

# Le projet SAALAM, une inclusion numérique en soutien à l'inclusion langagière d'adultes migrants allophones.

Maud, Ciekanski<sup>1</sup>, Nicolas, Guichon<sup>2</sup>, Eglantine, Guély-Costa<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire ATILF (CNRS/ Université de Lorraine)  
maud.ciekanski@univ-lorraine.fr  
eglantine.guely-costa@univ-lorraine.fr  
<sup>2</sup> Laboratoire ICAR (CNRS/ENS/Université Lyon 2)  
nicolas.guichon@univ-lyon2.fr

**Résumé.** Le projet SAALAM (Smartphone et Accompagnement à l'Apprentissage des Langues des personnes Adultes Migrantes) cherche à comprendre et à modéliser les rôles que peut prendre le smartphone parmi les ressources possibles au sein de l'environnement personnel d'apprentissage (EPA) d'adultes migrants en cours d'apprentissage du français en France, et en lien avec le développement des compétences métatechnolinguistiques que cela suppose. Cette contribution rend compte d'une étude exploratoire menée auprès de huit participants dans une approche compréhensive et qualitative, et questionne leur rapport au numérique et les besoins en littératie numérique dans leur trajectoire d'apprentissage du français en situations formelles et informelles. Elle vise à identifier les dynamiques d'accompagnement qui pourraient soutenir l'autonomisation et l'inclusion à la fois numériques et langagières de ce public spécifique.

**Mots-clés :** adultes migrants, littératie numérique, compétence méta-technolinguistique, dynamiques d'accompagnement, EPA.

**Abstract.** The SAALAM project (Smartphone and Support for Language Learning by Adult Migrants) seeks to understand and model the roles that the smartphone can play in the personal learning environment (PLE) of adult migrants learning French in France, and in relation to the development of the metatechnolinguistic skills that this entails. This research reports on a pilot study carried out with around eight participants, with a comprehensive and qualitative approach, questioning their relationship to digital technology and digital literacy needs in their trajectory of learning French in formal and informal situations. It aims to identify the educational mediations that could support both digital and language empowerment/autonomization and inclusion for this specific audience.

**Keywords:** adult migrants, digital literacy, metatechnolinguistic skills, educational mediations, PLE.

## 1 Introduction

Dans une société où les technologies médiatisent de plus en plus la communication, plusieurs études ont montré que l'acquisition d'une langue additionnelle (Lx) chez les personnes migrantes<sup>1</sup> est étroitement liée à leurs pratiques numériques [1]. Parmi les outils numériques disponibles, le smartphone, avec ses dimensions polyvalente, multilingue et intégrative, et via l'utilisation d'applications de la vie quotidienne ou dédiées aux langues, peut jouer un rôle crucial pour développer le répertoire langagier des adultes migrants [2]. Cet outil les accompagne dans les différents contextes (administratifs, sociaux, professionnels et éducatifs) qu'ils traversent et pourrait servir à établir des passerelles entre les différentes langues de leur répertoire langagier et entre des apprentissages guidés et des apprentissages informels, au gré des rencontres et des situations les confrontant à des interactions écrites ou orales en français [3]. Des recherches récentes mettent cependant en évidence une augmentation croissante des inégalités en matière d'accès et de maîtrise des compétences numériques, affectant particulièrement les groupes vulnérables [4 ; 5]. Ces disparités, aggravées par la révolution numérique, exposent davantage ces groupes à un risque accru d'exclusion, dans un contexte où l'apprentissage médiatisé devient de plus en plus répandu. Par ailleurs, certaines conceptions des publics migrants enferment ces derniers dans une représentation en négatif, se cristallisant autour de leurs manques, difficultés et lacunes rencontrées dans leur parcours migratoire, plutôt que de les envisager comme des personnes appartenant à la société globalisée et interconnectée [7]. Notre étude s'inscrit dans cette seconde conception, en cherchant à mieux prendre en compte « les points d'appui que les migrants utilisent » [ibid., p.30] pour apprendre et communiquer au quotidien.

Selon l'UNESCO, « l'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale » [8]. C'est dans ce cadre que nous entendons la formation des personnes migrantes. À leur arrivée en France, différents cours leur sont proposés, selon leurs besoins en français, leur statut et leur projet d'insertion et d'intégration (ex: Diplômes Universitaires Passerelle, formations offertes par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration, cours dispensés dans des centres sociaux de quartier...). Une dimension plus inclusive de leur accueil pourrait s'appuyer sur leurs connaissances

---

<sup>1</sup> Par migrant, nous entendons « toute personne qui a effectué une migration (économique, forcée, familiale...), un voyage dans l'espace pour changer de lieu de vie » (Lacroix, 2016) et dont le français n'est pas la langue première mais peut être la langue seconde » (Adami, 2020 : 22). Administrativement, il peut donc s'agir à la fois de personnes ayant obtenu le statut de réfugié, ayant rejoint un parent dans le cadre du regroupement familial, ayant obtenu la nationalité française ou d'une personne membre de l'UE venue s'installer en France (principe de libre circulation dans l'UE). Ce terme générique regroupe en fait une multitude de profils variés et complexes (Diminescu, 2005).

et compétences linguistiques et technologiques pour les aider à construire leur relation à l'apprentissage de la langue française, en s'intéressant au déjà-là, plutôt qu'en les caractérisant par l'absence de compétence en langue cible. Encore trop peu d'enseignants de langue s'appuient sur les outils numériques pour développer l'autonomie sociolinguistique des personnes migrantes [9 ; 10]. La recherche relative aux *digital migration studies* avance que le smartphone qui accompagne les migrants de leur pays de départ à leur pays d'accueil pourrait jouer ce rôle d'interface entre diverses langues et plus largement divers écosystèmes dans lesquels ils circulent [11]. Cela suppose toutefois que l'accompagnement pour développer l'apprentissage sociolinguistique des migrants aille de pair avec le développement de la littératie numérique afin de leur permettre de percevoir les potentialités du smartphone pour l'apprentissage du français, autrement dit de faire émerger les affordances pour apprendre [12]. Or, les quelques recherches publiées sur le sujet indiquent que les enseignants de langue manquent généralement de confiance dans leur propre capacité à répondre aux besoins des apprenants associés à la littératie numérique [13]. Cela peut être dû à un manque de connaissances sur l'utilisation du numérique par les migrants en dehors de la salle de classe, mais aussi à une faible connaissance par les enseignants eux-mêmes de certains outils utilisés par les apprenants, notamment l'Intelligence Artificielle générative [14]. En outre, les enseignants de français langue seconde disposent encore trop peu souvent de formation spécifique, de ressources appropriées et d'orientations institutionnelles pour mettre en œuvre une exploitation pertinente des outils numériques soutenant le développement des compétences langagières des migrants. Pour prévenir l'aggravation de la fracture numérique et des inégalités sociales, toutes les personnes migrantes devraient avoir un accès adéquat à une formation sur et avec les outils numériques, aidées en cela par des enseignants suffisamment préparés pour exploiter le potentiel du numérique en situations d'apprentissage formelles et informelles et en mesure de définir des objectifs d'apprentissage explicites. Au-delà d'une pédagogie de l'urgence qui se limite trop souvent aux situations et tâches de la vie quotidienne supposées définir le minimum vital pour s'engager dans la société d'accueil, et si nous souhaitons rendre autonomes le public migrant, «il est aujourd'hui essentiel de prendre en compte non seulement la compétence en littératie numérique mais aussi la compétence sociale et l'apprendre à apprendre»[6, p. 39].

Le projet SAALAM<sup>2</sup> (Smartphone et Accompagnement à l'Apprentissage des Langues des personnes Adultes Migrantes) cherche à répondre à une demande sociale et scientifique pressante concernant une meilleure prise en charge des besoins sociolinguistiques des migrants, afin de faciliter leur inclusion sociale, grâce à un accompagnement humain et numérique. Nous présentons ici les premiers résultats d'une étude exploratoire de six mois menée à Nancy et à Lyon auprès d'adultes migrants résidant en France

---

<sup>2</sup> Le projet SAALAM, porté par Nicolas Guichon, regroupe un consortium de chercheurs du laboratoire ICAR (CNRS/ENS/Université Lyon 2) (Zeinab Alemour, Marco Cappellini, Elise Gandon, Véronique Rivière) et de l'ATILF (CNRS/ Université de Lorraine) (Sophie Bailly, Maud Ciekanski, Clotilde George, Eglantine Guély-Costa, Guillaume Nassau).

depuis moins de trois ans et actuellement inscrits dans une offre de formation linguistique institutionnelle ou associative. À partir de l'étude de ces trajectoires d'apprentissage, mêlant des apprentissages en situations formelles et informelles, l'article cherche à répondre à deux questions : quels outils numériques peuvent jouer un rôle essentiel favorisant l'inclusion sociale et pouvant servir de points d'appui au développement des compétences linguistiques des migrants ? Quelles sont les compétences métatechnolinguistiques à développer et par quelles interventions, afin de soutenir l'autonomie des migrants ?

## 2 Cadrage théorique

### 2.1 Les besoins numériques d'un public vulnérable en situations d'urgence

Les études en andragogie portant sur les migrants soulignent la grande vulnérabilité de ce public au regard d'autres apprenants adultes [15]. Les adultes migrants doivent faire face à des défis multiples, ce qui implique de repenser les dispositifs de formation pour répondre à des besoins divers (approche pédagogique différenciée, une formation par temps flexible, des collaborations en réseaux inter-institutionnels, et l'intervention de services autres qu'éducatifs comme numériques, médicosociaux, juridiques, financiers...). De plus, la prise en charge de leur apprentissage au quotidien, supposant une certaine autonomie, pose des défis supplémentaires à ce public, même si diplômé, dus à un passé éducatif ancré dans des cultures d'enseignement-apprentissage centrées sur l'enseignant ou sur la langue en tant qu'objet d'étude, des opportunités limitées d'interaction avec les natifs, un accès difficile aux ressources notamment numériques, accentué par de fortes contraintes temporelles et des situations matérielles précaires [16]. Ce contexte difficile a des effets sur la perception de leur capacité d'apprentissage du français par les apprenants eux-mêmes, ainsi que sur leur Sentiment d'Efficacité Personnelle et leur motivation [17].

Dans ce contexte, les outils faciles d'accès et mobiles offrent un grand potentiel aux apprenants pour leur caractère portatif. En outre, les applications mobiles sont particulièrement adaptées à un apprentissage intermittent, c'est-à-dire progressif et où les connaissances se construisent pendant les cours ainsi que dans d'autres contextes, permettant d'apprendre de façon morcelée tout au long de la journée. De plus, il est bénéfique pour ces apprenants de se familiariser avec des outils qui peuvent être utilisés dans leur vie quotidienne, afin de répondre à d'autres besoins comme accompagner les devoirs des enfants, utiliser les transports, etc. De nombreuses recherches visent à outiller les publics spécifiques, que ce soit par une adaptation de la langue (en FALC- Français facile À Lire et à Comprendre, par exemple) [18] ou par la mise à disposition d'une boîte à outils ou d'une plateforme centrale offrant différents outils numériques et applications [19]. Toutefois, il nous semble nécessaire d'apporter un soutien tout au long de la formation visant spécifiquement à garantir une participation réussie aux expériences avec la langue et à soutenir la motivation à apprendre avec le numérique. Ainsi, une attention conjointe de chercheurs et enseignants à la mobilisation et aux développements de compétences numériques et de compétences d'autorégulation nous apparaît comme

essentielle à une meilleure intégration du numérique dans les pratiques d'apprentissage du français en situations formelles et informelles.

## **2.2 L'intégration d'outils hyperpolyvalents dans les pratiques d'apprentissage pour une meilleure inclusion sociale ?**

Si la possibilité d'accéder aux supports d'apprentissage à tout moment et en tout lieu est avantageuse pour tout apprenant de langues, cela est encore plus bénéfique pour les publics migrants confrontés à la fois à une fragmentation des temps d'apprentissage (les diverses urgences venant s'agréger au cours de la journée) et à la multiplication des lieux d'exposition à la langue, en dehors du contexte traditionnel de la salle de classe. D'un point de vue didactique, nous posons l'hypothèse que les affordances de portabilité et d'hyperpolyvalence [13] associées au smartphone font de cet outil un compagnon numérique idéal pour servir de catalyseur de la construction de leur environnement personnel d'apprentissage (désormais EPA) par ces apprenants, à la condition que ces derniers soient accompagnés pour développer des stratégies individualisées et personnalisées adéquates afin d'organiser et de faire fructifier leurs apprentissages sociolinguistiques et de représenter et/ou verbaliser des étapes de ce développement.

La notion d'EPA, largement développée en EIAH depuis les années 2000, nous semble centrale pour comprendre de façon holistique, voire écologique, des situations d'apprentissage relevant de différents espaces-temps et finalités. Nous l'envisageons ici comme un construit heuristique dont le caractère évolutif semble à même d'accompagner la réflexion de l'apprenant dans ses expériences d'apprentissage tout au long et dans toutes les circonstances de la vie. Un EPA peut être défini comme la représentation que se fait l'individu de l'ensemble des instruments et des ressources mobilisés dans son projet d'auto-apprentissage [20]. Il participe étroitement au processus d'apprentissage des apprenants [21], en facilitant leur conscientisation du système dans lequel ils évoluent et de leur rôle individuel et collectif dans l'élaboration de ce système. De nombreux auteurs voient en l'EPA une piste prometteuse pour soutenir le développement de l'autonomie des apprenants dans la mesure où ces derniers sont amenés à réfléchir à leur apprentissage en termes d'écologie, d'interactions et de médiations [22]. L'EPA agirait ainsi comme un objet intermédiaire, voire comme un objet frontière<sup>3</sup> entre chaque individu apprenant, la diversité des situations qui constituent ses expériences sociolinguistiques et les personnes-ressources qui l'accompagnent dans son auto-apprentissage. L'EPA constituerait une instrumentation socialisée susceptible de transformer plus largement l'apprentissage et l'agentivité des apprenants : l'apprenant élargit son champ d'action pour apprendre au plus près de ses besoins.

---

<sup>3</sup> Selon Vinck (1995), l'objet frontière peut être sommairement défini comme un objet qui ménage un dialogue entre le technique et le social.

### 2.3 Littératie numérique, compétence métatechnolinguistique et accompagnement didactique

Tout comme les compétences sociolinguistiques ont toujours été un indicateur clé de l'inclusion réussie des migrants [15], il en va de même aujourd'hui pour les compétences numériques [23]. Pourtant, non seulement la recherche a jusqu'à présent négligé la littératie numérique des migrants adultes, mais il existe également une disparité importante dans les approches adoptées pour conceptualiser la littératie numérique dans le contexte de l'éducation en Lx [24] : d'une part, l'approche fonctionnelle se réfère à la capacité d'utiliser les outils de manière efficace pour accomplir une tâche en Lx (par exemple, produire un texte en français avec un traducteur automatique). Cette approche envisage les littératies numériques (au pluriel) comme culturellement neutres et principalement orientées vers la performance ; d'autre part, l'approche socio-culturelle de la littératie numérique (au singulier) se concentre généralement sur des pratiques situées impliquant la technologie numérique, façonnées par des facteurs sociaux, culturels, historiques et politiques [25]. Cette deuxième acception de la littératie numérique inclut la capacité à faire utiliser de façon appropriée des outils numériques dans des situations données. Les deux approches nous semblent pertinentes car elles fournissent des orientations pour mieux appréhender les pratiques des apprenants et leur accompagnement. Nous défendons l'idée que la recherche en linguistique appliquée devrait non seulement être capable de fournir une typologie des littératies numériques pertinentes pour les enseignants dans la planification de leurs interventions adaptées à des besoins spécifiques et pluriels, mais aussi contribuer à une réflexion théorique plus large sur le rôle de la littératie numérique dans les parcours d'apprentissage des personnes migrantes à travers différents contextes.

Ainsi, il nous semble utile d'étudier la compétence métatechnolinguistique, c'est-à-dire la capacité à exploiter les affordances d'un outil donné par rapport à une tâche langagière de manière appropriée et opportune, isolément ou en conjonction avec d'autres outils, en lien avec une réflexion éthique sur ce que l'utilisation - ou la non-utilisation - d'un outil produit dans le développement des connaissances sur la langue et la culture du pays hôte [16]. Si nous reconnaissons que les pratiques d'apprentissage de la Lx sont de plus en plus médiatisées par les technologies, y compris l'IA, il semblerait que ce ne soit plus seulement à propos de la langue qu'il faille aiguïser la conscience des apprenants, mais aussi à propos de la manière dont les technologies agissent sur et avec la langue et l'apprentissage des langues : comment elles façonnent la communication, comment elles développent le pouvoir d'agir des individus par rapport à leur apprentissage, comment elles donnent accès à la construction de sens dans différents modes sémiotiques [26]. Il s'agit aussi de rendre les apprenants sensibles au fait que les technologies court-circuitent parfois certains processus d'apprentissage, peuvent entraîner une perte de savoir-faire par manque de pratique, entravent parfois la mémorisation du lexique et des structures de la langue, maintiennent dans une situation de dépendance à l'outil, ou encore peuvent occasionner une désorientation en offrant trop de choix et trop d'options [14]. Une vigilance particulière doit aussi être accordée à la question de la citoyenneté et

de l'agentivité, les algorithmes en tant qu'acteurs communicationnels pouvant influencer des émotions et prises de décision, capter l'attention et standardiser des pratiques discriminatoires en profilant les utilisateurs [27].

Enfin, la compétence métatechnolinguistique actualise et enrichit l'apprendre à apprendre qui est au cœur de tout projet d'apprentissage autodirigé, dans la mesure où explorer les affordances d'apprentissage amène à questionner les représentations des apprenants concernant l'action en cours. Une intervention didactique spécifique menant à la conscientisation des EPA par ces derniers rendrait plus visible la part du numérique dans leur quotidien, et particulièrement la place et le(s) rôle(s) du smartphone dans leur EPA et les composantes de la compétence métatechnolinguistique nécessaires à leur apprentissage. Ainsi, dans la perspective de la théorie instrumentale de Rabardel [28], développer chez les apprenants la compétence métatechnolinguistique favoriserait les processus d'*instrumentalisation* dirigés vers le smartphone (sélection, regroupement, production, transformation...) et d'*instrumentation* propre à chaque apprenant, dans l'émergence et l'évolution de ses schèmes d'utilisation et d'action instrumentée pour apprendre le français, en maintenant un dialogue constructif autour des potentialités des interfaces numériques. Elle soutiendrait également leur agentivité dans une démarche pédagogique inclusive prenant en compte leurs besoins sociaux et langagiers mais aussi leurs relations individuelles aux langues, aux technologies et aux environnements capacitants dans lesquels ils circulent.

### 3 Méthodologie

L'article présente une étude exploratoire menée dans le cadre du projet SAALAM (2024-2026) sur six mois et qui s'appuie sur un recueil d'entretiens formatifs à visée autonomisante auprès de huit adultes migrants dans deux structures de formation distincte (en contexte universitaire ou associatif). Cette contribution concerne en particulier les entretiens liminaires de chaque série ainsi que les premières représentations des EPA par chaque apprenant.

#### 3.1 Le projet SAALAM

Le projet SAALAM vise à comprendre comment des personnes adultes migrantes utilisent leur smartphone dans leur parcours d'apprentissage sociolangagier, leurs besoins d'accompagnement, et les stratégies mises en place au cours d'entretiens formatifs visant le soutien à l'apprentissage du français et au développement de compétences métatechnolinguistiques. Cette recherche écologique et longitudinale s'attache à comprendre et à modéliser les rôles que peut prendre le smartphone parmi les ressources possibles au sein de l'environnement personnel d'apprentissage (EPA) des migrants en cours d'apprentissage du français, et en lien avec le développement des compétences métatechnolinguistiques que cela suppose. Elle cherche enfin à modéliser des moyens d'intervention didactique à même d'orienter l'accompagnement technopédagogique des enseignants qui interviennent auprès de ces personnes afin de soutenir l'apprentissage du français à travers le développement de leur littératie numérique.

Le choix de la recherche-intervention sur deux sites permet une étude inédite sur le développement du répertoire langagier et des littératies numériques des migrants adultes dans deux bassins de migration différents. L'enregistrement des entretiens conduit à la constitution et l'analyse d'un corpus de données multimodales (artefacts utilisés dans leur apprentissage et apportés par les participants, captures d'écran de smartphone, enregistrements audio et vidéo des entretiens, représentations graphiques des EPA) retranscrites, assemblées et annotées. Une sélection du corpus sera, dans la deuxième année du projet, disséminée lors d'actions de formation auprès des enseignants intervenant auprès de ces publics sous la forme d'un site compagnon, sur le modèle de celui conçu dans le projet ISMAEL (InteractionS et Multimodalité dans l'Apprentissage et l'Enseignement d'une Langue) sur l'enseignement en ligne [28], et dans une démarche de co-design afin d'associer pleinement les acteurs concernés par le biais d'ateliers et de moments de réflexion collaborative.

### 3.2 Participants de l'étude exploratoire

L'étude implique huit apprenants adultes migrants volontaires, inscrits dans le dispositif DU Passerelle<sup>4</sup> (n= 6) à Nancy, relevant du réseau MeNS<sup>5</sup>, et dans une association d'aide aux migrants à Lyon (n=2). Ces apprenants, tous débutants en français à leur arrivée en France, ont déjà suivi une scolarité dans leur pays d'origine, parfois jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire, sont arrivés en France entre six mois et trois ans et sont encore dans une recherche d'inclusion sociale et professionnelle. La constitution de l'échantillon inclut des profils différents en termes d'âge (entre 22 et 40 ans), de langues d'origine (arabe, dari, ourdou, russe, ukrainien), de genre (3 femmes et 5 hommes), de niveau de français (A2 à B2) et de motivation (6 visent une reprise d'étude à court terme et 2 une insertion professionnelle à court terme). Tous ont accepté de s'impliquer dans l'étude de façon régulière pendant plusieurs semaines (6 à 20) en participant à des rencontres enregistrées et en partageant leurs ressources d'apprentissage. Ils possèdent tous un smartphone et en font une utilisation quotidienne.

Sept enseignants ont conduit les entretiens d'accompagnement auprès des migrants (cinq à Nancy et deux à Lyon). Ils sont enseignants ou enseignants-chercheurs, spécialistes des publics migrants, du tutorat ou d'autres formes d'accompagnement soutenant l'autonomisation des apprenants. Les entretiens d'une durée moyenne d'une heure ont eu lieu au sein d'un même binôme sur la durée de l'étude pilote et ont été menés en français quand le niveau de langue des apprenants le permettait (sous-corpus Nancy) ou

---

<sup>4</sup> Le Diplôme Universitaire Passerelle - étudiants en exil (DUP) est une formation diplômante semestrielle visant le perfectionnement de la langue française, dans l'objectif d'intégrer une formation universitaire ou bien d'intégrer la vie professionnelle. Ce Diplôme Universitaire (DU) prend en compte la spécificité du public en exil et ses besoins en matière d'accompagnement académique, culturel, administratif et social. Il existe à l'Université de Lorraine depuis 2023.

<sup>5</sup> Le réseau MEEnS (migrants et migrantes dans l'enseignement supérieur) est un réseau d'établissements supérieurs à l'origine et responsable de la coordination des DU Passerelle permettant aux étudiants en situation d'exil de poursuivre ou reprendre leurs études en étant exonérés des frais d'inscription. (<https://reseau-mens.org/>).

ponctuellement dans la langue maternelle des apprenants avec la présence d'un traducteur (sous-corpus Lyon). La fonction de traduction orale du smartphone a été utilisée lorsque le besoin de passer par la langue de l'apprenant s'est avéré nécessaire (par exemple, pour avoir accès à la verbalisation des stratégies métalinguistiques), ce qui a placé *de facto* le smartphone comme un outil frontière pour l'apprentissage et l'accompagnement.

### 3.3 Le corpus d'entretiens liminaires

Le sous-corpus d'entretiens liminaires comprend l'enregistrement des huit premiers entretiens, les notes prises par les intervenants au cours de l'entretien, les représentations graphiques des EPA par les apprenants, les questionnaires sur la situation de formation et sociale des participants, les consentements éclairés et les captures d'écran du smartphone si utilisé dans l'entretien. En raison de la vulnérabilité du public, une attention particulière a été portée aux dimensions éthiques du recueil de données, garantissant le droit et le respect des données personnelles des participants ainsi qu'une parfaite anonymisation des données. Les représentations graphiques des EPA ont été dessinées à la main par les apprenants en fin d'entretien, comme une synthèse de la compréhension écologique de leur contexte d'apprentissage, une fois les différentes dimensions de la situation d'apprentissage du français et du projet d'inclusion abordées avec l'enseignant. Le choix de l'approche créative et libre de la représentation plutôt que le recours à un modèle pré-établi s'inscrit dans la démarche compréhensive et heuristique de la recherche et permet également de capter les dimensions affectives et subjectives du rapport aux EPA. Chaque représentation des EPA a ensuite été verbalisée, en explicitant les choix, les priorités, les articulations entre les items dessinés (artefacts, personnes, lieux, moments, situations) et leurs agencements dans le dessin, mettant au jour les articulations ou les mises en tension pouvant exister entre les besoins en termes de langue et d'apprentissage et les pratiques mises en place.

L'entretien formatif adopté dans l'étude est un type d'entretien explicatif qui vise à soutenir l'apprenant dans les prises de décisions relatives à son projet d'apprentissage linguistique en vue de son autonomisation [29]. Il s'agit d'entretiens réflexifs et dialogiques durant lesquels les apprenants verbalisent les choix qui émaillent leur trajectoire d'apprentissage, décrivent les situations qu'ils mettent en place pour apprendre, et affinent par interaction les stratégies qui leur permettent progressivement de gagner en autonomie, en devenant auteurs et acteurs de leur apprentissage. L'entretien de conseil est un espace susceptible d'accueillir les stratégies développées en milieu (in)formel et en contact avec la langue et les locuteurs de la Lx. Inclure une visée de développement des compétences métatechnolinguistiques implique une attention particulière sur celles-ci. Elles peuvent concerner le traitement d'un texte (déchiffrer, traduire, éditer, réviser, copier), le stockage (prendre une photo d'un texte pour une utilisation ultérieure, faire une capture d'écran d'un itinéraire), la conservation (organiser et archiver), le remixage (par le collage ou la narration) ou la communication (envoyer, publier sur les médias sociaux) et impliquer une pratique raisonnée des affordances du smartphone et de ses applications, permettant par exemple une approche multi/transmodale des

langues et des ressources numériques. L'objectif de ces séquences se concentrant sur la littératie numérique est de donner de la valeur aux outils numériques pour apprendre la langue et d'encourager leur éventuelle intégration dans le répertoire des participants.

## **4 Premiers résultats**

L'analyse a permis d'identifier les outils numériques jouant un rôle essentiel dans les pratiques d'apprentissage des apprenants, favorisant leur inclusion sociale et étendant leurs compétences linguistiques, ainsi que les compétences métatechnolinguistiques en jeu et la façon dont une intervention didactique soutiendrait leur développement.

### **4.1 Identifier la place du smartphone dans les environnements personnels d'apprentissage des participants**

Notre hypothèse était que les affordances de portabilité et d'hyperpolyvalence associées au smartphone font de cet outil un compagnon numérique idéal pour servir de catalyseur de la construction et la conception de l'EPA des apprenants. Véritable « extension de soi », il faciliterait l'inclusion sociale et l'acquisition de compétences linguistiques en situation. Il s'avère que le smartphone n'est pas toujours intégré dans la représentation dessinée de l'EPA, quand bien même il ait été mentionné à chaque fois lors de l'entretien, soit comme nucleus du système d'apprentissage mis en place par l'apprenant (n=2), soit de façon complémentaire à d'autres artefacts et ressources (n=6), pour travailler tout autant l'écrit que l'oral, en production ou en compréhension. Il est ici absent dans trois des dessins recueillis. La verbalisation des dessins met au jour différentes raisons à cette absence. D'une part, le smartphone est si imbriqué dans les pratiques du quotidien qu'il en devient impensé, voire invisible [30] : le medium disparaît dans les tâches réalisées ou les ressources consultées (exerciceur, traducteur, podcast...). D'autre part, l'utilisation du smartphone révèle des utilisations complexes parfois en tension, entre les apprentissages en situation formelle où il peut être plus ou moins intégré, voire interdit par les enseignants, et les situations de contact avec le français au quotidien où il peut plus ou moins soutenir un apprentissage au gré de la résolution des problèmes linguistiques rencontrés. L'analyse a révélé une autre complexité due à une certaine compartimentation des utilisations du smartphone au quotidien. Le smartphone apparaît comme le moyen de maintenir le lien avec la langue maternelle et les communautés d'origine, un instrument de communication et de loisirs plus ou moins multilingue dans lequel le français a plus ou moins sa place. Ainsi, le passage de l'interface du smartphone en français est raconté comme une étape déstabilisante mais à forte agentivité dans leur inclusion sociale par deux apprenants.

En outre, l'analyse a montré le côté « boîte à outils » du smartphone par ses différentes applications qui permet de répondre à une diversité d'objectifs linguistiques (prononciation, définition, interaction avec des natifs...), d'accéder à de multiples ressources en français (textes, audios, vidéos) et à des supports facilitant l'accès à la langue multimodal et multilingue (sous-titrage, traduction, transmodalité de la parole au texte ou du texte à la parole...). Enfin, le recours à l'IA générative apparaît former un sous-

système dans l'utilisation du smartphone pour quatre apprenants. Il s'agit même de l'utilisation principale du smartphone dans les pratiques en français de deux apprenants, pour produire des textes de la vie quotidienne (emails, lettres de motivation...) ou pour réaliser les tâches demandées dans les cours (synthèse, révision, reformulation des consignes...).

#### **4.2 Faire conscientiser la part du numérique dans ses pratiques d'apprentissage au quotidien en représentant son EPA**

Les ressources participant à l'organisation systémique des instruments au sein de l'EPA sont de nature particulièrement hétérogène. Une particularité des EPA recueillis et au regard de la littérature du domaine est qu'ils comprennent peu, voire pas d'instruments numériques institutionnels (ENT, support officiel...) et rendent très peu compte de pratiques collaboratives instrumentées (réseau social, instruments de partage de fichiers...). Cela est questionnant, notamment pour les six étudiants du DUP intégrés dans une formation universitaire et visant une reprise d'étude. Si les ressources numériques sont mentionnées par tous les apprenants dans les entretiens, la moitié n'en contient aucune et met en avant la salle de classe, les livres et les cahiers. Cela met au jour les nombreuses tensions qui traversent l'EPA à l'interface d'espaces privés et partagés, individuels et collectifs voire communautaires et dont les apprenants ne sont pas toujours conscients. La conception de l'EPA révèle également la confrontation ou l'articulation de différentes dynamiques d'apprentissage qui heurtent plus ou moins les représentations des apprenants sur ce qu'est une langue et ce qu'est apprendre une langue. Deux apprenants mettent ainsi en avant une culture littéraire et livresque du français où le français parlé et le numérique ne semblent pas avoir de place, ce qui peut être un frein dans une visée d'inclusion sociale.

Ainsi, la conscientisation évolutive de son EPA par l'apprenant nous semble intéressante pour permettre à ce dernier de mieux contrôler et gérer son apprentissage. Le dessin participe de la réflexivité de l'apprenant sur son processus d'apprentissage et met au jour la définition de ses objectifs, la planification de ses tâches, la recherche d'informations et les moyens utilisés, la gestion de contenus... Le dessin dialogué révèle les complémentarités et relations qui existent entre les outils numériques et non numériques, entre les outils, les pratiques et les objectifs. Il permet également de prendre conscience des points de vigilance lorsque les outils numériques sont davantage inscrits dans des approches de compensation, voire d'évitement de l'apprentissage du français, créant un risque de dépendance à l'outil qui empêcherait toute démarche émancipatrice. Ainsi, si pour l'ensemble des représentations graphiques explicitées, les outils numériques sont mentionnés pour accéder à un meilleur pouvoir d'agir, ils ne créent cependant pas forcément les conditions favorables à l'apprentissage de la langue.

Dessiner des cartes des savoirs et savoir-faire que l'on possède ou qui sont en jeu quand on explique son EPA présente un intérêt pédagogique indéniable en rendant visible l'assemblage de ses apprentissages et cela aussi bien au niveau individuel qu'au sein d'un groupe ou d'une communauté. Avoir une vision claire de la représentation de son EPA renforce fortement sa capacité à le réguler, voire le transformer. Nous pensons qu'un instrument de visualisation dynamique et partagé avec le formateur et permettant

de garder les traces des évolutions des EPA soutiendrait de façon pertinente l'accompagnement de la conscientisation des affordances de l'environnement captées par l'EPA, des opportunités d'apprentissage selon les situations et les circonstances, et la réflexion sur la constitution de l'EPA en termes de cohérence, de pertinence, de congruence et adaptabilité.

### 4.3 Soutenir la compétence métatechnolinguistique

L'analyse montre en outre que la majorité des apprenants n'ont pas conscience de l'absence de fiabilité ou la non-pertinence des sources utilisées, ni connaissance du fonctionnement des outils numériques et des représentations de la langue dont ils sont porteurs en termes de syntaxe (calque de l'anglais) ou de prononciation par exemple, notamment quand ils sont utilisés comme traducteur, tuteur ou correcteur dans des situations multilingues avec des langues moins présentes dans les corpus des IA génératives.

L'analyse souligne également que les apprenants sont à la recherche d'outils multimodaux, transmodaux, multilingues et multi-objets pour répondre à leurs besoins en français dans un écosystème plurilingue, quel que soit leur niveau [32]. Le recours à des outils complexes nécessite le développement de compétences appropriées pour une intégration dans les stratégies d'apprentissage de la langue, permettant aux apprenants d'autoréguler leur apprentissage et gagner en autonomie. La compétence métatechnolinguistique apparaît ainsi comme une façon de transformer, de renforcer ou d'abandonner des schèmes d'utilisation. Les entretiens liminaires appuyés par la visualisation des EPA permettent ainsi aux enseignants de comprendre et de faire comprendre aux apprenants la façon dont ces derniers intègrent le smartphone dans leurs pratiques d'apprentissage. Le recours à la représentation de l'EPA remplit ici trois fonctions : heuristique (orienter et contrôler son activité d'apprentissage du français), épistémique (comprendre la situation) et pragmatique (transformer la situation en vue des résultats visés). Il soutient une réflexion métalinguistique et métatechnolinguistique à laquelle les apprenants se sont montrés réceptifs.

## 5 Conclusion

Le projet SAALAM cherche à répondre au défi sociétal national de la lutte contre les inégalités formatives, en particulier celles que rencontrent les adultes migrants dans la prise en charge de leur apprentissage au quotidien de la langue d'inclusion, au-delà des formations linguistiques transitoires qu'ils peuvent recevoir. Concevoir un dispositif capacitant autour de l'objet frontière smartphone représente une piste fructueuse en éducation populaire pour soutenir en synergie l'autonomie d'apprentissage (dont les compétences métatechnolinguistiques), l'autonomie langagière dans un répertoire langagier pluriel et l'autonomie générale des apprenants migrants, assurant leur pleine émancipation. Ce projet constitue une première phase dans la conception d'un tel dispositif autonomisant.

L'étude exploratoire a souligné en outre que l'approche analytique développée dans les entretiens de conseil (discursive, conversationnelle et multimodale) autour des

représentations graphiques des EPA permet d'identifier les dynamiques d'apprentissage qui se jouent avec, autour et au-delà du smartphone en situation d'inclusion ainsi que le potentiel des médiations de conseil accompagnant le développement d'un apprenant à apprendre spécifique à l'utilisation des technologies à des fins de communication et d'apprentissage de la langue en situation d'inclusion. Le prototype que nous souhaitons développer à l'issue du projet permettra une approche dynamique des visualisations de l'EPA, interrogeables et annotables en fonction des savoirs et savoir-faire conceptuels et méthodologiques abordés dans l'entretien de conseil, manipulables par l'apprenant et le conseiller et offrant une visualisation selon différentes perspectives (le répertoire langagier multilingue, les médiations, les outils (non) numériques), qui pourraient s'articuler et s'enrichir au fil des entretiens de conseil et des expériences d'apprentissage translangagières et transculturelles des apprenants. À l'heure où les sciences cognitives rappellent le rôle central joué par l'apprendre à apprendre dans tout apprentissage, ce dispositif soutiendrait de façon originale et adaptative la réflexion outillée et imagée sur des pratiques plurielles d'apprentissage du français en situation intégrative, et l'autonomisation, sinon l'émancipation des apprenants.

### Références bibliographiques

1. Tammelin-Laine, T., Vaarala, H., Savolainen, J. & Bogdanoff, M. (2020). Technology-supported L2 learning in LESLLA classes: Two case studies from Finland. In N. Pettitt, R. Farrelly, & A. Elson (eds.), *Literacy education and second language learning for adults (LESLLA): Bridging theory and practice*, pp. 86-105, (2020)
2. Guichon, N. : Sur les traces de Richard Kern: Acknowledging the pivotal role of technologies in language education. *The Modern Language Journal*, 108(2), 563–566 (2024)
3. Dejean, C. & Soubrié, T. : Utiliser Facebook dans un cours avec des adultes migrants, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20(1), (2022)
4. Eurostat. *Skills for the digital age*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Skills\\_for\\_the\\_digital\\_age#The\\_digital\\_divide](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Skills_for_the_digital_age#The_digital_divide) (2024)
5. Malessa, E. Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 25–54, (2018)
6. Springer, C. *Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues : prendre en compte la nouvelle donne numérique*. In. Beacco J-C. , Krumm H-J., Little D. & Thalgot P. (dirs) *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. La Haye : Éditions De Gruyter Mouton, p.33. (2017)
7. UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020: Inclusion et éducation : tous, sans exception*. <https://doi.org/10.54676/BIEV1074> (2020)
8. Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. : Digital competences for teacher professional development: Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513–531 (2020)
9. Tour, E., Creely, E., & Waterhouse, P. : "It's a black hole...": Exploring teachers' narratives and practices for digital literacies in the adult EAL context. *Adult Education Quarterly*, 71(3), 290-307, (2021)
10. Bradley, L., Guichon, N. & Kukulska-Hulme, A. Migrants' and refugees' digital literacies in life and language learning. *ReCALL*, 37(2), (2025)
11. Diaz Andrade, A. & Doolin, B. "Information and Communication Technology and the Social Inclusion of Refugees," *MIS Quarterly*, (40: 2) pp.405-416, (2015)

12. Van Lier, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers (2004)
13. Nova, N. : *Smartphones – Une enquête anthropologique*. Paris : Métis Presses (2020)
14. Nassau, G. & Molle, N. : Uses of ChatGPT by French as a Foreign Language Students. *Langues Modernes* (sous presse)
15. Adami, H. (2020). Enseigner le français aux adultes migrants. Paris : Hachette FLE
16. Guichon, N. (2024). Reviewing research methods on adult migrants' digital literacy: What insights for additional language teaching?. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 18(1), pp. 67–89.
17. Puozzo Capron, I. « Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-1, (2012)
18. Canut, E, Delahaie, J. & Husianysia, M. Vous avez dit FLAC ? Pour une adaptation linguistique des textes destinés aux migrants nouvellement arrivés. *Langage et Société*, 171 (3), 171-201 (2020)
19. Mercier, C. Vers une intégration sociale inclusive : rôle des outils numériques. *Revue de recherches francophones en sciences de l'information et de la communication*, 15 (2024)
20. Väljataga, T. et Laanpere, M. : Learner control and personal learning environment : a challenge for instructional design. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 277-291 (2010)
21. Felder, J. : Comprendre les processus de construction et de régulation des EPA par des étudiants universitaires. *STICEF*, 24(3) (2017)
22. Henri, F. Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherche en émergence. *STICEF*, 21 (2014)
23. Artamonova, O., & Androutsopoulos, J. : Smartphone-based language practices among refugees: Mediation repertoires in two families. *Journal for Media Linguistics*, 2(2), 60–89, (2020)
24. Caws, C., Hamel M-J., Jeanneau C. & Ollivier C., *Formation en langues et littérature numérique en contextes ouverts : Une approche socio-interactionnelle*, Editions des archives contemporaines, Paris, (2021)
25. Eilola, L. E., & Lilja, N. S. The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. *The Modern Language Journal*, 105(1), 294–316 (2021)
26. Larssonneur, C. Intelligence artificielle ET/OU diversité linguistique: les paradoxes du traitement automatique des langues. *Hybrid. Revue des arts et médiations humaines*, 7 (2021).
27. Cappellini, M. « Autonomie et citoyenneté numérique. Pour un élargissement du domaine de la métacognition », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues* 41(2) (2022)
28. Rabardel, P. *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin (1995)
29. Guichon, N. & Tellier, M. : *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Éditions Didier (2017)
30. Ciekanski, M. : Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2762> (2014)
31. Bax, S. : CALL—past, present and future, *System*, 31 (1), 12-28, (2003)
32. Guély Costa, E. : Incertitude et langues-cultures : Des relations complexes. *Etudes en didactique des langues*, 37, 7-28 (2021)