha, n°211, 2018.
- BARIBEAU Colette (Avec la collaboration de GERMAIN Mélanie), « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », dans recherches qualitatives. Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages, vol. 29(1), 2010, p. 28-49, ISSN 1715-8702, en ligne : [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Baribeau.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Baribeau.pdf) (consulté 12/05/2021)
- BAUTIER Elisabeth, « Permettre à tous d'accéder à la littéracie étendue: un défi exigeant », dans Journal de l'Alpha, 2009, n° 167-168.
- BEAUDOUIN Valérie, « De la publication à la conversation. Lecture et écriture électroniques », dans Réseaux, n°20 (116), 2002, p.199-225.
- BEN YOUSSEF Adel, « Les quatre dimensions de la fracture numérique », dans Réseaux, n° 127-128, 2004/5-6, p. 181-209, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2004-5-page-181.htm> (consulté le 21/08/2021)
- BERNARD Ernst, « Lahire (Bernard). - La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires. [compte rendu] », dans Revue française de pédagogie, volume 108, 1994. p. 148-152, en ligne : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_2531_f1_0148_0000_2 (consulté le 14/06/2021)
- BOUQUET Brigitte, JAEGER Marcel, « L'e-inclusion, un levier? », dans Vie sociale, n°11, 2015/3, p. 185-192, DOI : 10.3917/vsoc.153.0185, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-3-page-185.htm> (consulté le 10/09/2021)
- BOURDIEU Pierre, La Distinction, Critique sociale du jugement, Les éditions de Minuit, Paris, 1979 coll. Le sens commun, 680p.
- BROTCORNE Périne, DAMHUIS Lotte, LAURENT Véronique, G. VALENDUC Gérard, P. VENDRAMIN Patricia, Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC, Gent, Academia Press, 2010.
- BROTCORNE Périne, BONNETIER Carole, VENDRAMIN Patricia, La mise en œuvre d'une numérisation impensée dans des services d'intérêt général, Sociologies - Théories et recherches, 2021, DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.16172>, en ligne : <http://journals.openedition.org/sociologies/16172> (consulté le 05/04/2021)
- BROTCORNE Périne, MARIEN Ilse, Inclusion numérique. Baromètre de l'inclusion numérique 2020, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2020.
- BROTCORNE Périne, VALENDUC Gérard, « Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. Comment réduire ces inégalités? », dans Les Cahiers du numérique, vol. 5, 2009/1, p. 45-68, en ligne: <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-1-page-45.htm> (consulté le 18/04/2021)
- CASTELLS Manuel, La société en réseaux. L'ère de l'information. Tome 1, 1999.
- CHARREL Marie (sur base d'un entretien avec Santelli Emmanuelle), « Pour les mères de famille, la pandémie a révélé l'inertie des rapports sociaux de sexe », Le Monde, le 5 juin 2021, en ligne : https://www.lemonde.fr/economie/article/2021/06/05/pour-les-meres-de-famille-la-pandemie-a-revele-l-inertie-des-rapports-sociaux-de-sexe_6082956_3234.html (consulté le 03/11/2021)
- CHASSE Isabelle, « Vers une perspective centrée sur la culture de l'information et de la communication », dans Journal de l'alpha, n°182, 2012.
- COLBACK Sandrine, « Apprendre à lire et à écrire à des non-francophones... sans oublier l'Éducation permanente. Des formateurs en difficulté », dans Journal de l'Alpha, n°211, 2018.
- Confédération des entreprises à profit social et des ASBLs, « Covid-19 : Bilan après un mois Etat des lieux & Propositions de BRUXEO », 13 avril 2020.
- DEVELOTTTE Christine, PAVEAU Marie-Anne, « Pratiques discursives et interactionnelles en contexte numérique. Questionnements linguistiques », dans Langage et société, n°160-161, 2017/2-3, p. 199-215, DOI : 10.3917/ls.160.0199, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2017-2-page-199.htm> (consulté le 12/12/2021)

- FAURE Marie-France, « Littérature : statut et fonctions de l'écrit », dans *Le français aujourd'hui*, n°174, 2011/3, p. 19-26. DOI : 10.3917/lfa.174.0019, en ligne: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-19.htm> (consulté le 15/12/2021)
- GALVAN CASTANO Iria, *Adultes en difficulté avec l'écrit et nouvelles technologies : quel accès et quels usages?*, Lire et Écrire Bruxelles, novembre 2019.
- GALVÁN CASTAÑO Iria (2022) *Les personnes analphabètes à l'épreuve de la dématérialisation des services d'intérêt général. La situation à Actiris, l'office régional bruxellois de l'emploi.*, Bruxelles, Lire et Écrire Bruxelles. A paraître.
- GILLES Thomas, « Psychopathologie de crise : chronique des tensions ordinaires en situation sanitaire extraordinaire. Phase 1 : la réorganisation anxieuse », Dans *Annales medico-psychologiques*, 7 vol. 178, 2020, p.690-694, DOI : 10.1016/j.amp.2020.05.003
- GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Editions de minuit, Paris, 1956, coll. Le sens commun, 256p.
- HABERMAS Jürgen, *Droit et Démocratie. Entre faits et normes*, Gallimard, Paris, 1997, coll. NRF Essais, 560p.
- HAMERS Jérémy, « Citoyens analphabètes des médias? Notes pour repenser l'éducation aux médias », dans *Education aux médias: états d'urgence*, 2020, en ligne : <http://hdl.handle.net/2268/240565> (consulté le 02/12/2021)
- HUGON Marie-Anne & SEIBEL Claude (éds), *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988.
- IBNELKAÏD Samira, *Identité et altérité par écran : modalités de l'intersubjectivité en interaction numérique* (thèse de doctorat), Université Lumière Lyon 2, 2016.
- IMBERT Geneviève, « L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie », dans *Recherche en soins infirmiers*, n°102, 2010/3, p. 23-34. DOI : 10.3917/rsi.102.0023, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm> (consulté le 09/09/2021)
- JOSEPH Magali, MAILHOT Josée, *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.
- Laurence Noël, « Non-recours aux droits et précarisations en Région bruxelloise », dans *Brussels Studies*, Collection générale, n° 157, 2021, DOI : <https://doi.org/10.4000/brussels.5569>, en ligne: <http://journals.openedition.org/brussels/5569> (consulté le 21/09/2021)
- LAVILLE Jean-Louis, « 3. Les raisons d'être des associations », dans LAVILLE Jean-Louis (éd.), *Association, démocratie et société civile*, Paris, La Découverte, 2001, p. 61-140. DOI : 10.3917/dec.lavil.2001.02.0061, en ligne : <https://www.cairn.info/association-democratie-et-societe-civile--9782707135001-page-61.htm> (consulté le 07/08/2021)
- LAVILLE Jean-Louis, « L'association comme lien social », dans *Connexions*, no77, 2002/1, p. 43-54, DOI : 10.3917/cnx.077.0043, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-connexions-2002-1-page-43.htm> (consulté le 06/10/2021)
- LEROUX Céline, « Sensibiliser aux valeurs de l'engagement solidaire à l'aide d'outils adaptés », dans *Cahiers de l'action (Injep)*, n°46, 2015 (à paraître).
- LEROY Aurélie, 2020, « Quel accès aux TIC pour les personnes peu scolarisées en Belgique? Ce que nous apprennent les enquêtes quantitatives », dans *le Journal de l'alpha*, n°218, 2020, en ligne : <https://lire-et-ecrire.be/Quel-acces-aux-TIC-pour-les-personnes-peu-scolarisees-en-Belgique> (consulté le 24/04/2021)
- MAES Frédéric, « TIC et alpha : mariage d'amour ou de raison? », dans *Journal de l'alpha*, n°182, 2012.
- MAZET Pierre, « Vers l'État plateforme. La dématérialisation de la relation administrative », dans *La Vie des idées*, 2 avril 2019, ISSN : 2105-3030, en ligne : <https://laviedesidees.fr/Vers-l-Etat-plateforme.html> (consulté le 29/04/2021)
- MAZET Pierre, « Les conditionnalités implicites de l'accès aux droits à l'ère numérique », 2021, HAL ID : halshs-03218656. (consulté le 29/04/2021)
- MAZZOCCHETTI Jacinthe, LAURENT Pierre-Joseph, *Dans l'œil de la Pandémie - Face-à-face anthropologique*, Editions Academia, 2021.
- MEDIONI Maria-Alice, « Oral et écrit en classe de langue étrangère. Quelle articulation? », dans *Journal de l'Alpha*, n°211, 2018.
- MONVILLE Claire, « L'écrivain public, une plume pour accéder aux droits », dans *Le journal de l'alpha*, n°213, 2019, p.80-90.
- MORIN Edgar, « Pour une crisologie », dans *Communications*, n°25, 1976, p. 149-163.

Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale, Baromètre social 2020 (rapport), Bruxelles, Commission communautaire commune, 2020.

Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale, Aperçus du non-recours aux droits sociaux et de la sous-protection sociale en Région bruxelloise, Bruxelles, 2017.

PASQUIER Dominique, « Une enquête sur les pratiques numériques en milieu populaire », dans *Études*, 2019/6 (Juin), p. 51-60, DOI : 10.3917/etu.4261.0051, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-etudes-2019-6-page-51.htm> (consulté le 15/04/2021)

PASQUIER Dominique, *L'internet des familles modestes. Enquête dans la France rurale*, Paris, Presses des Mines, 2018, p. 222.

Perspective.brussels, DIAGNOSTIC - Redéploiement socio-économique, territorial et environnemental suite à la crise du Covid-19, Bruxelles, décembre 2020, en ligne : https://ibsa.brussels/sites/default/files/publication/documents/20201218_diagnostic-covid_decembre.pdf (consulté le 03/04/2021)

PLANTARD Pascal, « Contre la « fracture numérique », pas de coup de tablette magique ! », dans *Revue Projet*, n°345, 2015/2, p. 23-30, DOI : 10.3917/pro.345.0023, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-projet-2015-2-page-23.htm> (consulté le 15/05/2021)

REASON Peter & BRADBURY Hilary (éds), *Handbook of action research : participative inquiry and practice*, London, SAGE Publications Ltd, 2008, 2^e éd.

REVIL Héléna & WARIN Philippe, « Le numérique, le risque de ne plus prévenir le non-recours », dans *Vie sociale*, n°28, 2019, p.127.

SACCO Muriel, « Les limites de la politique de cohésion sociale », dans *Imag*, n°353, septembre 2020, p. 15, en ligne : <https://www.cbai.be/les-limites-de-la-politique-de-cohesion-sociale/> (consulté le 16/08/2021)

SORIN François (coord.), « Accès aux droits sociaux et lutte contre le non-recours dans un contexte de dématérialisation – Rapport d'accompagnement scientifique du projet #LABAcces », mars 2019, p.1. En ligne sur https://www.askoria-eu/images/PDF-Actualites/Acces-aux_droits_Rapport_Accompagnement_scientifique_LABAcces_ASKORIA_mars2019.pdf (consulté le 04/05/2021).

SOUCHIER Emmanuël, « L'écrit d'écran, pratiques d'écriture & informatique », dans *Communication et langages*, n°107, 1er trimestre 1996, p. 105-119, DOI : 10.3406/colan.1996.2662, en ligne : http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1996_num_107_1_2662 (consulté le 03/12/2021)

SPF Economie, P.M.e., *Classes moyennes et Energie*, Baromètre de la société de l'information 2018, Bruxelles, 2018.

STERCQ Catherine (Ed.), *Des causes de l'illettrisme – notre population a-t-elle besoin d'une population illettrée?*, Journal de l'alpha, n°167-168, février-avril 2009.

UGUEUX Elise, *Analyse des impacts du processus d'alphabétisation chez les personnes étrangères ou d'origine étrangère (rapport final)*, Lire et écrire Wallonie, Juin 2018.

VALENDUC Gérard, « Contre la fracture numérique, l'alphabétisation », dans *Journal de l'alpha*, n°182, 2012.

VALENDUC Gérard, *Contre la fracture numérique, l'alphabétisation. Journée de réflexion et d'échanges : Tic et alpha : mariage d'amour ou de raison?*, A l'Université Populaire de Bruxelles, 19 janvier 2012, en ligne : <http://www.alpha-tic.be/spip.php?article102> (consulté le 05/12/2021)

VALLET Cédric (pour le CBCS asbl), « Cohésion sociale : le changement dans la continuité? », 16/12/2014, en ligne : <https://cbcs.be/Cohesion-sociale-le-changement/> (consulté le 06/08/2021)

VAN NECK Sébastien, *Un seul être (numérique) vous manque et tout est dépeuplé. Sur la douce et discrète imposition de la dématérialisation des services d'intérêt général*, Lire et écrire Wallonie, mars 2021.

VENDRAMIN Patricia, VALENDUC Gérard, *Internet et inégalités – Une radiographie de la fracture numérique*, Éditions Labor, Collection Quartier Libre, Bruxelles, 2003, p.25.

VODOZ Luc, ROSSEL Pierre, PFISTER GIAUQUE Barbara, GLASSEY Olivier, STEINER Yves, *Ordinateur et précarité au quotidien: les logiques d'intégration provisoire de la formation continue (rapport final)*, Lausanne, Intégration et exclusion - Fonds national suisse de la recherche scientifique - projet «La fracture numérique: émergence, évolution, enjeux et perspectives», 2005.

WAECHTER-LARRONDO Virginie, « Plaidoyer pour le bricolage et l'enracinement des méthodes d'enquête dans le terrain: L'exemple d'une recherche sur le changement dans les services publics locaux », dans *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, vol. 88 (1), 2005, p. 31-50, DOI:10.1177/075910630508800104 (consulté le 10/10/2021)

YENDE Raphael, *Support de cours de maintenance informatique*, Congo-Kinshasa, 2018, HAL Id: cel-01966296

CRÉDAF

Lire et Écrire Bruxelles est reconnue par la Cocof comme Centre Régional pour le Développement de l'Alphabétisation et l'Apprentissage du Français pour adultes

Avec le soutien de la Région de Bruxelles-Capitale, de la Commission communautaire française, d'Actiris, de Bruxelles-Formation, du Fonds social européen, du Fonds Asile, Migration et Intégration et de la Fédération Wallonie-Bruxelles

