



unesco

Institut pour
l'apprentissage
tout au long de la vie



COMMONWEALTH
of LEARNING

Apprentissage libre et à distance
pour l'alphabétisation des jeunes et
des adultes : lignes directrices

Apprentissage libre et à distance

pour l'alphabétisation des jeunes et

des adultes : lignes directrices

L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants, répondant ainsi aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.



L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ses objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « **assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie** ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



Publié en 2021 par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie et le Commonwealth of Learning

© UNESCO et Commonwealth of Learning

Situé à Hambourg en Allemagne, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) est un institut spécialisé de l'UNESCO et la seule unité organisationnelle de l'ONU dotée d'un mandat mondial pour l'apprentissage tout au long de la vie. Il encourage et soutient l'apprentissage tout au long de la vie et en particulier l'éducation des adultes et la formation continue ainsi que l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle.

Le Commonwealth of Learning (COL) est une organisation intergouvernementale créée en 1987 par les chefs d'État du Commonwealth afin de promouvoir le développement et le partage des connaissances, des ressources et des technologies dans le domaine de l'apprentissage libre et de l'enseignement à distance. Hébergé par le Gouvernement du Canada, avec un siège situé à Burnaby en Colombie britannique, le Commonwealth of Learning est la seule organisation intergouvernementale au monde à se concentrer entièrement à la promotion et au développement de l'éducation à distance et de l'apprentissage libre.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'UIL aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites. Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs ; elles ne coïncident pas nécessairement avec celles de l'UNESCO ou de l'UIL, ou du Commonwealth of Learning.

ISBN: 978-92-820-2146-0

Mise en page et graphisme : Terry Sunderland

CRÉDITS PHOTOS

Photographie de la couverture : © Monkey Business Image
Page ix: © Shutterstock.com / Ommaphat Chotirat
Page x: © UNESCO / Anne Muller
Page 1: © UNESCO / Anne Muller
Page 4: © Shutterstock.com / fizkes
Page 7: © Shutterstock.com / Mukesh Kumar Jwala
Page 9: © UNESCO / Anne Muller
Page 10: © Shutterstock.com / Mukesh Kumar Jwala
Page 20: © Shutterstock.com
Page 25: © Shutterstock.com / Deliris
Page 31: © Shutterstock.com / Lalam Photography
Page 36: © UNESCO / Anne Muller
Page 41: © Shutterstock.com / fizkes
Page 47: © UNESCO / Anne Muller
Page 57: © Dotshock
Page 68: © UNESCO / Anne Muller



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr) ou de l'Archive institutionnelle du Commonwealth of Learning (<http://oasis.col.org/>).

Table des matières

Liste des abréviations	IV
Avant-propos – Directeur, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie	V
Avant-propos – Présidente et Directrice générale du Commonwealth of Learning	VII
Remerciements	VIII
Glossaire des termes clés	X
Présentation du contexte	1
OBJECTIF DE CETTE PUBLICATION	3
QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE LIBRE ET À DISTANCE ?	4
QU'EST-CE QUE L'ALPHABÉTISME DES JEUNES ET DES ADULTES ?	5
QUELS SONT LES GROUPES CIBLES DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION DES JEUNES ET DES ADULTES ?	9
RÉSUMÉ	14
Partie 1 : Étapes clé de planification et de mise en œuvre de programmes d'ALD pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes	15
Efficacité des programmes d'apprentissage libre et à distance pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes	16
Étape 1 : Planification et conception de programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance	17
ANALYSER LES CONTEXTES ET LES BESOINS D'APPRENTISSAGE DES COMMUNAUTÉS ET DES APPRENANTS CIBLÉS	17
TENIR COMPTE DES BESOINS CONCEPTUELS POUR LE GROUPE CIBLE	19
CARTOGRAPHIER LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT	21
PLANIFIER LA FORMATION ET LE SOUTIEN DES FACILITATEURS	28
GÉRER LA CONCEPTION, LES SERVICES D'APPUI EN MATIÈRE DE TIC ET LES SYSTÈMES D'ASSURANCE QUALITÉ	31
CRÉER DES SYSTÈMES DE SUIVI ET D'ÉVALUATION	31
PLANIFIER LE FINANCEMENT	33
IDENTIFIER DES PARTENAIRES ET METTRE EN ŒUVRE DES PARTENARIATS	36
Étape 2 : Développement de supports d'enseignement et d'apprentissage	39
DÉVELOPPER DES SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE	39
UTILISER LES REL	46
DÉVELOPPER DES INSTRUMENTS ET OUTILS D'ÉVALUATION	48
Étape 3 : Mise en œuvre et gestion des programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance	51
RECRUTER ET FORMER DES FACILITATEURS D'ALPHABÉTISATION EN APPRENTISSAGE LIBRE ET À DISTANCE	51
MOBILISER LA COMMUNAUTÉ ET ENRÔLER LES APPRENANTS	53
ACCOMPAGNER LES APPRENANTS	54
GÉRER EFFICACEMENT LES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE LIBRE ET À DISTANCE	57
METTRE EN ŒUVRE DES STRATÉGIES D'ASSURANCE QUALITÉ	59
Étape 4 : Suivi et évaluation des programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance	61
METTRE EN ŒUVRE DES SYSTÈMES DE S&E POUR LA COLLECTE ET LA GESTION DES DONNÉES, ET POUR LES PROCESSUS DE COMPTE-RENDU	62
COLLECTER LES DONNÉES	63
ANALYSER LES DONNÉES POUR LA FORMULATION DE CONCLUSIONS ET DE RECOMMANDATIONS	65
METTRE EN ŒUVRE LES RETOURS D'INFORMATION	67

Partie 2 : Médias et technologies pour l’alphabétisation	72
INTRODUCTION	73
MÉDIA IMPRIMÉS	73
RADIO	74
TÉLÉVISION	75
TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES	76
OUTILS NUMÉRIQUES POUR LA PRATIQUE DES COMPÉTENCES D’ALPHABÉTISME	82
Références	85
Annexe : Ressources et outils utiles	91

Liste des abréviations

ALD	Apprentissage libre et à distance
CBFL	« Alphabétisation fonctionnelle informatisée » de Tata
CODE	Organisation canadienne pour l’éducation au service du développement
CUA	Conception universelle de l’apprentissage
FAL	Alphabétisation fonctionnelle des adultes (Ouganda)
IA	Intelligence artificielle
IRI	Instruction radiophonique interactive
MOOC	Cours en ligne massif et ouvert
ODD	Objectif de développement durable
ONG	Organisation non gouvernementale
PDI	Personne déplacée interne
PLA	Programme d’alphabétisation des adultes (Inde)
RAP	Recherche-action participative
REL	Ressources éducatives libres
S&E	Suivi et évaluation
SGA	Système de gestion de l’apprentissage
SMS	« Short message service » (texto)
TIC	Technologies de l’information et de la communication

Avant-propos

Directeur ; Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie



Malgré les efforts importants accomplis en faveur de l'alphabétisation des jeunes et des adultes, cette question demeure particulièrement préoccupante à l'échelle mondiale. On estime que 773 millions de jeunes et d'adultes, dont deux tiers de femmes, ne disposent pas de compétences de base en littératie et en numératie. En outre, la définition de ce qui constitue l'alphabétisation évolue dans notre monde actuel. La prévalence croissante des technologies de l'information et de la communication (TIC), par exemple, nous incite à adopter une conception plus étendue des compétences de littératie de base au 21^e siècle.

Cependant, la technologie n'a à ce jour été que relativement peu intégrée aux programmes d'alphabétisation existant dans le monde, quel que soit l'indice de développement des TIC des pays concernés. Cette situation a été mise en exergue par la crise de la COVID-19, alors que les cours en présentiel étaient en suspens. Les prestations d'alphabétisation ont été particulièrement affectées par la pandémie du fait de ce retard technologique, ce qui est notamment dû aux capacités limitées des prestataires de formation d'enseigner à distance et aux infrastructures de TIC inexistantes ou surchargées de nombreuses communautés.

Traditionnellement, les prestataires gouvernementaux et non gouvernementaux de programmes d'alphabétisation concevaient et offraient une grande variété de programmes dans le but d'atteindre les groupes les plus marginalisés et défavorisés. La majorité des bénéficiaires de ces programmes n'avaient pas suivi de formation scolaire formelle ou l'avaient quittée pour des raisons diverses. Contrairement à l'éducation formelle, les programmes d'alphabétisation intégraient souvent aux curriculums d'autres critères de développement en plus des compétences de base d'alphabétisme et de numératie, dispensaient des cours dans les langues locales, les mettaient en œuvre au sein des communautés à l'aide de facilitateurs locaux et visaient des groupes spécifiques de jeunes et d'adultes. Bien que certains programmes aient intégré différentes formes de technologies, la majorité d'entre elles ont été mises en œuvre en présentiel. L'intégration des technologies était principalement réservée à des initiatives à échelle réduite et se limitait généralement à quelques rares composantes d'instruction et de gestion. Le faible niveau d'intégration des technologies est lié non seulement au perpétuel problème de sous-financement des programmes d'alphabétisation mais également, et de façon plus importante, au manque de compétences chez les prestataires et les facilitateurs requis pour exploiter les technologies et ainsi améliorer et développer les programmes d'alphabétisation. Tout comme le Commonwealth of Learning (COL), l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) considère que les leçons apprises aux cours des nombreuses décennies de prestation d'alphabétisation et d'apprentissage libre et à distance (ALD) peuvent nous aider à relever certains de ces défis.

L'ALD propose une solution aux problèmes rencontrés par les prestataires d'alphabétisation ainsi qu'un cadre d'élargissement des prestations d'éducation et de l'accès à l'apprentissage, et ce, dans de nombreux contextes. Des supports imprimés et hors ligne ont été déjà largement utilisés pour les programmes d'alphabétisation pendant de nombreuses décennies. Il est désormais possible de les compléter grâce à un usage pertinent de la technologie, par exemple à l'aide de vidéoconférences d'apprentissage synchronisé, de plateformes de gestion de l'apprentissage pour coordonner l'apprentissage asynchrone, voire de l'intelligence artificielle (IA) pour compléter l'aide offerte par les facilitateurs. Cependant, il reste encore à ce jour à régler une myriade de problématiques et de considérations potentielles entourant la planification et la mise en œuvre de l'ALD par les prestataires d'alphabétisation pour les jeunes et les adultes.

C'est pour cette raison que l'UIL et le COL se sont associés pour mettre en commun leur expérience et leur expertise afin de développer un ensemble de lignes directrices que les prestataires pourront suivre pour planifier, concevoir, mettre en œuvre et évaluer leurs programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes en apprentissage libre et à distance. Ces lignes directrices présentées dans cet ouvrage déterminent de façon claire que des infrastructures et des capacités technologiques limitées ne doivent pas restreindre les mesures d'éducation conçues pour s'adresser aux communautés les plus marginalisées. Notre motivation vient en outre de notre conviction que des sociétés durables et inclusives impliquent que chacun puisse accéder à des opportunités d'apprentissage qui correspondent à ses besoins ainsi qu'aux besoins de sa communauté.

Je suis sûr que ces lignes directrices catalyseront les efforts des États membres et des prestataires d'alphabétisation pour qu'ils puissent entreprendre les actions nécessaires au développement de programmes d'alphabétisation accessibles, de qualité et pertinents pour les apprenants de leurs communautés. Plus encore, je pense que ces programmes permettront à de nouveaux apprenants de s'engager sur le chemin de l'apprentissage tout au long de la vie.

David Atchoarena

Directeur

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie

Avant-propos

Présidente et Directrice générale du Commonwealth of Learning



Le Commonwealth of Learning (COL) est une organisation intergouvernementale créée en 1987 afin de promouvoir l'usage de l'éducation à distance et des technologies pour améliorer l'accès à l'éducation et à la formation. Lorsque la pandémie de COVID-19 a contraint des institutions du monde entier à fermer leurs locaux, la prestation de l'éducation à distance et en ligne est devenue la seule solution pour maintenir ouvertes les portes de l'apprentissage. Alors que le monde se tourne massivement vers l'apprentissage à distance, le COL, fort de son expertise, de ses ressources et de son expérience sur ce terrain, joue un rôle de la plus haute importance. Les capacités de l'apprentissage à distance à faciliter l'accès à l'éducation, à en réduire les coûts et à en améliorer la qualité, et ce, avec une empreinte carbone réduite, ne sont plus à prouver. Les systèmes d'éducation des régions développées comme en développement ont tiré profit de l'apprentissage à distance pour démocratiser l'éducation. Le COL promeut l'utilisation de l'éducation à distance non seulement dans le système formel mais également dans les secteurs de l'apprentissage non formel et informel. L'apprentissage à distance représente en effet la meilleure option pour la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous. Le COL a entre autres mis à profit l'apprentissage à distance pour former des apiculteurs dans les forêts éloignées de l'Ouganda, des jardiniers dans l'arrière-pays de l'Inde et des femmes entrepreneures en Papouasie-Nouvelle-Guinée. À l'aide de simples téléphones mobiles, le COL a aidé des milliers de fermiers du Ghana, de Jamaïque, du Kenya, de la République-Unie de Tanzanie et du Sri Lanka à obtenir de meilleures conditions de vie.

Le COL a tiré parti de technologies disponibles, économiques et accessibles (la gamme des options s'étendant des textes imprimés aux solutions en ligne). Notre approche de l'alphabétisation a consisté à permettre aux communautés concernées de « dompter » la technologie au profit de différents modes d'alphabétisation. Les programmes d'alphabétisation fonctionnelle n'opèrent en général qu'à un niveau unique. Le COL, quant à lui, mobilise trois niveaux de stratégies d'alphabétisation afin que l'apprenant puisse acquérir des compétences fonctionnelles, financières et d'esprit critique. L'expérience du COL a permis de tirer trois importantes leçons : la technologie en elle-même ne permet d'agir en faveur de l'alphabétisation que dans le cas où elle est mise en œuvre dans des contextes sociaux, politiques et économiques adaptés ; l'alphabétisation doit être intégrée à un processus de développement global ; et le capital social d'une communauté est crucial pour le succès de toute action d'alphabétisation.

Cette publication, fruit de la collaboration entre le COL et l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), s'appuie sur l'expertise de ces deux organisations dans leurs propres domaines de compétences. En gardant à l'esprit les limites des ressources technologiques et financières de nombre de prestataires d'alphabétisation, les lignes directrices figurant dans cet ouvrage détaillent une approche systémique pouvant être adaptée à de nombreux contextes différents dans le monde.

L'équipe dédiée à ce projet collaboratif a été confrontée à la lourde tâche de filtrer les principes clés de l'apprentissage à distance à partir d'une colossale base de connaissances tout en veillant à ce qu'ils restent accessibles et digestes. Nous souhaitons exprimer notre reconnaissance à toutes les personnes impliquées dans ce projet pour leur travail, leur engagement et leurs contributions inestimables.

Je suis certaine que cette publication aidera les États membres et les prestataires d'alphabétisation à non seulement concevoir, développer et fournir des programmes d'apprentissage libre et à distance (ALD) mais également à mesurer l'impact de leurs interventions. Le COL comme l'UIL s'engagent à promouvoir une éducation et un apprentissage tout au long de la vie inclusifs, équitables et de qualité d'ici 2030 ; j'ai la conviction que cette publication représente un pas significatif dans cette direction.

Professeure Asha Kanwar

Présidente et Directrice générale
Commonwealth of Learning

Remerciements

Ces lignes directrices ont été développées dans le cadre d'une collaboration entre l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et le Commonwealth of Learning (COL) dans le but de répondre au défi majeur que représentent l'alphabétisation et l'éducation des jeunes et des adultes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Cet ouvrage a bénéficié des observations précieuses de nos réviseurs externes, le Professeur Santosh Panda (Indira Gandhi National Open University) et le Professeur Mostafa Azad Kamal (Bangladesh Open University).

Nous tenons à exprimer toute notre gratitude à Neil Butcher, Kirsty von Gogh, Mohini Bajinath et Merridy Wilson-Strydom qui ont rédigé ces lignes directrices. La gestion et la coordination de la rédaction ont été prises en charge par Rakhat Zholdoshalieva, en collaboration avec Annapurna Ayyappan et Jian Xi Teng (UIL) et Sanjaya Mishra (COL). Le contenu a été édité par Sanjaya Mishra et Rakhat Zholdoshalieva, et la relecture-corrrection assurée par Lesley Cameron. Nous remercions également Terry Sunderland pour la conception et la mise en page de cette publication. Nous souhaitons adresser toute notre reconnaissance à nos collègues de l'UIL, anciens comme actuels, Jonghwi Park, Nicolas Jonas, Sofia Chatzigianni, Jamila Razzaq et Chung Qiongzuoma, ainsi que notre stagiaire Boxuan Tu pour la révision d'une version préliminaire de ces lignes directrices. Remercions enfin Paul Stanistreet, Jennifer KearnsWillerich et Katja Römer (UIL) pour leur contribution et leur soutien au cours de la relecture-corrrection de ce travail.

Ces lignes directrices ont été conçues grâce à l'aide financière de l'Agence suédoise de coopération internationale au développement (Sida) dans le cadre de son soutien à la mise en œuvre de la Stratégie de l'UNESCO pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes (2025) et plus précisément des programmes d'alphabétisation à destination des migrants, des réfugiés et des personnes déplacées internes (PDI).



Glossaire des termes clés



Apprentissage et éducation des adultes (AEA) : l'AEA fait partie des principaux composants de l'apprentissage tout au long de la vie. Il englobe toutes les formes d'apprentissage et d'éducation susceptibles de garantir que tous les adultes puissent prendre part à leurs sociétés et au monde du travail. Il comprend l'ensemble des processus d'apprentissage, qu'ils soient formels, non formels ou informels, grâce auxquels ceux qui sont considérés comme des adultes par la société dans laquelle ils vivent peuvent développer et enrichir leurs compétences pour vivre et travailler, et travailler ainsi à améliorer à la fois leur sort et celui de leurs communautés, organisations et sociétés. L'apprentissage et l'éducation des adultes exigent de mener des activités et des processus soutenus d'acquisition, de reconnaissance, d'échange et d'adaptation des compétences. Étant donné que les frontières entre la jeunesse et l'âge adulte sont fluctuantes déplacent dans la plupart des cultures, cette publication utilise le terme « adulte » pour désigner tous ceux qui pratiquent l'apprentissage et l'éducation des adultes, même s'ils n'ont pas atteint l'âge légal de la maturité (UIL, 2016d).

Apprentissage mixte : l'apprentissage mixte consiste à associer des expériences d'apprentissage en ligne et en présentiel. Trois exemples d'apprentissage mixte sont les classes inversées, les interactions en ligne suivies d'enseignement en présentiel, et l'apprentissage en ligne complété d'exercices pratiques en présentiel (COL, 2020).

Éducation à distance : l'éducation à distance consiste en un processus d'enseignement et d'apprentissage caractérisé par la séparation temporelle ou géographique de l'éducateur et de l'apprenant pour la plupart des interactions d'éducation, en utilisant la technologie pour dispenser les contenus d'apprentissage tout en gardant la possibilité d'interactions présentiels entre l'apprenant et l'éducateur ou entre les apprenants et en mettant à profit une communication pédagogique à double sens. La distance, dans ce contexte, fait référence à la distance entre les interactions, et non à une distance physique. Il s'agit d'une construction conceptuelle dotée de deux dimensions clés : la structure et le dialogue. On considère que les programmes présentant plus de structure et moins de dialogue se caractérisent par une distance plus grande (*ibid.*).

e-learning : l'e-learning est un terme générique qui fait référence à l'utilisation de tout dispositif ou médium numérique (multimédia) pour l'enseignement et l'apprentissage, en particulier pour dispenser du contenu ou y accéder. L'e-learning peut ainsi avoir lieu même en l'absence de connexion à un réseau ou de connectivité. Le dispositif numérique utilisé par l'apprenant pour accéder aux supports n'a pas besoin d'être connecté à un réseau numérique, qu'il s'agisse d'un réseau local ou d'Internet (ou même d'un réseau mobile dans le cas où une tablette serait utilisée en tant que terminal ou dispositif d'accès) (*ibid.*).

Technologies de l'information et de la communication (TIC) : les TIC font référence à la gamme de technologies et d'outils utilisés pour créer, recueillir et communiquer des informations et des connaissances. Les TIC sont utilisées dans la vie courante pour préparer des documents, discuter par téléphone, écouter la radio, regarder la télévision, et pour nombre d'autres activités quotidiennes. Certaines TIC n'impliquent qu'une communication à sens unique, alors que d'autres facilitent une communication à double sens. Certaines mettent en œuvre un seul médium (par exemple le téléphone) quand d'autres en mettent plusieurs en jeu (l'ordinateur ou la télévision) (*ibid.*).

Système de gestion de l'apprentissage (SGA) : également appelé système de gestion des cours ou environnement d'apprentissage virtuel, un SGA est un système logiciel en ligne qui aide les éducateurs à gérer et à dispenser leurs cours en ligne. Ces systèmes sont utiles pour l'administration, le suivi et le compte-rendu des processus d'apprentissage. Un SGA présente en général les éléments constitutifs suivants : création de contenu, organisation, prestation, interactions d'assistance de l'apprenant, évaluation et notation, et gestion du processus d'apprentissage (*ibid.*).

Alphabétisation/Alphabétisme : l'alphabétisation est une composante clé de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Elle englobe un continuum de niveaux d'apprentissage et de maîtrise qui permet aux citoyens de s'engager dans l'apprentissage tout au long de la vie et de participer pleinement à leur communauté, à leur entreprise et à la société dans son ensemble. L'alphabétisme comprend la capacité à lire et écrire, à identifier, à comprendre, à interpréter, à créer, à communiquer et à calculer en utilisant des supports imprimés ou écrits, et la capacité à résoudre des problèmes dans un environnement de plus en plus riche en technologie et en information. L'alphabétisation constitue un moyen essentiel de renforcer les connaissances, les compétences et les capacités des individus et leur permettre ainsi de s'adapter aux défis et aux complexités de l'existence en perpétuelle mutation, en termes de culture, d'économie et de société (UIL, 2016a).

Mode de prestation : l'approche adoptée par les institutions pour la prestation de l'enseignement. Par exemple, les institutions, les cours et les programmes qui ne dispensent l'enseignement que sur un seul mode le font soit à l'aide de méthodologies à distance ou en présentiel. En revanche, les institutions, les cours et les programmes adoptant des modes d'enseignement doubles ou mixtes peuvent faire appel à une gamme diversifiée de méthodes à distance, basée sur des ressources ou sur le contact.

Apprentissage en ligne : l'apprentissage en ligne correspond au e-learning dispensé par le biais d'un réseau numérique grâce auquel l'apprenant peut accéder au moins partiellement aux supports et aux services d'apprentissage. L'apprentissage en ligne fait référence à un enseignement et un apprentissage en réseau qui permettent à l'apprenant de multiplier les interactions avec le contenu d'apprentissage, les éducateurs ou les autres apprenants (COL, 2020).

Apprentissage libre : l'apprentissage libre fait référence aux politiques et pratiques d'ouverture en termes de conditions d'entrée (à un niveau minimal ou nul de restrictions concernant les qualifications), le choix des cours, le lieu et le moment de l'apprentissage, etc.. Selon cette philosophie éducationnelle, l'apprentissage peut avoir lieu n'importe où, à tout moment et à l'aide de n'importe quelle ressource. Il peut également permettre d'informer les pratiques des institutions en présentielles (*ibid.*).

Ressources éducatives libres (REL) : toutes les ressources d'éducation (parmi lesquelles les schémas d'enseignement, les supports d'enseignement, les manuels, les vidéos en streaming, les applications multimédia, les podcasts et tout autre document conçu pour être utilisé dans l'enseignement et l'apprentissage) publiées en licence libre et disponibles sans aucun paiement de redevance ou de frais de licence. Les contenus en licence libre peuvent être produits à l'aide de n'importe quel médium : texte, vidéo, audio ou multimédia informatique (UNESCO, 2019b).

Conception universelle de l'apprentissage (CUA) : la CUA est un cadre éducationnel permettant de guider le développement d'environnements d'apprentissage flexible et d'espaces d'apprentissage pouvant s'adapter aux spécificités d'apprentissage de chaque individu. La CUA comprend un ensemble de principes qui permet aux concepteurs de contenu et aux enseignants d'élaborer des programmes d'instruction afin de satisfaire les besoins variés de tous les apprenants. La CUA a pour objectif d'améliorer l'accès à l'apprentissage en éliminant les obstacles physiques, cognitifs, intellectuels et organisationnels à l'apprentissage, tout en garantissant une évaluation juste et précise (Rose et Meyer, 2002).





TABLE OF CONTENTS

Introduction

Level 1

FOR EVERYONE

The purpose of this book is to provide a comprehensive overview of the current state of the world and the challenges we face. It is designed to be accessible to a wide range of readers, from those with a basic understanding of the subject to those who are experts in the field. The book is divided into several sections, each focusing on a different aspect of the global landscape. The first section provides an overview of the current state of the world, while the subsequent sections delve into more specific areas of interest. The book is written in a clear and concise style, making it easy to read and understand. It is a valuable resource for anyone who is interested in the world and the challenges we face.

The book is designed to be accessible to a wide range of readers, from those with a basic understanding of the subject to those who are experts in the field. The book is divided into several sections, each focusing on a different aspect of the global landscape. The first section provides an overview of the current state of the world, while the subsequent sections delve into more specific areas of interest. The book is written in a clear and concise style, making it easy to read and understand. It is a valuable resource for anyone who is interested in the world and the challenges we face.

The book is designed to be accessible to a wide range of readers, from those with a basic understanding of the subject to those who are experts in the field. The book is divided into several sections, each focusing on a different aspect of the global landscape. The first section provides an overview of the current state of the world, while the subsequent sections delve into more specific areas of interest. The book is written in a clear and concise style, making it easy to read and understand. It is a valuable resource for anyone who is interested in the world and the challenges we face.

Présentation du contexte

Dans le monde, 773 millions d'adultes et de jeunes, dont deux tiers de femmes, ne disposent pas de compétences de base en littératie (UIL, 2020). L'amélioration du niveau d'alphabétisme de base des adultes est primordiale à la réalisation des Objectifs de développement durable (ODD) et représente un moteur essentiel de la transformation socioéconomique et de la garantie du droit à l'éducation.

Les jeunes et les adultes affichant un faible niveau d'alphabétisme et disposant de peu de compétences générales sont moins susceptibles de saisir des opportunités d'apprentissage supplémentaires que les jeunes et les adultes disposant d'un plus haut niveau d'alphabétisme et de compétences générales (UNESCO, 2020b). Les opportunités d'apprentissage en continu peuvent aider les personnes exclues des systèmes d'éducation formelle à améliorer leurs conditions de vie. Il peut s'agir de réfugiés, de migrants, de prisonniers, de personnes âgées, de personnes en situation de handicap, de personnes vivant dans la pauvreté, de la population rurale et de minorités ethniques et linguistiques, de peuples autochtones et des femmes. De nombreux jeunes et adultes de ces communautés ne disposent pas d'une expérience scolaire formelle, alors que d'autres ont été exclus de ces systèmes d'éducation formelle pour de nombreuses raisons individuelles ou sociales. Nombre de ces communautés sont difficiles à atteindre par le biais des canaux d'éducation traditionnels du fait de leur éloignement géographique, de leur mobilité limitée, de leur isolement social ou de leur faible connectivité en ligne.

C'est pour cette raison que l'apprentissage libre et à distance (ALD) a été utilisé par les programmes d'alphabétisation pendant plusieurs décennies. À ce jour, les programmes d'alphabétisation en ALD ont mis à profit diverses technologies : la radio a été utilisée par la Somalie et par les Îles Salomon ; la Mongolie s'est appuyée sur l'usage de manuels complétés par des cassettes audio, des CD et des DVD ; des logiciels informatiques ont quant à eux été développés au Canada, pour ne citer que trois exemples (UIL, 2016a). Ces types de technologies et les développements technologiques qui en découlent, ainsi que les concepts d'ouverture et d'apprentissage à distance, ont permis aux programmes d'alphabétisation de toucher des populations plus larges. Même si ces nombreuses et diverses nouvelles options technologiques ont pu être exploitées dans le cadre de prestations d'ALD, l'utilisation de la technologie n'est qu'un moyen pour arriver à une fin, qui est de développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage ; elle ne saurait garantir en soi l'efficacité de l'apprentissage. C'est pourquoi la manière d'exploiter cette technologie et les approches pédagogiques sous-jacentes employées sont cruciales pour l'efficacité de l'expérience d'apprentissage en ALD.



Si l'on prend en compte la vitesse de la mutation qui s'opère actuellement dans les économies et le marché du travail du monde entier, La maîtrise du numérique revêt une importance grandissante, ne serait-ce que parce qu'elle est nécessaire pour utiliser les technologies dans ce domaine. La fracture numérique entre les personnes disposant ou ne disposant pas d'un accès à Internet s'élargit au fur et à mesure que de nouvelles technologies sont développées et utilisées dans les secteurs de l'éducation et de l'emploi. Les personnes ne disposant pas d'un accès à Internet comptaient en 2019 pour 46,4 % de la population mondiale, la majeure partie vivant dans les pays les moins développés (ITU, dans UNESCO, 2020b). Les personnes sans accès à la technologie et à Internet se voient dénier tout accès à des sources d'information, aux services gouvernementaux, aux opportunités d'emploi et d'apprentissage, et à des moyens de communications abordables. Cette situation est pire dans les communautés marginalisées dont les résidents affichent un faible taux d'alphabétisme : elles ont, en effet davantage de chemin à parcourir pour réduire cette fracture et permettre à leurs membres de tirer parti des opportunités offertes par un accès en ligne.

Les jeunes et les adultes dépourvus de compétences de base d'alphabétisme ont été particulièrement touchés par les conséquences éducatives, sociales et économiques de la COVID-19.

La pandémie de COVID-19 a mis en lumière les inégalités d'éducation ainsi que le besoin de réforme dans tous ses secteurs. Même si cette crise sanitaire représente un défi inédit, les problématiques de structure et de compétences constituent un problème récurrent pour le sous-secteur de l'éducation non formelle. Dans de nombreux pays, en particulier ceux qui accueillent la plupart des jeunes et des adultes ne disposant pas de compétences de base d'alphabétisme, les programmes d'alphabétisation ont été suspendus dès les premières mesures de confinement et très peu de modalités en ligne et à distance ont été adoptées pour s'adapter à ce changement de paradigme. Les confinements ont non seulement révélé le besoin de réformer ces programmes mais également l'importance de l'alphabétisme fonctionnel pour tous les citoyens (UNESCO, 2020a).

Les jeunes et les adultes dépourvus de compétences de base d'alphabétisme ont été particulièrement touchés par les conséquences éducatives, sociales et économiques de la COVID-19. La pandémie a renforcé le besoin de fournir des solutions numériques et en apprentissage libre et à distance pour enseigner et apprendre dans le cadre du secteur de l'éducation non formelle. Cela signifie que les éducateurs doivent être formés, qu'il nous faut mettre à jour et repenser les méthodologies, les pédagogies et les supports d'enseignement, et que les contextes et besoins des apprenants jeunes et adultes doivent être pleinement pris en compte.

La **Partie 1** de ces lignes directrices définit chaque étape du processus : planification et conception, développement de supports d'enseignement et d'apprentissage, mise en œuvre et gestion, et suivi et évaluation. La liste de contrôle proposée peut servir de référence pour permettre aux organisations responsables de la mise en œuvre de vérifier rapidement sa conformité, une fois toutes les étapes réalisées et toutes les décisions prises sur la manière de développer leur programme d'alphabétisation. La **Partie 2** présente une sélection de supports, technologies et outils destinés à l'alphabétisation, en citant des exemples de leur utilisation au profit d'apprenants jeunes et adultes et dans le cadre de l'apprentissage libre et à distance. L'**Annexe** comprend une liste de ressources et d'outils utiles pour en savoir plus sur les thèmes liés aux différents aspects des programmes d'alphabétisation présentés dans cet ouvrage.

Ces lignes directrices s'appuient sur le résultat de recherches secondaires poussées, entreprises au cours du premier semestre 2021. Vous trouverez à la fin de cet ouvrage la liste complète des références. Cependant, deux ressources se sont révélées particulièrement utiles au cours de ces recherches. Premièrement, une étude portant sur 48 programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes¹ dans le monde utilisant un

¹ Vous pouvez trouver les programmes concernés dans la base de données en saisissant le mot-clé « technologie » dans le champ de recherche. Consultez : Banque de données des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie. <https://uil.unesco.org/fr/alphabetisation/banque-de-donnees-des-bonnes-pratiques-litbase>

éventail de solutions numériques et répertoriés dans la Banque de données de l'UNESCO des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie (LitBase). Les auteurs ont évalué ces programmes en termes de possibilités d'adaptation et de mise en œuvre en tant que programmes d'ALD, dans l'optique de toucher plus d'apprenants. Ensuite, l'expertise et les années d'expérience pratique sur le terrain de l'UIL comme du COL dans ce domaine.

Objectif de cette publication

Historiquement, des technologies différentes, parmi lesquelles la radio, la télévision, les cassettes audio ou vidéo et, plus récemment, les périphériques mobiles, ordinateurs, logiciels et plateformes en ligne, ont été employées dans le cadre de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes (Bates, 2019). Ces technologies ont principalement été utilisées pour développer les possibilités de prestations, toucher les populations les plus marginalisées, répondre aux besoins et aux demandes en émergence, et améliorer la qualité de l'instruction et de l'apprentissage. L'ALD a de la même manière été utilisée pour les prestations d'éducation, y compris pour des programmes d'alphabétisation, pendant plusieurs décennies. Il existe des lignes directrices très utiles sur l'ALD pour aider les prestataires d'éducation à planifier et à dispenser des programmes de qualité.² Cependant, malgré quelques cas prometteurs d'usage efficace des technologies dans le cadre de prestations d'alphabétisation, d'instruction et d'apprentissage ainsi qu'une littérature de plus en plus fournie concernant des exemples de prestations d'éducation mettant en œuvre l'ALD, aucune directive spécifique n'a à ce jour été publiée concernant la planification, la conception, le développement, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes à l'aide de l'ALD.

Ces lignes directrices ont été conçues pour combler cet écart. Elles offrent un aperçu et des conseils en matière de conception de programmes d'apprentissage libre et à distance pour les jeunes et les adultes qui ne disposent pas des compétences de base en littératie et en numératie. Ce groupe d'apprenants a besoin d'une aide personnalisée en termes d'enseignement et d'apprentissage pour développer et améliorer leurs compétences fonctionnelles en alphabétisme. Du fait de la diversité des groupes cibles en termes de niveaux d'alphabétisme, d'expérience en tant qu'apprenants, d'accès aux technologies, de contextes socioéconomiques, de cultures et de langues, il n'existe pas de solution unique pour répondre à l'ensemble de leurs besoins d'apprentissage, et les pratiques d'apprentissage libre et à distance mises en œuvre dans les contextes d'éducation formelle ne sont pas toujours applicables. De plus, la fracture numérique continue à s'élargir et de nombreux apprenants ne peuvent pas accéder aux technologies dont ils ont besoin ou ne disposent pas des compétences nécessaires pour en tirer profit.

Ces lignes directrices ont pour objectif de développer une prise de conscience quant à ces problématiques concernant les apprenants adultes et jeunes, d'identifier les modalités d'apprentissage libre et à distance qui permettraient d'élargir sa portée et de susciter l'engagement au sein des communautés cibles, d'identifier les besoins en développement des capacités et d'examiner les tendances de la technologie. Parce qu'il existe différents modèles pédagogiques en matière d'alphabétisation des jeunes et des adultes, cette publication s'appuie sur des recherches et des études de cas issues du monde entier afin d'identifier les pratiques prometteuses et d'offrir des conseils aux facilitateurs, aux développeurs de programmes, aux concepteurs institutionnels, aux décideurs et aux autres acteurs de l'alphabétisation. Ces exemples sont caractérisés par une profonde compréhension des besoins uniques des jeunes et des adultes qui veulent développer leurs compétences en matière d'alphabétisme et des conséquences de ces besoins sur le processus de conception de tout programme cherchant à exploiter les possibilités de l'apprentissage libre et à distance et de la technologie de l'éducation.

Ces lignes directrices n'ont pas pour objectif de prescrire une méthode de préparation et de mise en œuvre pour un programme d'alphabétisation des jeunes et des adultes sur le mode de l'apprentissage libre et à distance mais cherchent plutôt à présenter des étapes claires et les considérations à prendre en compte dans le développement d'un programme efficace d'alphabétisation des jeunes et des adultes à l'aide de l'apprentissage libre et à distance. Chaque contexte est différent, les apprenants et les communautés cibles sont variés et les outils et technologies doivent être choisis avec soin pour garantir qu'ils soient adaptés aux objectifs et au budget spécifiques de chaque programme.

² Consultez l'**Annexe** pour obtenir la liste complète des lignes directrices et des outils, organisée par sujet.



Qu'est-ce que l'apprentissage libre et à distance ?

L'apprentissage libre et à distance, également appelé éducation à distance, est un processus d'enseignement et d'apprentissage qui se caractérise par la séparation de l'éducateur et de l'apprenant en termes de temps, de lieu ou des deux, pour la plupart des interactions d'éducation. Ce processus est rendu possible par l'utilisation de la technologie pour la diffusion du contenu d'apprentissage, tout en conservant la possibilité d'interactions apprenant/éducateur ou apprenant/apprenant en présentiel, et offre l'opportunité d'une communication didactique à double sens. *La distance, dans ce contexte, fait référence à la distance entre les interactions, et non à une distance physique.* Il s'agit d'une construction conceptuelle dotée de deux dimensions clés : la structure et le dialogue. On considère que les programmes présentant plus de structure et moins de dialogue se caractérisent par une distance plus grande (COL, 2020).

La naissance de l'apprentissage libre et à distance devance de plusieurs décennies l'avènement de la société de l'information. Malgré tout, les innovations issues des technologies de l'information et de la communication (TIC) ont créé de nouvelles possibilités pour permettre aux praticiens de l'apprentissage libre et à distance de toucher de nouveaux apprenants. Cette explosion technologique a introduit le concept de « e-learning », un terme générique qui fait référence à l'utilisation de tout dispositif ou médium numérique (multimédia) pour l'enseignement et l'apprentissage, en particulier pour diffuser du contenu ou y accéder. L'e-learning peut ainsi avoir lieu même en l'absence de connexion à un réseau ou à Internet. Le dispositif numérique utilisé par l'apprenant pour accéder aux supports n'a pas besoin d'être connecté à un réseau numérique, qu'il s'agisse d'un réseau local ou d'Internet (ou même d'un réseau mobile dans le cas où une tablette serait utilisée en tant que terminal ou dispositif d'accès) (*ibid.*). Cependant, *l'apprentissage en ligne* correspond au e-learning dispensé par le biais d'un réseau numérique grâce auquel l'apprenant peut accéder au moins partiellement aux supports et aux services d'apprentissage. L'apprentissage en ligne fait référence à un enseignement et à un apprentissage en réseau qui permet à l'apprenant de multiplier les interactions avec le contenu d'apprentissage, les enseignants ou les autres apprenants (*ibid.*).

L'éducation à distance est une forme d'éducation qui se caractérise par :

- la séparation quasi permanente de l'enseignant et de l'apprenant au cours du processus d'apprentissage (ce qui le distingue de l'éducation traditionnelle en présentiel) ;
- l'influence d'une organisation d'éducation sur la planification, la conception et la diffusion des ressources et des opportunités d'apprentissage (ce qui la distingue d'une éducation autodidacte dans la sphère privée) ;
- l'utilisation de moyens techniques pour la diffusion du contenu d'apprentissage ;
- l'offre d'une communication bidirectionnelle entre l'étudiant et l'enseignant, et entre les étudiants ;
- l'absence quasi permanente des groupes d'apprentissage (ce qui rend possible la planification de rencontres en présentiel à des fins didactiques et de scénario).

Source : adapté de Keegan, 1996.

Tous les usages de la technologie dans le domaine de l'éducation n'ont pas vocation à soutenir l'apprentissage libre et à distance, c'est pour cette raison, lors de la conception et de la mise en œuvre des programmes d'apprentissage libre et à distance, qu'il est important de comprendre quelles méthodes d'apprentissage seront les plus efficaces, entre le e-learning ou l'apprentissage en ligne. Cette analyse exige de prendre d'autant plus en considération les besoins des apprenants des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Ainsi, des apprenants qui travaillent de façon indépendante en s'appuyant sur des supports en ligne se sont clairement engagés dans une pratique d'apprentissage libre et à distance, alors que ceux qui apprennent par le biais de vidéoconférences ont plus en commun avec les apprenants en éducation en présentiel car, même si la vidéoconférence permet un certain degré de distance spatiale, elle exige des apprenants d'être à un endroit donné, à un moment donné. Par conséquent, même si l'apprentissage en ligne peut potentiellement être adapté à différentes manières et préférences d'apprentissage (améliorant ainsi son accessibilité) et permet la construction d'un environnement d'apprentissage potentiellement plus riche, il ne s'agit pas toujours à proprement parler d'apprentissage libre et à distance. Cela dit, l'apprentissage en ligne peut malgré tout être considéré comme la nouvelle génération de l'apprentissage libre et à distance (Mishra, 2001 ; Taylors, 2001).

Cette explosion technologique a introduit le concept de « e-learning », un terme générique qui fait référence à l'utilisation de tout dispositif ou médium numérique (multimédia) pour l'enseignement et l'apprentissage, en particulier pour diffuser du contenu ou y accéder.



Dans la littérature récente, le terme d'« apprentissage mixte » a été introduit pour faire référence à une forme d'apprentissage faisant appel à une combinaison d'instruction traditionnelle en présentiel et d'apprentissage en ligne (Cleveland-Innes et Wilton, 2018). Ce terme permet d'établir le fait que l'apprentissage dans sa conception implique de plus en plus une gamme diversifiée de méthodes d'éducation, de telle manière qu'il devient difficile de déterminer quel mode de prestation (en présentiel ou à distance) est employé. Plus largement, l'apprentissage libre et à distance englobe différentes notions d'apprentissage soutenu par la technologie, avec différents degrés d'utilisation de moyens techniques pour la diffusion des contenus et la prestation de l'enseignement, alors que les apprenants en apprentissage autonome suivent de façon prédominante un apprentissage asynchrone pour atteindre des objectifs personnels (apprentissage auto-déterminé) (Rosen et Stewart, 2015).

En exploitant les technologies disponibles et adaptées et les méthodes de l'apprentissage libre, l'apprentissage libre et à distance peut être déployé en faveur des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes pour leur offrir l'accès à l'éducation même dans les régions les plus éloignées, et pour les apprenants socialement défavorisés ou marginalisés. L'apprentissage libre et à distance peut, s'il est mis en œuvre avec soin, jouer un rôle important dans la réalisation des ODD et l'offre d'opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. L'efficacité de la conception de l'apprentissage est bien entendu critique pour son succès, et exige de reconnaître que ces groupes d'apprenants apprennent de façons différentes, qu'ils peuvent manquer de confiance quant à leurs performances dans un système d'éducation formelle ainsi que de motivation, ne disposent généralement pas des opportunités nécessaires pour accéder à l'éducation et ont besoin de contenus et de ressources d'apprentissage qui reflètent leurs besoins et leurs contextes (Latchem, 2018).

Qu'est-ce que l'alphabétisme des jeunes et des adultes ?

Il est ardu de définir l'alphabétisme. D'un côté, l'alphabétisme est traité traditionnellement comme un ensemble autonome ou distinct de compétences cognitives pouvant être enseignées de façon indépendante en suivant une approche d'instruction pas à pas. D'un autre côté, il se définit au-delà de simples compétences cognitives pour englober des contextes sociaux, des objectifs et des relations

au sein desquels l’alphabétisme est utilisé de façon prégnante. Avec l’émergence du concept d’« alphabétisme fonctionnel » à la fin des années 60 et au début des années 70 dans les programmes d’alphabétisation des adultes, le besoin d’une compréhension plus large de l’alphabétisme s’est fait ressentir (UNESCO, 1976 ; 2016b). Le concept d’alphabétisme fonctionnel implique qu’une personne peut mettre en pratique ses compétences dans des contextes sociaux, culturels et économiques. En outre, la notion d’alphabétisme doit être comprise en tant que continuum de différents niveaux de maîtrise des compétences en littératie et numératie (Hanemann, 2015). Cette idée insiste sur le fait que l’« alphabétisation » implique une progression au travers des différents niveaux de compétence, des capacités et compétences d’alphabétisme les plus basiques aux plus avancées. Cette approche nous aide à comprendre le besoin d’améliorer de façon continue les compétences en alphabétisme d’une personne tout au long de sa vie pour répondre aux évolutions de la société, en particulier celles liées au marché du travail et à la participation à la société.

Le concept d’alphabétisme fonctionnel implique qu’une personne peut mettre en pratique ses compétences dans des contextes sociaux, culturels et économique.

Dans l’idéal, les programmes d’alphabétisation des jeunes et des adultes devraient associer alphabétisation et développement des compétences. Cependant, de nombreux programmes d’éducation intégrant l’alphabétisation et le développement des compétences restreignent en réalité le concept d’alphabétisme aux compétences de lecture, d’écriture et de numératie à un niveau vraiment basique de maîtrise, tout en considérant comme distinctes et séparées les autres compétences. Il semble que seuls les programmes qui intègrent pleinement la lecture, l’écriture et la littératie à l’apprentissage d’autres compétences, en particulier de compétences techniques, embrassent le concept entier et complet d’alphabétisme. En reconnaissant pleinement la nature plus large du concept d’« alphabétisme », ces lignes directrices utilisent le terme « alphabétisme » pour faire référence à différents niveaux de maîtrise ainsi qu’aux compétences de lecture, d’écriture et de numératie telles qu’appliquées et utilisées dans différents contextes individuels, sociaux, culturels et économiques.

Quel est le lien entre alphabétisation et apprentissage libre et à distance ?

Comprendre l’alphabétisation comme une expérience individuelle d’apprentissage tout au long de la vie influencée par les contextes socioculturels et économiques va orienter la sélection des méthodes d’apprentissage tout au long de la vie, en particulier pour ce qui concerne le rôle des supports d’apprentissage et des méthodes d’instruction. Les apprenants jeunes comme adultes doivent être capables d’appliquer et de pratiquer leurs compétences d’alphabétisme pour les maintenir et les développer.

Selon Reder, Gauly et Lechner (2020), l’engagement dans des pratiques de lecture est l’indicateur le plus fiable d’une future amélioration du niveau de maîtrise des compétences d’alphabétisme. Malgré tout, le développement d’un environnement alphabétisé exige plus que la simple disponibilité de supports écrits. Par exemple, un environnement domestique stimulant pour les compétences en alphabétisme rassemblerait des supports de lecture, des médias numériques et des supports de communications (parmi lesquels la radio, la télévision, les téléphones mobiles et les sites Internet), avec des quartiers et des communautés qui disposeraient d’une multitude de panneaux, affiches et prospectus, et d’institutions promouvant l’alphabétisme (parmi lesquelles écoles, bureaux, tribunaux, bibliothèques, banques et centres de formation). Un environnement alphabétisé devrait permettre d’échanger librement les informations et d’offrir des opportunités d’apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 2006).

Les politiques et pratiques linguistiques sont cruciales pour le développement de communautés alphabétisées. Les politiques linguistiques nationales entraînent des conséquences sur le développement

d'une langue et, dans certains cas, sur la survie de l'identité culturelle de communautés entières. Même si l'éducation dans la langue maternelle est reconnue comme étant un droit humain, et la langue comme partie intégrante de l'identité culturelle d'une personne (*ibid.*), cette réalité ne s'inscrit pas toujours dans les politiques nationales linguistiques dans l'éducation ou dans la mise en œuvre de politiques bien intentionnées à cet effet. Pour certains, par exemple, les politiques linguistiques post coloniales, en particulier en Afrique, ont ralenti le développement de compétences d'alphabétisation dans de nombreuses communautés (Coulmas, 1992 ; Mazrui, 1996). Dans de tels contextes, l'alphabétisme signifie souvent l'alphabétisme dans une langue coloniale. Concernant les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes, un défi lié à cette problématique est le manque de consignes claires en matière de langue d'instruction. Bien que les programmes pour les jeunes et les adultes offrent souvent plus de flexibilité que les écoles pour le choix de la langue d'instruction (du fait de leur prestation par des groupes communautaires non étatiques), les prestataires continuent à rencontrer des problèmes pratiques au cours de la conception des supports d'apprentissage et de l'embauche de facilitateurs d'alphabétisation suffisamment formés dans les langues locales. En outre, les sensibilités politiques liées aux questions des langues d'instruction vont souvent à l'encontre du besoin accru de soutien financier et d'une attention politique adéquate.

Les jeunes et les adultes qui ne disposent pas de compétences de base en littératie ont été particulièrement touchés par les conséquences éducationnelles, sociales et économiques de la crise de la COVID-19.



La diversité des langues, des systèmes d'écriture et des objectifs de l'alphabétisation multiplient les conceptions de l'acquisition et de l'instruction des compétences d'alphabétisme. Alors que certaines langues autochtones du monde ne disposent pas à l'heure actuelle de systèmes d'écriture, d'autres types d'alphabétisations (par exemple, en langue des signes ou en Braille) exigent en outre des niveaux élevés de formation et d'apprentissage pour permettre la communication et porter le sens requis en l'absence de l'utilisation de scripts conventionnels (UNESCO, 2006). La diversité des langues et des systèmes d'écriture entraîne des conséquences sur le choix et la conception des technologies utilisées. L'apprentissage libre et à distance offrant des approches d'enseignement personnalisées en fonction des besoins des apprenants et exploitant des technologies choisies en fonction des contextes spécifiques, il peut être mis en œuvre pour s'adapter aux besoins des apprenants jeunes comme adultes. Il permet ainsi la construction d'environnements d'apprentissage potentiellement plus riches.

De nombreux programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes utilisent les technologies pour offrir des méthodes d'enseignement et d'apprentissage mixte et en ligne, sujet approfondi dans la **Partie 2** de ces lignes directrices. Cette approche s'adapte souvent aux contextes qui offrent une infrastructure trop faible pour permettre de soutenir de façon adéquate une instruction entièrement en ligne. Les pratiques innovantes d'utilisation des TIC au sein de programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes ne sont relevées que de façon sporadique, ce qui rend difficile l'évaluation de l'efficacité de ces outils.

La pandémie de COVID-19 a mis en lumière les inégalités en matière d'éducation ainsi que le besoin de réforme parmi tous les secteurs de l'éducation. Même si cette crise sanitaire représente un défi inédit, les problématiques de structure et de compétences sont un problème récurrent dans le contexte du sous-secteur de l'éducation non formelle. Il existe un besoin évident en matière de prestations d'éducation innovantes et personnalisées afin de permettre à tous les jeunes et les adultes d'améliorer leurs compétences en alphabétisme et d'accéder ainsi à des informations critiques pour leur santé et sur les mesures gouvernementales dans le contexte actuel de la crise de la COVID-19.



Les jeunes et les adultes qui ne disposent pas de compétences de base en littératie ont été particulièrement touchés par les conséquences éducationnelles, sociales et économiques de la crise de la COVID-19. La pandémie mondiale a profondément aggravé l'urgence de trouver des solutions d'alphabétisation et d'apprentissage de l'alphabétisme aux jeunes et aux adultes qui exploiteraient de façon efficace les technologies numériques pour garantir la continuité de l'apprentissage. Cela signifie que les facilitateurs doivent améliorer leurs compétences professionnelles ; que des méthodologies, des pédagogies et des supports plus pertinents et innovants doivent être développés ; qu'il faut enfin évaluer le contexte existant des prestations d'éducation et d'alphabétisation et les besoins émergents des apprenants jeunes et adultes.

Même pour les apprenants qui ont pu profiter d'opportunités limitées d'accès à des cours d'alphabétisation avant la COVID-19, la fermeture de nombreux centres d'apprentissage du fait de la pandémie pourrait signifier que certains apprenants ne retrouveront jamais de cours en présentiel. Les initiatives d'apprentissage libre et à distance pourraient être assez flexibles et inclusives pour permettre aux apprenants de continuer à développer leurs compétences en alphabétisme si tous les acteurs apprenaient à exploiter le potentiel de l'apprentissage libre et de la technologie au profit de tous les apprenants, en particulier des plus défavorisés.

Quels sont les groupes cibles des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes ?

La première étape qui permettrait d'explorer le potentiel de l'apprentissage libre et à distance pour soutenir l'alphabétisation des jeunes et des adultes est de comprendre le contexte des apprenants du groupe visé et leurs besoins d'apprentissage. De nombreux aspects doivent être pris en considération pour la conception de programmes d'éducation à l'intention des jeunes et des adultes. Pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et combler les manques éducationnels, il est crucial de pourvoir aux besoins de base et de développer des communautés solides. Apprendre est une capacité humaine innée mais elle doit être nourrie tout au long de la vie pour aider les apprenants à réaliser leur plein potentiel et les motiver à continuer. La promotion de l'apprentissage auprès des adultes et des jeunes qui ne s'inscrivent pas dans un système d'éducation formel exige d'adopter une approche d'enseignement et d'apprentissage qui reconnaisse leur rôle dans la société et qui contribue ainsi à leur offrir une représentation plus positive. L'éducation ne doit pas être résumée à de simples transactions économiques : elle doit porter de façon inhérente une valeur publique et privée (UIL, 2020).

Les besoins et les caractéristiques des apprenants adultes sont différents de ceux des jeunes. Spécifiquement, les adultes :

- doivent savoir pourquoi ils sont censés apprendre quelque chose avant de s'engager dans son apprentissage ;
- se considèrent comme responsables de leur propre vie et ont besoin d'être traités comme tels ;
- participent à chaque activité d'éducation en s'appuyant sur une gamme très variée d'expériences de vie ;
- sont prêts à apprendre comment faire face de façon efficace à des situations de la vie réelle ;
- axent leur apprentissage sur des tâches ou des problèmes précis (contrairement à l'apprentissage scolaire des enfants qui s'articule autour de sujets d'étude) ;
- répondent à des motivations extrinsèques (par exemple, un meilleur emploi, une promotion ou une augmentation de salaire) mais bien mieux à une motivation intrinsèque (par exemple l'amélioration de leur estime d'eux-mêmes, de leur qualité de vie, de leurs responsabilités ou de leur satisfaction professionnelle).

(Knowles, 1989, dans UNESCO, 2006).

Les apprenants auxquels sont destinés les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes ont des besoins différents en fonction des individus et des contextes. Les groupes cibles tirés des études de cas de la LitBase comprennent les adultes (âgés de 15 ans et plus), les jeunes (entre 15 et 24 ans), les réfugiés, les migrants, les prisonniers, les personnes âgées, les personnes en situation de handicap, les personnes vivant dans la pauvreté, les populations rurales, les minorités ethniques et linguistiques, les populations indigènes et les femmes. Cette liste n'est en aucun cas exhaustive. Certains de ces jeunes et adultes ne disposent pas d'une expérience scolaire formelle tandis que d'autres ont été exclus du système d'éducation formelle par différents facteurs sociaux et individuels.

Différentes considérations résultant d'expériences passées de programmes d'apprentissage libre et à distance sur la diversité des besoins de groupes spécifiques d'apprenants jeunes et adultes sont présentées ci-dessous. Il ne faut cependant pas considérer que ces caractéristiques s'excluent mutuellement. En réalité, elles peuvent se compléter, ce qui souligne à quel point il est important de mener une analyse complète des besoins (voir **Étape 1**).

Les **jeunes déscolarisés** ne disposent pas d'un accès à la scolarité ou sont incapables de suivre une telle formation pour différentes raisons. Par exemple, des phénomènes de discrimination ou de préjugés basés sur le genre ou dans le cas d'un handicap peuvent empêcher certains enfants ou jeunes d'accéder à une scolarité. La langue et les modalités d'enseignement peuvent être des facteurs déclencheurs pour les enfants et les jeunes issus de minorités ethniques et linguistiques et de communautés nomades. De plus, les conflits et l'insécurité ont un impact négatif sur leur capacité à accéder à une éducation scolaire. Les foyers ou les communautés défavorisés comptent sur leurs enfants et sur leurs jeunes pour contribuer en termes de travail, de garde des enfants et de revenu, parfois en les forçant à quitter prématurément l'école ou à ne jamais s'inscrire. Les enfants des zones rurales sont deux fois plus susceptibles d'être déscolarisés par rapport à ceux qui vivent en zone urbaine, et les filles quatre fois plus que les garçons dans des conditions socioéconomiques similaires (Latchem, 2018). Le développement de compétences en littératie et numératie pourrait donc permettre aux jeunes déscolarisés de poursuivre leur éducation dans des contextes formels et non formels, et potentiellement d'améliorer leurs perspectives d'emploi. Ces facteurs doivent être pris en compte lors de la conception d'une éducation non formelle par le biais de l'apprentissage libre et à distance grâce à des programmes et des enseignements innovants, centrés sur l'apprenant et contextualisés.

Moins de femmes que d'hommes ont accès à la technologie, ce qui les empêche de se construire un capital social, de demander et d'exiger leurs droits et d'accéder à de nouvelles possibilités d'éducation et d'emploi



L'apprentissage libre et à distance peut répondre aux besoins des jeunes déscolarisés en exploitant les technologies mobiles et numériques pour atteindre ces apprenants qui sont plus susceptibles de disposer de téléphones mobiles. Même s'ils n'ont pas accès à Internet, les apprenants peuvent toujours utiliser leurs téléphones pour communiquer avec leurs pairs et avec les facilitateurs. Les programmes d'apprentissage libre et à distance peuvent utiliser des méthodes d'enseignement multi niveaux, s'aligner sur les programmes nationaux et permettre aux apprenants de progresser vers une éducation formelle. La flexibilité de l'apprentissage libre et à distance peut potentiellement permettre à ces apprenants de continuer à travailler tout en participant à un programme d'alphabétisation. L'apprentissage libre et à distance peut fournir des parcours de carrière spécifiques ou orienter les apprenants vers des carrières qu'ils n'auraient jamais envisagées auparavant.

À l'échelle internationale, les **femmes** sont plus concernées par les problèmes d'alphabétisation que les hommes. Les deux tiers des 773 millions de jeunes et d'adultes dans le monde qui manquent de compétences de base en alphabétisme sont des femmes (ISU, 2020). Les inégalités sociales, les biais culturels, les barrières structurelles à l'éducation et aux stéréotypes de rôle des genres en sont souvent la cause. Les femmes, en particulier en milieu rural ou dans les régions éloignées des pays en développement, touchent des salaires plus bas et sont souvent exploitées ou travaillent de manière bénévole pour prendre soin de leurs familles. Moins de femmes que d'hommes ont accès à la technologie, ce qui les empêche de se construire un capital social, de demander et d'exiger leurs droits et d'accéder à de nouvelles possibilités d'éducation et d'emploi (Latchem, 2018). L'éducation des femmes contribue



à créer de meilleures conditions de vie pour elles comme pour leurs familles et contribue au bien-être et à la productivité économique de leurs communautés. Des femmes disposant d'un plus haut niveau d'éducation peuvent souvent servir de pilier et de moteur à la réussite scolaire de leurs enfants.

L'écart numérique entre les sexes est important dans de nombreuses régions mais tout particulièrement dans les pays en développement (UNESCO et EQUALS Skills Coalition, 2019). Les femmes et les filles font toujours face à de nombreux obstacles pour accéder à des ordinateurs et à Internet. L'accès des femmes aux téléphones mobiles, entre autres, est limité par leur faible niveau d'alphabétisation, le manque de compétences numériques et par les normes et les pratiques socioculturelles. Parce que ces normes sont omniprésentes et qu'elles restreignent l'accès des femmes et des filles à tous types de modes et d'opportunités d'apprentissage, le défi ne consiste pas seulement à leur garantir l'accès à cette technologie mais également à leur permettre d'utiliser les informations et les connaissances auxquelles elles ont accès, et à gagner ainsi en autonomie pour faire et être ce qu'elles veulent, prendre la parole et participer à leur foyer et à leur communauté tout en profitant d'opportunités de travail raisonnables (Belalcázar, 2015). Les programmes d'apprentissage libre et à distance doivent prendre en considération que, dans de nombreuses sociétés conventionnelles, les normes patriarcales réservent aux femmes la charge relative aux enfants et au foyer, ce qui ne leur laisse qu'un temps limité pour étudier.

Il est crucial que ces programmes soient conçus pour répondre aux intérêts et aux besoins d'éducation et de subsistance des femmes et des filles.

Ces programmes doivent prendre soin d'éviter tout stéréotype de genre lors de la conception de l'apprentissage et dans le choix des mots, des illustrations et des exemples dans les supports d'apprentissage. Les programmes d'apprentissage libre et à distance pour l'alphabétisation ayant pour objectif de promouvoir l'égalité entre les sexes doivent commencer par analyser les disparités en termes de rôles, de comportements, d'activités et de perceptions des femmes, par chercher pourquoi de telles disparités existent, si elles sont à leur détriment et si elles limitent les capacités des femmes et des hommes, et, si oui, de quelle manière il est possible d'y remédier (Latchem, 2018).

Alors que les médias mainstream et commerciaux renforcent le rôle traditionnel des femmes, la radio communautaire peut être utilisée dans le cadre de l'apprentissage libre et à distance pour promouvoir l'égalité entre les sexes, autonomiser les femmes et répondre aux problèmes qui jalonnent la vie de ces femmes. Les programmes d'apprentissage libre et à distance peuvent s'appuyer sur des animatrices pour encourager les femmes à prendre part aux programmes. Il est crucial que ces programmes soient conçus pour répondre aux intérêts et aux besoins d'éducation et de subsistance des femmes et des filles. Les projets d'autonomisation communautaires dans les secteurs de la santé ou de l'agriculture peuvent également inclure une composante d'alphabétisation. Ces projets peuvent aider les femmes à gagner en autonomie et à intensifier leur participation à l'espace public.

Les **personnes en situation de handicap**, en particulier dans les pays en développement, ne disposent souvent pas d'un accès à l'éducation, à l'emploi et à la santé. Ils font également face à la discrimination et à l'isolement social, et peuvent être exclus des processus de prise de décision de leur communauté. Les filles en situation de handicap, en particulier, sont encore plus défavorisées car elles sont souvent privées de l'opportunité de recevoir toute éducation formelle et sont stigmatisées. Les technologies émergentes permettent de faciliter l'accès à l'éducation et à l'apprentissage pour les personnes en situation de handicap. Par le biais d'Internet, elles peuvent participer de façon indépendante à des programmes d'éducation, rester informées sur le monde et se joindre à des communautés en ligne. Les sites Internet offrent des alternatives pour s'informer et communiquer, et des outils et des logiciels spécialisés existent pour accompagner des handicaps spécifiques (*ibid.*).

Les programmes d'apprentissage libre et à distance en alphabétisation peuvent être conçus pour répondre aux besoins des apprenants avec différents handicaps plutôt que d'adapter simplement des

supports issus d'autres programmes. L'apprentissage libre et à distance peut adopter un modèle de conception universel de principes d'apprentissage (CUA) pour concevoir les supports, l'évaluation et les outils et médias, pour éviter de créer des obstacles dès le début et garantir aux apprenants en situation de handicap qu'ils puissent franchir les obstacles existants (UNESCO, 2016d).

Les **prisonniers** font partie des membres de la société les moins éduqués, et beaucoup ne disposent pas de compétences de base en alphabétisme (Latchem, 2018). Lors de leur libération, beaucoup peuvent retomber dans la criminalité, entraînés par le poids de la stigmatisation de leur passé et de leurs faibles niveaux d'éducation et de formation. L'éducation carcérale de nombreux pays manque de coordination, de qualité, ne répond pas aux besoins des détenus et fait l'objet d'obstruction de la part des autorités et du personnel carcéral (*ibid.*). Des programmes ciblés et intégrés d'alphabétisation et de développement des compétences avec un accent sur une formation aux compétences pour l'emploi pourrait améliorer les chances des prisonniers de trouver un emploi dans l'avenir et de se réinsérer dans la société tout en améliorant leur qualité de vie générale. Les programmes d'alphabétisation basés sur l'apprentissage libre et à distance peuvent aider ce groupe cible de jeunes et d'adultes à profiter de leur incarcération pour acquérir de nouvelles compétences. La prestation de solutions d'apprentissage libre et à distance en prison représente un défi, d'autant plus que l'accès à Internet est limité et que son accès par des prisonniers soulève des inquiétudes concernant la sécurité. Pourtant, l'accès à une technologie appropriée est critique pour aider les prisonniers à se préparer à une vie post-carcérale. L'utilisation de plateformes d'apprentissage « autonomes » et de tablettes pourrait permettre aux prisonniers de pallier les lacunes d'éducation qu'ils affichent au moment de leur entrée en prison (*ibid.*).

Les programmes d'alphabétisation et linguistiques doivent intégrer la dimension interculturelle et être sensibles aux problématiques culturelles, linguistiques et de genre.

Les **personnes concernées par tout type de crise, parmi lesquels les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées internes (PDI)** se retrouvent souvent sans abri, perdent emploi et moyen de subsistance, et perdent fréquemment leur identité et leur citoyenneté nationale. Les réfugiés, migrants et PDI sont marginalisés et facilement oubliés. Le sort de la plupart des réfugiés et des personnes déplacées repose sur la protection et l'assistance d'agences d'aide extérieures et ne disposent pas facilement d'un accès aux services de santé et d'éducation. En plus de capacités d'alphabétisme dans leur langue maternelle, les réfugiés et migrants doivent souvent intégrer des compétences de littératie dans la langue ou les langues officielles de leur pays hôte afin d'assurer leur survie et leur intégration à l'économie et à la société locales. La prestation de services d'éducation pour les jeunes et les adultes, en particulier pour ceux ne disposant que de faibles niveaux d'éducation, n'est cependant pas la priorité de nombreux pays accueillant des populations de migrants et de réfugiés (UNESCO, 2018).

Les jeunes et les adultes ayant traversé des crises présentent généralement des traumatismes, de l'anxiété et un sentiment d'instabilité. Les programmes d'alphabétisation basés sur l'apprentissage libre et à distance doivent prendre en compte toutes les problématiques et réalités potentielles expérimentées par ces jeunes et ces adultes. L'aide à la vie quotidienne (comprenant l'aide sociale, l'orientation sociale et professionnelle et les services à l'enfance) et le soutien psychologique doivent faire partie intégrante de ces programmes d'alphabétisation (*ibid.*). Les programmes d'alphabétisation et linguistiques doivent intégrer la dimension interculturelle et être sensibles aux problématiques culturelles, linguistiques et de genre. Ils doivent s'appuyer sur les expériences passées, les connaissances et les traditions orales, tout en envisageant d'exploiter toute ressource, virtuelle ou autre, que les réfugiés ou les migrants pourraient apporter avec eux en classe (*ibid.*). Les programmes d'apprentissage libre et à distance peuvent s'appuyer au départ sur la première langue des participants avant de progressivement intégrer des approches multilingues à l'oral comme à l'écrit afin de répondre aux besoins à long terme de ces communautés.



La mise en œuvre de programmes d'éducation au sein de camps de réfugiés représente une tâche particulièrement ardue. Ces camps n'offrent pas un environnement propice à l'apprentissage : les femmes et les filles rencontrent souvent des barrières culturelles et les infrastructures disposent d'une connexion ou d'un accès Internet limité ou nul. Cependant, la radio et les téléphones mobiles ont été utilisés pour permettre aux apprenants réfugiés ou migrants d'accéder à des programmes d'apprentissage libre et à distance. De la même manière, des cours en ligne massifs et ouverts (MOOCs) ont été mis en œuvre dans des camps de réfugiés, au sein de centres d'apprentissage alimentés grâce à l'énergie solaire (et pouvant fonctionner sans connexion) (Latchem, 2018). En outre, une étude récente a montré que les personnes vivant dans des camps de réfugiés ou dans des pays hôtes ne souhaitent pas attendre d'obtenir l'asile, un permis de séjour, un logement ou un emploi avant de saisir des opportunités d'apprentissage ; l'apprentissage par des moyens numériques et gratuits peut leur ouvrir la voie pour poursuivre leur éducation. Cette même étude a souligné que les apprenants dans les camps connaissent de plus en plus l'existence de programmes d'apprentissage numérique adaptés à leurs besoins et à leurs contextes ou qui offrent des cours de langue (Colucci et coll., 2017).

La promotion de l'alphabétisation à destination des **peuples autochtones**, notamment dans les langues autochtones, joue un rôle important pour l'autonomisation de ces populations en favorisant la diversité culturelle et linguistique tout en respectant et en protégeant les identités, les cultures et les systèmes de connaissances autochtones. L'intégration de la diversité linguistique au développement de l'éducation et de l'alphabétisation est synonyme de développement de sociétés inclusives qui respectent la diversité et la différence et qui permettent à diverses cultures et visions du monde et différents systèmes de connaissances de coexister. Malheureusement, le multilinguisme a été influencé par les politiques linguistiques adoptées par des gouvernements coloniaux et post coloniaux, et de nombreux pays ont adopté la langue des autorités coloniales comme leur langue officielle après leur indépendance (UNESCO, 2019a).

L'usage des langues est associé à des domaines spécifiques et à des contextes et des fonctions particulières dans la société. Les personnes multilingues utilisent parfois une langue maternelle à la maison et d'autres langues à différents niveaux de maîtrise au travail. Les programmes d'alphabétisation ne peuvent être pertinents que s'ils prennent en compte les besoins, les aspirations, les connaissances

préalables et le véritable usage linguistique des apprenants, ainsi que l'état des environnements lettrés multilingues dans la société. Ils doivent utiliser les cultures, les connaissances et les langues locales comme des ressources susceptibles d'enrichir les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (*ibid.*).

En ligne, la diversité linguistique se révèle très limitée (*ibid.*). Les sociétés multilingues contemporaines sont ainsi affectées par les conséquences conjointes de la mondialisation et de l'utilisation et du développement de la technologie numérique. La mondialisation influe sur la manière dont les langues se voient accorder différents statuts et valeurs, ce qui peut jouer sur la prise de décision des populations. Par exemple, la croyance selon laquelle une lingua franca entraîne de meilleurs résultats économiques et active l'ascenseur social peut pousser des familles parlant des langues autochtones à éduquer leurs enfants dans cette langue véhiculaire. Les programmes d'alphabétisation basés sur l'apprentissage libre et à distance destinés aux communautés indigènes doivent impliquer les communautés dans leur ensemble et s'appuyer explicitement sur les processus d'apprentissage culturels et les systèmes de connaissance indigènes existants. L'apprentissage libre et à distance peut exploiter la radio et les programmes informatiques pour créer du contenu multilingue.

Les **seniors** peuvent rencontrer des difficultés dans leur quête d'indépendance lorsqu'ils ne disposent pas de compétences de base d'alphabétisme. La plupart des seniors affichant un niveau d'alphabétisme faible ou nul sont des femmes qui ont pu manquer d'une éducation de base adéquate pour des raisons diverses. Le processus de vieillissement peut également entraîner des conséquences néfastes sur leurs fonctions cognitives de base, telles que la mémoire ou l'attention, si une routine d'entraînement et de développement n'a pas été mise en œuvre pour ces fonctions. Les adultes plus âgés ont besoin que leurs éducateurs comprennent leurs problématiques culturelles et liées à l'âge et conçoivent des supports d'enseignement et d'apprentissage appropriés à leur génération. En plus d'améliorer les compétences cognitives, les cours d'alphabétisation peuvent apporter d'autres bienfaits à ces adultes, par exemple leur épargner la solitude, éviter les maltraitements et les aider à se construire des réseaux sociaux intergénérationnels et générationnels (UIL, 2020).

Il est nécessaire d'identifier les technologies et le soutien appropriés pour répondre aux problématiques cognitives et non cognitives spécifiques à cette tranche d'âge, parmi lesquelles de potentielles limitations dans l'usage de la technologie pour l'apprentissage, étant acquis qu'il peut être difficile pour des personnes âgées de développer un niveau de maîtrise suffisant en matière de compétences numériques. En outre, le manque de compétences en littératie est souvent lié au niveau de pauvreté, susceptible de limiter l'accès à ces technologies ou la capacité à s'en servir correctement. L'apprentissage libre et à distance offre aux seniors la possibilité d'apprendre comment utiliser ces différentes technologies, pour se connecter à leurs pairs par le biais d'interactions en ligne et en personne, pour gagner en indépendance et se tenir informés des événements dans le monde.

Résumé

L'analyse de la littérature existante portant sur les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes indique non seulement que ces apprenants présentent des besoins divers mais qu'ils font également face à une multitude de problématiques, parmi lesquelles un manque de compétences numériques, un faible niveau de motivation, des contextes de vie incertains et des obstacles financiers. Leurs priorités peuvent aussi être différentes (par exemple des activités génératrices de revenus ainsi que des responsabilités familiales ou de garde d'enfant) et prendre le pas sur les activités d'éducation. Étant donné la diversité des besoins et des niveaux de maîtrise des apprenants jeunes et adultes, l'apprentissage libre et à distance présente une utilité et des bénéfices clairs. Il peut faciliter l'apprentissage en continu des jeunes et des adultes en-dehors de systèmes d'éducation formelle du fait de sa flexibilité en termes d'horaires, de rythme et de lieu d'apprentissage.

Dans la section suivante, la **Partie 1** de ces lignes directrices présente des étapes pratiques pour développer et mettre en œuvre des programmes d'apprentissage libre et à distance efficaces en matière d'alphabétisation des jeunes et des adultes tout en prenant en compte les contextes et les problématiques des apprenants et des communautés cibles.

Partie 1

Étapes clé de planification et de
mise en œuvre de programmes
d'ALD pour l'alphabétisation
des jeunes et des adultes

Efficacité des programmes d'apprentissage libre et à distance pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes

La conception et la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation durables et de haute qualité pour les apprenants jeunes et adultes exigent la collaboration des organisations responsables de la mise en œuvre avec les communautés locales et parfois les diffuseurs de radio et télévision et le gouvernement local ou national. L'étape de planification prend du temps et des ressources, en particulier pour les programmes d'apprentissage libre et à distance qui exigent une planification bien plus soignée et plus d'investissements préalables que des programmes traditionnels pour que soit garantie la qualité de l'expérience d'éducation. Cela vaut en particulier pour les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes en apprentissage libre et à distance si l'on tient compte des besoins complexes, divers et uniques des apprenants cibles, comme souligné auparavant.

Il est nécessaire de procéder de façon très systématique lors de la conception et de la mise en œuvre des programmes d'apprentissage libre et à distance pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Le **Schéma 1** présente sous forme de diagramme l'approche qu'il convient d'adopter.

Figure 1 : Étapes clés de planification et de mise en œuvre de programmes d'ALD pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes



Cette section développe les principales étapes présentées dans la **Figure 1**. Elle comprend des études de cas qui illustrent certaines bonnes pratiques de mise en œuvre d'apprentissage multilingue et multiculturel de l'alphabétisme pour les jeunes et les adultes. Même si toutes les études de cas ne font pas appel de façon explicite à l'apprentissage libre et à distance, les bonnes pratiques de l'apprentissage libre et à distance sont discutées pour chaque domaine. Chaque section identifie des points d'action et des problématiques clés que les organisations responsables de la mise en œuvre et les développeurs de programmes doivent prendre en considération.

Étape 1 : Planification et conception de programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance



- Analyser le contexte et les besoins d'apprentissage des communautés et apprenants ciblés
- Tenir compte des exigences conceptuelles pour le groupe cible
- Cartographier les programmes d'enseignement
- Planifier la formation et le soutien des facilitateurs
- Gérer la conception, les services d'appui en matière de TIC et les systèmes d'assurance qualité
- Établir des systèmes de pilotage-suivi et évaluation
- Planifier les financements
- Identifier des partenaires et instaurer des partenariats.

Une planification minutieuse est à la base de tout programme réussi d'apprentissage libre et à distance. Les programmes d'alphabétisation doivent prévoir de répondre aux besoins linguistiques, sociaux, économiques et culturels des communautés cibles afin de garantir leur acceptation, leur pertinence et leur durabilité à long terme. Planifier un programme signifie comprendre les besoins et les contextes de la communauté et des individus, la manière dont le contenu du cours sera mis à disposition des apprenants et la portée des bénéfices du programmes pour les apprenants et la communauté dans son ensemble. Le programme doit être réaliste d'un point de vue technologique afin de répondre aux besoins des apprenants dans les pays en développement, en prenant particulièrement en compte les apprenants jeunes et adultes qui sont issus de contextes économiques spécialement défavorisés et vivent souvent dans des régions éloignées dotées d'infrastructures technologiques limitées.

Le processus de planification et de conception doit impliquer les membres de la communauté locale et les apprenants pour garantir l'adhésion de la communauté. Il est nécessaire pour cela d'identifier les expertises locales et de développer des partenariats de collaboration.

Analyser les contextes et les besoins d'apprentissage des communautés et des apprenants ciblés

Les concepteurs de programmes doivent identifier les besoins des apprenants et des communautés afin de garantir que les programmes soient tournés vers l'apprenant. Il est tout aussi important d'identifier avec pertinence les besoins, les politiques, les stratégies et les conditions d'assurance qualité à l'échelle nationale pour s'assurer que ces programmes s'alignent sur toutes ces exigences. C'est en associant ces connaissances et la compréhension des exigences uniques de la conception de programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes par l'apprentissage libre et à distance que les concepteurs de programmes pourront développer des programmes adaptés. Ces exigences uniques de conception seront détaillées dans la section suivante. Ce segment explorera l'évaluation du contexte et des besoins pour la planification du programme.

Celle-ci comprend les éléments suivants :

- Un profil détaillé des apprenants ciblés et l'analyse de leurs besoins et de leurs envies d'apprentissage, en prenant en compte les variations entre les différents groupes ciblés. L'introduction de cette publication présente en détail les potentiels groupes d'apprenants visés ; cependant, dans le cadre de cette section, il est à noter qu'il est primordial de déterminer si le(s) groupe(s) d'apprenants ciblé(s) est (sont) assez importants pour justifier l'investissement dans un programme d'apprentissage libre et à distance au vu des dépenses additionnelles (présentées plus loin en détail).
- Les facteurs démographiques sont importants pour évaluer le contexte de l'apprenant. Ceux-ci comprennent les éléments suivants :
 - La tranche d'âge : celle-ci est susceptible de jouer sur la motivation de l'apprenant ainsi que sur son expérience d'apprentissage préalable.
 - Le sexe : dans certaines cultures, cette variable peut être importante pour la pertinence du contenu du programme.
 - Les niveaux d'alphabétisme et les opportunités d'alphabétisation existants : ceux-ci doivent être explorés pour identifier le type approprié d'enseignement et de programme.
 - Le statut de l'emploi et les opportunités de subsistance : ces facteurs sont susceptibles d'influer sur les compétences et le savoir que les apprenants amènent, sur les opportunités de mise en pratique de toute nouvelle acquisition et sur leurs raisons de participer aux programmes d'alphabétisation.
 - L'environnement physique : celui-ci indique si un apprenant sera en capacité d'étudier depuis son foyer et, dans ce cas, s'il dispose d'un accès à l'électricité, à Internet ou à d'autres technologies, ou s'il devra se rendre dans un centre d'apprentissage (COL, 2004).
- Les partenaires de la mise en œuvre, parmi lesquels le gouvernement local, les institutions d'éducation, les ONG ou d'autres organisations du secteur privé.
- Des décisions claires sur l'usage de langues locales ou non nationales, prises en concertation avec la communauté.

Enfin, les programmes d'alphabétisation locaux peuvent influencer de façon positive les rôles assignés aux genres à l'échelle de la communauté, dans le cas où ils seraient mis en œuvre de façon pertinente. Les concepteurs de programmes doivent prendre en considération les processus d'intégration des genres à toutes les étapes du processus afin de garantir que ces changements s'appuient sur un effort conscient pour améliorer l'égalité et l'équité entre les sexes et que les ressources investies génèrent des résultats clairs et positifs pour tous les apprenants (Sachdeva et Wong, 2015).

La collecte de ces données exige dans les faits des recherches poussées. La définition de ces exigences de recherche dépasse la portée de cette publication ; cependant, *Planning and Implementing Open and Distance Learning Systems: A Handbook for Decision Makers* (COL, 2004) représente une ressource intéressante sur cette question. Il est cependant de première importance de prendre en compte des recherches menées dans des communautés affichant de faibles niveaux d'alphabétisme posent souvent des défis uniques du fait d'inégalités sociales profondément implantées et d'une désautonomisation prolongée des communautés. Les techniques traditionnelles de recherche pourraient ainsi ne pas suffire. Parmi les alternatives de méthodologies de recherche pouvant être plus appropriées pour de tels contextes, la recherche-action participative utilise des approches spécifiques pour contrer ces déséquilibres de pouvoir. La recherche-action participative associe les chercheurs et les participants et utilise des méthodes quantitatives et qualitatives pour comprendre et modifier une situation problématique (Selener, 1997).



Écouter, parler, lire et écrire sont essentiels pour l'accomplissement par les jeunes et les adultes de nombreuses tâches de la vie quotidienne et dans une grande variété de contextes.

Tenir compte des besoins conceptuels pour le groupe cible

Les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes sont conçus en général à partir de trois objectifs principaux : l'acquisition de compétences fonctionnelles en littératie et numératie ; l'alphabétisme pour des usages et des applications spécifiques ; et l'alphabétisme pour l'autonomisation, une approche transformative de l'apprentissage qui encourage l'implication sociale et politique (UNESCO, 2006). Écouter, parler, lire et écrire sont essentiels pour l'accomplissement par les jeunes et les adultes de nombreuses tâches de la vie quotidienne et dans une grande variété de contextes. Les éducateurs, pour enseigner ces compétences aux apprenants jeunes et adultes, doivent analyser les connaissances et les compétences préalables de ces apprenants. Cela permettra à ces derniers de reprendre le processus d'apprentissage à l'étape adaptée pour s'appuyer sur les compétences, les savoirs et les comportements essentiels et de base qu'ils avaient déjà acquis.

Malcolm Knowles (1984, dans Culatta, 2020) suggère quatre principes pouvant s'appliquer à l'apprentissage des adultes, principes qu'il est important de prendre en compte lors de la conception de programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes en apprentissage libre et à distance :

- 1 Les adultes doivent être impliqués dans la planification et dans l'évaluation de leur instruction.
- 2 L'expérience (y compris les erreurs) sert de fondement aux activités d'apprentissage.
- 3 Les adultes se montrent plus intéressés par les sujets à la pertinence et l'impact immédiats pour leur vie professionnelle ou personnelle.
- 4 L'apprentissage des adultes est un processus davantage orienté sur les problèmes que sur le contenu.

Les apprenants jeunes et adultes s'engageront dans des programmes d'alphabétisation pour différentes raisons qui auront été identifiées au cours du processus de recherche mené lors de l'analyse du public cible. Ces raisons peuvent comprendre le développement de leurs compétences en littératie et numératie pour aider leurs enfants dans leur scolarité, pour être capables de remplir des formulaires auprès des services gouvernementaux ou dans l'espoir d'améliorer leurs perspectives de carrière. Les programmes d'alphabétisation doivent être conçus pour répondre aux objectifs identifiés pour le public cible. Ces exigences de conception pour le groupe cible peuvent être remplies en créant un contenu motivant et pertinent ; en adoptant des approches d'apprentissage et d'enseignement adaptées ; et en répondant aux besoins sociaux, culturels et linguistiques des communautés.

Le contenu destiné aux apprenants jeunes et adultes doit également répondre à leurs besoins. Les apprenants adultes apprennent de nombreuses façons et affichent des motivations et des attentes spécifiques, c'est pourquoi il est important que les programmes d'éducation des jeunes et des adultes soient centrés sur l'apprenant. L'apprentissage ne se résume pas à un processus cognitif. Les expériences de vie des apprenants jeunes et adultes sont tout aussi importantes car l'apprentissage continue avec chaque interaction des jeunes et des adultes avec les autres et avec leur environnement social. Ainsi, il est nécessaire d'intégrer ces opportunités d'interaction aux programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes, à l'aide du contenu approprié.

Les jeunes et les adultes qui doivent être alphabétisés ont besoin d'une approche d'enseignement et d'apprentissage différente de celle adoptée par les environnements d'éducation formelle. L'éducation scolaire manque souvent de pertinence pour ces groupes cibles, ce qui a pour résultat de les frustrer quand ils considèrent leur niveau d'engagement en temps et en ressources et les coûts d'opportunité plus élevés.

Également essentiel pour les apprenants jeunes et adultes, *l'apprentissage expérientiel*, qui est :

stimulé par des opportunités consistant à pratiquer des compétences et à les utiliser dans un objectif précis. L'apprentissage dans le monde réel est susceptible de motiver des apprenants adultes en difficulté qui sont sensibles à la valeur de l'expérience d'apprentissage. Et les recherches sur l'apprentissage ont montré que la probabilité de transférer une compétence nouvellement acquise sur une nouvelle tâche dépend des points communs entre cette nouvelle tâche et les tâches utilisées pour l'apprentissage. En résultat, l'alphabétisation est plus susceptible de mener à des apprentissages durables et transférables si elle intègre des activités, des outils et des tâches de la vie réelle.

(Lesgold, Welch-Ross et le Committee on Learning Sciences, 2012, p. 11).

Il est ainsi essentiel de prendre en considération le niveau d'alphabétisme actuel des apprenants comme celui qu'ils désirent atteindre. Les concepteurs de programmes doivent comprendre de quelles compétences a besoin un apprenant pour développer des compétences d'alphabétisme fonctionnelles et numériques. Ces compétences sont exigées dans des situations de la vie courante et ont un aspect plus pratique que les compétences d'alphabétisme enseignées à un niveau scolaire formel. Il se révèle utile de fournir aux jeunes et aux adultes des opportunités d'apprentissage qui répondent mieux à leurs besoins en la matière et qui reflètent la manière réelle dont l'alphabétisme est mis en pratique et utilisé au sein de leurs communautés (UNESCO, 2006). L'apprentissage libre et à distance permet d'exploiter l'usage de plusieurs médias pour garantir que les approches d'enseignement intègrent les tâches et outils pratiques dont les apprenants ont besoin pour leur vie quotidienne.

Au moment de la conception des programmes d'apprentissage libre et à distance, les principes de conception universelle de l'apprentissage (CUA) peuvent guider l'approche de l'enseignement et de l'apprentissage et garantir le développement d'environnements d'apprentissage flexibles et d'espaces d'apprentissages qui peuvent s'adapter aux différences d'apprentissage de chaque individu. Les principes de la CUA permettent aux développeurs de contenu et aux éducateurs d'élaborer des programmes d'instruction capables de satisfaire les besoins variés de tous les apprenants. La CUA a pour objectif d'améliorer l'accès à l'apprentissage en éliminant les obstacles physiques, cognitifs, intellectuels et organisationnels à l'apprentissage, tout en garantissant une évaluation juste et précise (Rose et Meyer, 2002). De plus, la prestation d'une instruction spécialisée pour les personnes en situation de handicap est primordiale pour leur intégration à des programmes d'alphabétisation et pour le succès de leurs expériences d'apprentissage.

L'examen des pratiques d'alphabétisation et des contextes sociaux des apprenants et de leurs communautés peut aider les développeurs de programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes à comprendre les besoins et les motivations des apprenants. Les concepteurs de programmes doivent prendre en compte la pertinence culturelle et sociale des supports d'apprentissage ainsi que les conditions économiques des apprenants. Très souvent, cela comprendra le besoin de resituer des informations dans des contextes communautaires plus larges. L'éducation communautaire doit être connectée à la vie dans la communauté et valoriser les langues et cultures traditionnelles.

Les problématiques linguistiques, les pratiques d'alphabétisation et les environnements alphabétisés insistent tous sur la pertinence du contexte social en général dans lequel l'alphabétisme est développé et entretenu. Les développeurs de programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes doivent prendre en considération les situations linguistiques des facilitateurs et des apprenants tout en permettant à ces derniers d'enrichir leurs compétences d'alphabétisme dans leur langue maternelle comme dans d'autres langues.

Les concepteurs de programmes doivent prendre en compte la pertinence culturelle et sociale des supports d'apprentissage ainsi que les conditions économiques des apprenants.

Dans ce contexte social élargi, le développement de l'alphabétisme en contexte multilingue soulève un ensemble de problématiques spécifiques en termes de politiques et de pratique. Parmi elles, les conditions spécifiques pour la planification, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage de l'alphabétisme dans plusieurs langues. La capacité à apprendre une langue supplémentaire dépend en grande partie des compétences existant dans la langue maternelle. Ces compétences jouent sur la facilité ou la difficulté à apprendre une langue supplémentaire et les apprenants peuvent transférer leurs connaissances et leurs stratégies existantes sur une langue supplémentaire. Le plurilinguisme présente des dimensions individuelles et sociétales et elles doivent être prises en compte lors de la promotion de l'alphabétisation dans des contextes multilingues. Chaque individu polyglotte et chaque niveau de maîtrise sont bien entendu intrinsèquement différents. À l'échelle individuelle, le multilinguisme peut être perçu comme une « série de continuums » qui comprennent les compétences de compréhension orale, d'expression orale et d'expression écrite, ainsi que de nombreux aspects de systèmes linguistiques (parmi lesquels la phonétique, la grammaire, le lexique, la sémantique et la stylistique) ; ces aspects peuvent varier pour chaque individu (Deument, 2011, dans UNESCO, 2019a). À l'échelle sociale, l'utilisation de la langue est spécifique à différents contextes. Les programmes d'alphabétisation doivent prendre en compte les besoins, les aspirations, les connaissances préalables et le véritable usage linguistique des apprenants, ainsi que l'état des environnements d'alphabétisme multilingue. Les approches communautaires participatives permettent aux programmes d'alphabétisation d'utiliser les cultures, les connaissances et les langues locales comme des ressources pour enrichir les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (UNESCO, 2019a).

De plus, les compétences d'alphabétisme numérique sont importantes dans le monde d'aujourd'hui et nécessaires à l'utilisation des technologies numériques. Les apprenants jeunes et adultes ont souvent besoin d'aide pour utiliser de façon efficace les outils numériques pour leur apprentissage car de nombreux apprenants et facilitateurs ne disposent pas des compétences de base pour utiliser les ordinateurs et autres technologies numériques. Cette question est importante à prendre en compte lors de la conception de programmes d'alphabétisation pour des apprenants jeunes et adultes, mais ces obstacles peuvent être surmontés en intégrant l'utilisation de ces technologies aux programmes en eux-mêmes. Il est possible d'offrir un soutien supplémentaire aux apprenants et aux facilitateurs avant et pendant la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation pour s'assurer que les apprenants sont capables d'utiliser de façon efficace ces technologies pour atteindre les résultats d'apprentissage souhaités.

Cartographier les programmes d'enseignement

La cartographie des programmes d'enseignement est au centre de la planification d'un programme. Les enseignements des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes doivent être conçus pour offrir aux apprenants des opportunités d'acquisition de compétences en littératie et numératie, souvent parallèlement à l'amélioration de pratiques de compétences sanitaires et d'autres compétences

essentiels. Le programme d'enseignement doit être directement lié aux activités et aux besoins socioéconomiques des communautés et intégrer les systèmes de connaissances autochtones en s'appuyant directement sur les informations collectées lors des recherches menées sur le groupe cible. Ce programme diffèrera en termes de conception, de structure et de flexibilité, en fonction du contexte des apprenants et de leurs exigences de conception individuelles, comme noté précédemment.

La cartographie du programme d'enseignement doit prendre en compte les éléments suivants :

- La cartographie des résultats d'apprentissage à atteindre, en veillant à ce que la conception du programme concorde avec la vie et les conditions de travail des apprenants ciblés (correspondant aux informations collectées lors de l'analyse des besoins des apprenants et de la communauté). Certains programmes d'alphabétisation devront s'aligner sur le programme d'enseignement national. Ainsi, cet aspect doit être pris en compte à cette étape du processus.
- Une ébauche de haut niveau des méthodologies et des modes de prestation (parmi lesquels les stratégies de soutien et d'évaluation des apprenants, présentées plus en détail ci-dessous) pour garantir que les moyens de prestation et de soutien sont appropriés pour les apprenants ciblés. Cette ébauche doit prendre en compte les moments et les lieux susceptibles d'être choisis pour la prestation de l'apprentissage.
- Un choix de technologies et de médias approprié au contexte et appuyé sur les besoins et les niveaux d'apprentissage, ainsi que les modes de prestation choisis ; il est également important de savoir si les apprenants disposeront des compétences nécessaires pour utiliser les médias, les supports et les technologies choisis.

Au cours de ce processus, il se révélera utile de localiser dans la mesure du possible les programmes existants et les programmes de cours des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes et d'évaluer s'ils pourraient être adaptés à une prestation en apprentissage libre et à distance. Adapter l'enseignement issu d'un cadre d'apprentissage existant déjà pour les jeunes et les adultes pourrait permettre aux développeurs de programmes de gagner énormément de temps et d'économiser les ressources investies.

La cartographie du programme d'enseignement doit être l'occasion de déterminer si le programme conçu est susceptible d'être accessible à tous les apprenants potentiels, en particulier s'il est délivré selon les principes d'apprentissage libre et à distance. Les obstacles potentiels peuvent être les suivants :

- Le programme conçu démarre-t-il à un niveau trop élevé ?
- Utilise-t-il des méthodes d'instruction et d'apprentissage qui ne correspondraient pas aux méthodes demandées par certains apprenants ?
- Le programme est-il délivré dans des lieux et à des horaires qui ne conviennent pas à certains apprenants ?
- Contient-il des documents étrangers à la culture de certains apprenants, par exemple des cours importés d'un pays sans avoir été adaptés aux traditions et aux conventions locales ?
- La conception générale du programme peut-elle être trop difficilement abordable (d'un point de vue financier) pour certains apprenants ?
- Le programme utilise-t-il des médias et des technologies inaccessibles pour certains apprenants (COL, 2004) ?

Un programme d'enseignement efficace en apprentissage libre et à distance ne prend pas seulement en compte ce qui doit être enseigné et pourquoi, mais également comment il doit l'être et de quelle manière le processus d'enseignement-apprentissage sera mis en œuvre dans le cadre de l'apprentissage libre et

à distance. En partant des besoins et des profils des apprenants, et en prenant en compte les objectifs spécifiques du programme, le programme d'enseignement définira un parcours d'apprentissage (par exemple les étapes d'apprentissage et les actions à entreprendre, de la candidature à l'enregistrement jusqu'à l'apprentissage et l'évaluation) pour aider les apprenants à progresser de leur niveau en début de programme vers le niveau qu'ils désirent atteindre après son achèvement. La cartographie de l'enseignement aide également les organisations et les partenaires responsables de la mise en œuvre à planifier les budgets en permettant aux planificateurs d'identifier les rédacteurs et les développeurs, les spécialistes des sujets étudiés, les concepteurs de l'instruction et les producteurs de médias, et de dresser des calendriers.

Un dernier point à noter est que Desjardins (2019, dans UIL, 2019) suggère que les motivations et les aspirations des individus participant à un programme d'éducation des adultes peuvent être influencées par les récompenses qu'ils peuvent espérer en obtenir. La reconnaissance et la validation du succès dans les programmes d'alphabétisation peuvent encourager les individus à investir dans l'éducation des adultes et à accomplir les efforts supplémentaires nécessaires pour terminer un programme d'études. Relier les qualifications obtenues par le biais de l'éducation des adultes aux cadres nationaux, parmi lesquels les mécanismes de reconnaissance des apprentissages antérieurs, signifie que ces qualifications seront plus susceptibles d'être reconnues et valorisées par les employeurs, même si cela représente un défi majeur pour le secteur de l'éducation non formelle. Cependant, lorsqu'une telle reconnaissance peut être offerte, l'éducation des adultes (parmi lesquels les programmes d'alphabétisation) s'est avérée capable d'améliorer les perspectives d'emploi et de carrière des participants, ainsi que leur productivité et leurs salaires, leur satisfaction et leur engagement au travail, et leurs capacités d'innovation.

Développement de structures de soutien aux apprenants

Les apprenants ciblés par les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes ont besoin de différents types de soutien en fonction de la variété de leurs besoins et de leurs compétences. L'enseignement de compétences de base en alphabétisme à des jeunes et des adultes exige normalement une communication étroite, un retour personnalisé et un tutorat ou un mentorat mené en présentiel par des éducateurs. Un soutien technique peut également être nécessaire en fonction des technologies adoptées pour l'enseignement et l'apprentissage. L'offre de programmes d'alphabétisation par le biais de l'apprentissage libre et à distance demande ainsi une planification et une analyse adéquates pour soutenir de manière efficace les apprenants.

Les besoins de soutien des apprenants proviennent essentiellement de leur éloignement de l'institution d'apprentissage, des autres apprenants et des facilitateurs. L'apprenant devrait être au centre de chaque action entreprise et les facilitateurs et l'équipe administrative doivent s'assurer que les attentes de l'apprenant sont satisfaites. En outre, de nombreux apprenants jeunes et adultes manquent des compétences nécessaires pour suivre avec succès un apprentissage à distance, parmi lesquelles la gestion du temps, les compétences d'organisation et d'étude, et les compétences numériques. Heureusement, le contact et le mentorat par le biais de multiples canaux (en présentiel, téléphonique et en ligne) se sont révélés efficaces pour soutenir des apprenants jeunes et des adultes dotés de faibles compétences en alphabétisme, en particulier pour ceux dans des contextes défavorisés. Un accès à un soutien humain bienveillant, même à distance, facilite la réussite d'un apprentissage en autonomie, diminue l'isolement de l'apprenant et crée un environnement propice permettant aux apprenants de s'engager pleinement dans leur apprentissage. Le soutien peut également être apporté par leur communauté, leur famille ou des bénévoles, par exemple.

Les facilitateurs ne sont qu'un moyen parmi d'autres pour soutenir les apprenants mais ils sont souvent considérés comme les rouages les plus importants d'un système de soutien.

Le soutien tutoriel en apprentissage libre et à distance comprend les éléments suivants :

- **Combattre l'isolement des apprenants** : par exemple, grâce à des tutorats, des conférences téléphoniques ou en ligne, des bulletins, des programmes radio, des e-mails, des lettres
- **Répondre à des problèmes spécifiques aux apprenants** : par exemple, les tuteurs peuvent apporter des conseils sur la gestion du temps ou la planification des devoirs
- **Renforcer les compétences d'apprentissage et la confiance en soi des apprenants** : par exemple, par l'enseignement direct de compétences d'apprentissage ou la promotion de l'apprentissage réflexif (COL, 2004)

Les principales stratégies et considérations en matière d'apprentissage libre et à distance pour le soutien des apprenants comprennent :

- la création d'un environnement d'apprentissage mobilisateur grâce à un soutien humain, que ce soit à distance ou dans les centres locaux d'apprentissage, afin de faciliter l'apprentissage autonome et de diminuer l'isolement de l'apprenant ;
- la création d'espaces dans des communautés et la facilitation de leur accès pour promouvoir l'apprentissage et proposer un soutien administratif, social et technique, par exemple les bibliothèques, les centres informatiques et les centres communautaires ;
- l'établissement de canaux de communication entre pairs par e-mails, lettres, sites de réseautage, systèmes de gestion de l'apprentissage, réseaux sociaux et en présentiel dans des groupes communautaires ;
- la planification et la facilitation d'interactions régulières entre apprenants et facilitateurs, en garantissant que les canaux de communication soient accessibles à tous les participants ;
- la collecte de soutiens au sein de la communauté et de la famille des apprenants : par exemple, une assistance pour utiliser la technologie, l'accès à Internet ou l'engagement de la communauté sur des problématiques de développement social.

L'autonomisation de l'apprenant est essentielle à la réussite d'un programme d'apprentissage, le soutien des apprenants devrait ainsi fournir des opportunités d'autonomisation et de médiation afin d'aider chaque apprenant à atteindre ses objectifs. Pour garantir la rétention et le succès des apprenants, développez des stratégies pour suivre le niveau d'engagement et de participation des apprenants et ajustez le type et le mode de soutien, si nécessaire.

Identification de stratégies d'évaluation

Comme souligné précédemment, l'identification de stratégies d'évaluation adaptées participe du processus global de cartographie des programmes d'enseignement et est essentielle pour vérifier que les résultats d'apprentissage définis sont à portée du programme et peuvent être évalués de façon pertinente, d'une manière ou d'une autre. Le développement détaillé d'un programme d'apprentissage libre et à distance commencera souvent par la conception des stratégies d'évaluation et se construira à rebours à partir de ce point pour déterminer de quelle façon les apprenants peuvent satisfaire aux exigences d'évaluation.



Cependant, tous les programmes d'alphabétisation ne comprennent pas une évaluation formative et il n'existe souvent pas de critères de référence normalisés pour l'évaluation, même si certains programmes appliquent des critères de référence utilisés dans les systèmes d'éducation formelle. Il n'existe aucun moyen satisfaisant pour évaluer de façon exhaustive la gamme des compétences d'alphabétisme des jeunes et des adultes lors de leur accès à l'instruction, ainsi que leur développement au cours du temps. L'utilisation d'équivalences du même niveau pour mesurer la maîtrise des compétences et les progrès n'est pas efficace car les jeunes et les adultes accèdent aux programmes d'alphabétisation avec des compétences extrêmement variées, difficile à classer de façon déterminée dans de telles catégories (NRC, 2012b).

Les méthodes d'évaluation doivent ainsi être adaptées aux objectifs et aux résultats des programmes. De nombreuses techniques et de nombreux outils peuvent être utilisés pour les deux types d'évaluation des apprenants : l'évaluation *pour* l'apprentissage (formative) et l'évaluation *de* l'apprentissage (sommativ). Les évaluations formatives sont des tâches d'évaluation qui consistent avant tout à aider les apprenants à évaluer les progrès qu'ils ont accomplis dans leur parcours d'apprentissage et les domaines dans lesquels ils doivent encore progresser. Pour réussir cette tâche, il est essentiel que les apprenants obtiennent un retour rapide sur ces tâches d'évaluation formative afin qu'ils puissent ensuite l'intégrer à leurs activités d'apprentissage. C'est pour cette raison que l'évaluation formative est largement reconnue en tant que forme essentielle de soutien aux apprenants dans les programmes d'apprentissage libre et à distance. Les tâches d'évaluation sommativ évaluent quant à elles si les apprenants ont réussi à atteindre les objectifs définis du programme d'apprentissage, que ce soit au cours ou à la fin du programme. Les tâches d'évaluation peuvent parfois être utilisées pour remplir des fonctions à la fois formatives et sommatives.

Le développement de stratégies d'évaluation à l'étape de planification comprend :

- la conception d'une stratégie d'évaluation basée sur les compétences et par critères ;
- la conception d'opportunités d'évaluations formatives comme sommatives ;
- la sélection des outils appropriés pour l'évaluation, en gardant à l'esprit que le programme peut attirer un grand nombre d'inscriptions tout en ne disposant que d'un nombre limité de facilitateurs pour prendre en charge les activités ;
- la détermination, pour chaque activité, des tâches demandées à un apprenant, de la manière dont vous voulez qu'il la réalise, à quel moment et pendant combien de temps, en prenant soin de ne pas surcharger les apprenants et les facilitateurs de trop de tâches d'évaluation ;
- la mise en œuvre de toute une gamme d'outils et de technologies pour évaluer les progrès de l'apprenant à l'aide de nombreuses activités d'évaluation pour développer et évaluer différentes compétences ;³
- l'intégration de boucles de rétroaction pour l'évaluation de pratiques efficaces d'apprentissage ;
- la possible création d'un cadre de micro accréditation permettant l'accumulation de crédits et la reconnaissance des savoirs antérieurs ou l'évaluation de l'alignement sur les cadres de transfert (Chakroun et Keevy, 2018).

Une considération essentielle à ce stade est de déterminer s'il faut intégrer la certification des résultats d'apprentissage et l'accréditation d'un programme ou d'un service d'éducation à la stratégie d'évaluation. La certification formelle pour l'apprentissage dans un programme d'apprentissage libre et à distance peut servir de facteur puissant de motivation pour les apprenants jeunes et adultes à s'engager dans un programme et à le terminer. La certification correspond au processus par lequel les apprenants recevront la reconnaissance formelle qu'ils ont atteint un objectif normalisé spécifique à la fin d'un programme d'étude. L'accréditation est le processus selon lequel un organisme externe évalue la valeur d'un certificat. Les pays peuvent disposer de systèmes d'accréditations différents. Les systèmes d'accréditation spécifieront des normes pour des types différents de qualification, par exemple les qualifications des diplômes de fin d'études ou de formations professionnelles (COL, 2004).

La création d'une certification formelle et l'alignement des résultats de l'alphabétisation sur les critères de référence reconnus pour l'alphabétisation permettra aux apprenants de se diriger vers l'éducation formelle une fois qu'ils auront prouvé la maîtrise des compétences d'alphabétisme qu'ils ont acquises. L'accréditation d'un programme d'éducation en reconnaissant formellement qu'il répond au moins aux normes de qualité minimales des programmes d'éducation renforcera son attractivité pour les apprenants potentiels. Comme noté précédemment, les exigences et les normes d'accréditation varient en fonction des pays, c'est pourquoi le programme, l'enseignement, les supports et les méthodes d'évaluation doivent s'aligner sur les normes définies dans un cadre approuvé de qualifications. Le processus réel d'accréditation est susceptible de nécessiter l'emploi de facilitateurs et d'évaluateurs qualifiés.

Sélection des technologies appropriées

Un aspect primordial de la cartographie de l'enseignement consiste en la sélection des technologies d'accès aux supports, la provision des composants technologiques de soutien des apprenants, la facilitation de l'enseignement et de la diffusion du contenu et de réalisation de certaines activités d'évaluation de l'apprenant. Les technologies peuvent être utilisées pour soutenir l'apprentissage

³ Consultez la section « Évaluation » de l'Annexe pour obtenir des recommandations de ressources et d'outils d'évaluation.

initié de façon autonome, l'apprentissage collaboratif et expérientiel, et pour améliorer la formation des facilitateurs. Les concepteurs de programmes doivent prendre en compte la disponibilité des technologies appropriées, les niveaux de compétence des apprenants, de la capacité des facilitateurs et des objectifs globaux de programme au moment de prendre la décision concernant les technologies à utiliser. Même si les technologies peuvent proposer aux apprenants différentes options pour accompagner leur apprentissage, leur utilisation doit s'aligner clairement sur les objectifs d'apprentissage. La prédominance d'une seule technologie est susceptible de miner l'efficacité du programme. Une description des options technologiques et plus d'informations sur la manière dont elles sont utilisées dans le domaine de l'alphabétisation sont présentées dans la **Partie 2**.

De nombreuses solutions d'apprentissage existantes utilisent les technologies numériques mais ne reflètent pas les besoins ou le contexte de ces apprenants (ou des facilitateurs chargés de l'enseignement).

Associer supports imprimés, télévision et radio peut être efficace pour atteindre les apprenants adultes et jeunes, et la technologie mobile dispose d'un large potentiel pour atteindre les apprenants marginalisés jeunes et adultes (UNESCO, 2020b). L'apprentissage libre et à distance pour l'éducation de base et non formelle des jeunes et des adultes a réussi, en s'appuyant sur de nombreux médias différents, à se développer dans la plupart des régions du monde, y compris dans les pays à faible revenu. La technologie évolue en permanence et l'instruction et l'apprentissage de l'alphabétisme peuvent bénéficier des technologies émergentes, la plupart d'entre elles devenant de plus en plus accessibles financièrement. Les technologies basées sur Internet renferment le potentiel de permettre aux apprenants de s'engager dans l'apprentissage au moment et à l'endroit qui leur convient, éliminant ainsi les obstacles liés au fait de devoir être à un lieu précis à un moment précis ; cette option n'est cependant pas sans écueil.

L'application des technologies numériques peut être complexe. Les adultes et les jeunes disposant d'un niveau d'alphabétisation faible ou nul peuvent manquer des compétences nécessaires pour utiliser et exploiter ces technologies. De nombreuses solutions d'apprentissage existantes utilisent les technologies numériques mais ne reflètent pas les besoins ou le contexte de ces apprenants (ou des facilitateurs chargés de l'enseignement). En outre, les différences en termes d'accès et d'accessibilité financière de ces technologies numériques restent importantes, ce qui signifie que ceux qui auraient le plus besoin d'un accès à ces ressources sont souvent ceux qui peuvent le moins se le permettre. Par exemple, seuls 19 % de la population des pays les moins développés disposent d'un accès à Internet (ITU, 2019). Cependant, les technologies numériques sont incontournables pour l'alphabétisation en cette ère du tout-numérique (c'est-à-dire à la fois la maîtrise du numérique elle-même et la nécessité d'utiliser les technologies numériques comme outil d'enseignement), c'est pour cette raison qu'il devient de plus en plus important d'intégrer les technologies aux programmes d'alphabétisation, en particulier à ceux dispensés par le biais de l'apprentissage libre et à distance.

L'utilisation de toute technologie n'aboutit bien entendu pas en elle-même à un apprentissage ; elle ne fait que donner les moyens d'étendre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. La manière d'exploiter cette technologie et les approches pédagogiques sous-jacentes pour un programme déterminent l'efficacité des technologies employées. Étant donné que l'acquisition de l'alphabétisme intègre le développement d'un ensemble de compétences cognitives et que les apprenants jeunes et adultes présentent des niveaux différents de maîtrise, les concepteurs de programmes doivent identifier les technologies qui contribueront le mieux au développement de ces compétences et la meilleure manière de les employer pour atteindre le résultat escompté. Les innovations technologiques peuvent ensuite être utilisées pour soutenir l'acquisition de compétences d'alphabétisme, et ce, de

deux manières. Tout d'abord, le potentiel de la technologie peut être exploité pour accompagner le développement des processus cognitifs et des compétences de base liées à l'alphabétisme. Ensuite, la technologie peut être utilisée efficacement pour soutenir le développement des compétences dans les cas où l'instruction ou d'autres ressources pourraient ne pas être disponibles autrement (Wagner et Kozma, 2005).

Planifier la formation et le soutien des facilitateurs

Les facilitateurs sont déterminants pour le succès des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes.

Avec des éducateurs motivés, formés de façon pertinente et régulière, bénéficiant de conditions de travail décentes, suffisamment rémunérés et disposant de perspectives de carrière intéressantes, les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes gagnent en efficacité et produisent de meilleurs résultats en termes d'apprentissage et de développement. Pourtant, ce scénario est rare, non seulement parce que les gouvernements et les partenaires ont tendance à se concentrer sur les enseignants de l'éducation formelle mais également pour de nombreuses autres raisons liées au système ou aux programmes en eux-mêmes.

(UNESCO, 2020c, p. 2.)

Ainsi, le processus de planification du soutien apporté aux facilitateurs des programmes d'apprentissage libre et à distance doit comprendre la conception d'un programme de formation initiale et continue. Le perfectionnement du personnel est une problématique à part entière de l'apprentissage libre et à distance car il fait appel à des compétences peu répandues dans le reste du domaine de l'éducation. Les facilitateurs sont en conséquence fortement susceptibles de devoir être formés au moment de leur recrutement. Les compétences demandées en apprentissage libre et à distance sont différentes de celles pouvant l'être dans d'autres types d'éducation en termes de tutorat (enseignement), de développement de contenus et de l'orientation et du conseil (Commonwealth of Learning, 2004).

Contrairement aux enseignants de l'éducation formelle, les facilitateurs des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes ne sont souvent pas certifiés en tant qu'enseignants pour adultes professionnels, disposent d'un accès relativement limité à des infrastructures technologiques et peuvent être dotés de niveaux peu élevés de compétences numériques. Ils sont souvent moins payés que leurs homologues de l'éducation formelle, sont engagés sur la base de contrats courts et ont peu de perspectives d'évolution de carrière. Dans les faits, de nombreux facilitateurs d'alphabétisation des jeunes et des adultes travaillent en tant que volontaires et ne reçoivent ainsi aucun paiement pour leurs services (UNESCO, 2020c). Il ne reçoivent également que peu d'accès à des opportunités de formation rigoureuses et de qualité et à des supports d'apprentissage numériques et à distance disponibles gratuitement. Nombre de facilitateurs travaillant dans le secteur de l'éducation non formelle de beaucoup de pays ne reçoivent aucune formation spécialisée et peu d'entre eux bénéficient d'opportunités de développement professionnel continu (DPC).



Ainsi, pour améliorer la qualité des prestations d'alphabétisation et les résultats d'apprentissage, il est nécessaire de formaliser et de professionnaliser la formation des facilitateurs. Même si cette nécessité s'applique à toutes les formes de prestations d'alphabétisation, elle est d'autant plus importante pour les programmes d'apprentissage libre et à distance. Ce processus exigerait de déterminer des conceptions et des exigences communes concernant les responsabilités et les niveaux de compétences professionnelles minimales des facilitateurs de programme d'alphabétisation ; de formaliser leur formation et l'évaluation et la certification de leurs compétences ; et d'établir des équivalences avec le système d'éducation formelle tout en conservant des méthodes flexibles d'embauche et de collaboration avec les bénévoles des communautés (Rogers, 2005, dans UNESCO, 2020c). Si les programmes souhaitent recruter des candidats motivés et compétents, les facilitateurs doivent recevoir un salaire conforme à leurs compétences et leurs efforts et avoir accès à des opportunités de développement de carrière grâce à la formation et au développement continu.

Le développement professionnel et la formation en continu des facilitateurs d'alphabétisation doivent garantir leur efficacité en exigeant d'eux qu'ils :

- disposent de connaissances étendues sur les différents éléments des compétences de lecture et d'écriture, y compris en langage parlé, et sur la manière d'enseigner ces éléments ;
- soient capables d'établir des relations harmonieuses et de développer des environnements d'apprentissage positifs, dynamiques et bienveillants ;
- soient capables de planifier des activités fondées sur des objectifs clairs déterminés par la compréhension en profondeur des processus de lecture et d'écriture ;
- soient capables de porter un regard critique sur leur enseignement et sur l'apprentissage de leurs étudiants et de faire le bon choix à partir d'un répertoire de stratégies d'instruction (NRC, 2012a, p. 24).

Les facilitateurs sélectionnés pour enseigner au sein de programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes doivent maîtriser la ou les langues dans lesquelles ils vont enseigner. Dans l'idéal, ils feront

partie de la communauté des apprenants, ce qui leur permettra de les comprendre et de se mettre à leur place, d'accompagner le processus de recrutement des apprenants et de partager leurs expériences et leurs préoccupations au cours des premières étapes de planification de la conception du programme. Ils peuvent également devoir s'impliquer dans les processus de plaidoyer en faveur de la communauté et d'engagement communautaire, et travailler au recrutement des apprenants. Cette implication garantira une meilleure adhésion de la communauté au programme d'alphabétisation et aidera à pérenniser ses bénéfices.

Les facilitateurs doivent être accompagnés dans leur recherche de solutions aux problèmes les plus courants, entre autres pour aider les apprenants à surmonter la distance et la démotivation, pour adapter les méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans l'optique de motiver l'apprenant et de maintenir un haut niveau d'engagement, et pour développer et partager des ressources d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des bonnes pratiques d'enseignement et d'évaluation. Même les facilitateurs équipés d'une longue expérience de la prestation d'éducation en présentiel ne disposeront pas nécessairement de ces compétences, c'est pourquoi des stratégies de développement continu des compétences seront essentielles aux succès des programmes d'apprentissage libre et à distance pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Les facilitateurs devront apprendre comment dispenser des compétences d'alphabétisme à distance et comment utiliser les technologies disponibles pour exploiter la flexibilité de l'apprentissage libre et à distance. Les approches d'enseignement et d'apprentissage, en particulier celles impliquant des solutions de technologies numériques, sous-estiment parfois l'importance du soutien apporté aux facilitateurs de l'alphabétisation des jeunes et des adultes. La flexibilité, l'adaptabilité et les autres avantages des technologies numériques ne sont exploitables à leur plein potentiel que quand les facilitateurs pour jeunes et adultes sont correctement formés selon les principes de l'apprentissage libre et à distance.

L'efficacité des programmes et les résultats généraux des apprenants sont étroitement liés à la qualité des facilitateurs, en particulier lorsque les apprenants sont des jeunes et des adultes dotés de compétences d'alphabétisme faibles ou nulles et qui exigent un enseignement plus complexe, que ce soit en général ou plus spécifiquement en apprentissage libre et à distance. Les facilitateurs ont besoin d'une formation et d'un développement de leurs capacités en continu qui permettent d'actualiser leur usage des technologies et des méthodologies. Les technologies utilisées pour la formation des apprenants peuvent également être utilisées pour mettre en œuvre la formation des facilitateurs. Elles peuvent être associées à des approches plus traditionnelles de formation du formateur qui sont souvent utilisées pour renforcer les capacités des facilitateurs de programmes d'éducation des jeunes et des adultes.

Les facilitateurs étant séparés physiquement des apprenants comme des autres facilitateurs en apprentissage libre et à distance, ils peuvent avoir besoin du même type de soutien que les apprenants, par exemple un soutien social, technologique ou administratif. Les facilitateurs en situation de handicap peuvent avoir besoin d'un soutien et d'un accès spécialisés pour pouvoir utiliser les technologies. Les facilitateurs peuvent être encouragés à rejoindre et à former avec d'autres facilitateurs d'alphabétisation des jeunes et des adultes des communautés de pratique pour encourager le développement professionnel continu. De nombreuses communautés de pratique s'appuient sur des réunions en présentiel et des environnements collaboratifs basés sur Internet pour communiquer, se connecter et mener des activités communautaires. Les facilitateurs peuvent utiliser ces espaces pour échanger des bonnes pratiques, exposer les problèmes qu'ils rencontrent et trouver comment les surmonter, et partager de nouvelles connaissances et des ressources éducatives libres (REL) pour l'enseignement et l'apprentissage. Les concepteurs de programmes d'alphabétisation peuvent créer des espaces en ligne à l'aide des réseaux sociaux et des wikis. Ils peuvent identifier et recruter des facilitateurs pour ces communautés garantissant qu'elles développent et répondent aux besoins des facilitateurs.

Pour pouvoir fonctionner, l'apprentissage libre et à distance exige la coordination de plus de systèmes que pour l'éducation en présentiel.

Le suivi et l'évaluation des facilitateurs peuvent également être utiles pour garantir que les apprenants reçoivent un soutien adéquat. Les technologies numériques adoptées au cours de la conception du programme peuvent être utiles à cet égard, les organisations pouvant ainsi utiliser les analyses et les données pour évaluer les besoins des facilitateurs en même temps que leurs résultats.

Gérer la conception, les services d'appui en matière de TIC et les systèmes d'assurance qualité

Pour pouvoir fonctionner, l'apprentissage libre et à distance exige la coordination de plus de systèmes que pour l'éducation en présentiel. Ces systèmes ont en outre besoin d'être mieux intégrés qu'ils ne le sont dans les environnements d'éducation en présentiel, ce qui nécessite des processus de planification et de gestion courante supplémentaires. La planification de programme doit ainsi intégrer une évaluation des exigences administratives et des services d'appui en matière de TIC, et une analyse des systèmes pour déterminer les exigences de conception pour les nouveaux systèmes, le besoin d'amélioration des systèmes existants, ou les deux. Il est également nécessaire de créer des structures et des processus permettant de garantir la qualité de la conception et des prestations des programmes d'apprentissage libre et à distance. Vous trouverez une présentation détaillée des systèmes de gestion et des exigences d'assurance qualité dans l'**Étape 3**.

Créer des systèmes de suivi et d'évaluation

Comme tous les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes, les programmes dispensés à l'aide de l'apprentissage libre et à distance doivent s'efforcer de promouvoir un système d'enseignement et d'apprentissage centré sur l'apprenant et sur les résultats en développant des critères mesurables à différents niveaux. Ils doivent donc disposer d'un processus continu d'analyse du programme et de son contenu. Les planificateurs et les concepteurs doivent concevoir et mettre en œuvre une stratégie de suivi et d'évaluation (S&E)⁴ au cours de la phase de planification d'un programme, ce qui signifie qu'ils ont besoin d'informations pouvant servir à évaluer si les objectifs d'un programme sont en passe d'être remplis. Ces derniers doivent ainsi être clairement définis dès le départ. Les objectifs de programme peuvent être largement améliorés par l'ajout d'indicateurs de performance.

⁴ De nombreuses ressources sur le S&E dans l'éducation, dans le cadre de l'apprentissage libre et à distance et pour le travail avec les jeunes et les adultes, sont disponibles pour étayer le développement de cette stratégie. Les ressources suivantes sont librement disponibles en ligne :

<https://www.betterevaluation.org/>

<https://usaidlearninglab.org/qrg/me-learning>

https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/06032014_Manual_for_ME_%20Partnerships_UNESCO.pdf

<https://www.ictworks.org/usaid-guide-evaluate-distance-learning/#.YFSGLK8zblV>

<http://documents1.worldbank.org/curated/en/790431468161655983/pdf/489360NWP0Box31C10ES991211complete1.pdf>

Définitions du suivi et de l'évaluation

Suivi : « Processus continu de collecte systématique d'informations, selon des indicateurs choisis, pour fournir aux gestionnaires et aux parties prenantes d'une action de développement en cours, des éléments sur les progrès réalisés, les objectifs atteints et l'utilisation des fonds alloués » (pp. 27-28).

Évaluation : « Le processus aussi systématique et objectif que possible par lequel on détermine la valeur et la portée d'une action de développement projetée, en cours ou achevée » (p. 22).

Source : OCDE, 2002

Les indicateurs de performance sont des déclarations qui utilisent des statistiques, des ratios, des coûts et d'autres formes d'information pour mesurer les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs spécifiques. Ils peuvent être utilisés pour mesurer la performance et pour signaler aux institutions qu'elles doivent explorer les raisons de toute déviation des niveaux de performance attendus. Les systèmes de suivi de programme sont généralement aussi utilisés pour recueillir des données nécessaires à la mise en œuvre d'évaluations (Butcher, 2004). Même si des indicateurs spécifiques doivent être définis pour chaque programme, le **Tableau 1** présente certains exemples d'indicateurs pertinents pour l'apprentissage libre et à distance. L'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) a défini un cadre utile de catégorisation des indicateurs en trois groupes pouvant être alignés sur les objectifs du programme :

- L'**accessibilité** mesure l'accès à la technologie, l'infrastructure technologique et la programmation et le contenu de l'apprentissage à distance.
- L'**engagement** mesure l'étendue de la participation à la programmation ainsi que l'évaluation du contenu par les utilisateurs en termes de pertinence, d'attractivité et de qualité.
- Les **résultats** mesurent l'apprentissage des connaissances du contenu dans le programme ainsi que l'apprentissage social et émotionnel (Morris, Farrel et Venetis, 2021).

Le **Tableau 1** présente des suggestions de catégories d'indicateurs alignées sur ces trois éléments. Elles peuvent être utilisées pour orienter la formulation d'indicateurs et de mesures spécifiques pour les programmes axés sur l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Lors de la définition d'indicateurs et de mesures spécifiques (la manière dont chaque indicateur sera mesuré), il est également important de prendre en compte le contexte de mise en œuvre (géographique, social, économique, politique et éducationnel) du programme donné.

Tableau 1 : Suggestions de catégories d'indicateurs pour l'évaluation de la planification et du développement des programmes d'apprentissage à distance

	Accessibilité	Engagement	Résultats	
			Connaissance du contenu et apprentissage de compétences	Apprentissage social et émotionnel
Infrastructure	Infrastructure et couverture de connexion (Internet et données mobiles)			
Technologie et accessibilité	Accès aux appareils (matériel) et aux logiciels : accès à la technologie fonctionnelle	Utilisation des appareils et des logiciels telle que prévue, accès à la technologie fonctionnelle	Changement dans la maîtrise des technologies	
Programmation	Auditeurs, téléspectateurs et utilisateurs de base par groupes cibles (fréquence et durée d'utilisation)	Participation à la programmation telle que prévue, et achèvement	Changement concernant la matière, les connaissances du contenu, et l'acquisition et la rétention des compétences	Changement concernant les compétences sociales, émotionnelles et personnelles, les attitudes et les croyances
Supports associés	Accès aux supports associés	Utilisation des supports associés de la manière prévue		Changement concernant les comportements
Coût	Coût unitaire pour atteindre les apprenants ciblés	Coût unitaire de l'engagement des apprenants	Coût de l'amélioration des résultats, en dollars par unité de mesure d'un résultat	

Source : Morris, Farrel et Venetis, 2021, p. 7

Une fois les indicateurs définis (appelés parfois Cadre de résultats du projet), il s'agit de déterminer le modèle de recherche pour le suivi et l'évaluation. Cette conception comprend la création d'une cartographie détaillée permettant de déterminer comment et quand la collecte de données doit avoir lieu, la ou les personnes responsables de la collecte et de la vérification des données, le processus d'analyse des données et la période de compte-rendu (voir **Étape 4**).

Planifier le financement

D'un point de vue financier, les éléments constitutifs de tout programme d'alphabétisation ne sont pas différents à de nombreux égards de ceux des autres activités d'éducation : les coûts de lancement, la formation des facilitateurs et le coût des salaires, le développement et la diffusion des documentations d'apprentissage, et les coûts de fonctionnement (Oxenham et coll., 2002 ; Abadzi, 2003, dans UNESCO, 2006). Aucun de ces coûts ne peut être facilement normalisé parce qu'ils varient en fonction du niveau de rémunération des facilitateurs, des types de supports d'apprentissage, de la durée du programme, des coûts de formation, des structures d'administration et de soutien, et de l'étendue de l'offre des opportunités d'éducation. Les coûts technologiques soulèvent des questions supplémentaires et peuvent évidemment varier à l'intérieur et entre les pays (UNESCO, 2006). Le choix de la technologie sera influencé par des contraintes budgétaires en prenant en compte toutes les exigences connexes afin de dispenser une expérience efficace d'éducation pour les apprenants, une planification financière minutieuse sera ainsi incontournable pour une bonne planification de programme d'apprentissage libre et à distance.

La croyance selon laquelle l'apprentissage libre et à distance est moins coûteux que l'éducation conventionnelle en présentiel s'est répandue de façon dangereuse et universelle. Les programmes d'apprentissage libre et à distance peuvent gagner en rentabilité (à savoir, être moins chers par apprenant) que leurs équivalents traditionnels mais seulement quand ils intègrent de grands nombres d'apprenants pour réaliser d'importantes économies d'échelle. De la même manière, les programmes d'apprentissage libre et à distance peuvent être plus rentables lorsqu'ils offrent des supports d'apprentissage de qualité et un soutien continu à leurs apprenants, en garantissant ainsi des taux de rétention et d'achèvement satisfaisants. Sans cela, l'apprentissage libre et à distance peut se révéler être une option particulièrement coûteuse. Dans le domaine de l'alphabétisation des jeunes et des adultes, le risque est d'autant plus grand que la plupart des apprenants disposeront de peu ou pas d'expérience de l'apprentissage en autonomie si bien que les investissements pour la conception et pour le soutien des apprenants seront ainsi probablement encore plus lourds que pour les programmes d'apprentissage libre et à distance destinés à d'autres groupes d'apprenants. Ces éléments doivent être tous pris en compte au cours de l'étape de planification financière afin de garantir que tous les coûts initiaux de conception puissent être répartis sur un nombre suffisant d'apprenants au cours de la mise en œuvre du programme et de veiller ainsi à la rentabilité des programmes d'apprentissage libre et à distance.

La planification des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes soulève une problématique particulière : il n'existe généralement pas assez de facilitateurs qualifiés et formés pour répondre aux besoins grandissants de prestation de programmes. Bien que les méthodes d'apprentissage libre et à distance puissent permettre aux programmes d'atteindre des zones éloignées et une audience plus vaste tout en réduisant le besoin d'interactions directes entre les facilitateurs et les apprenants, les coûts du salaire et de la formation des facilitateurs, du personnel d'appui en matière de TIC, des gestionnaires et administrateurs de programme et des concepteurs de programme figurent parmi les dépenses les plus importantes associées aux programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance et il est essentiel que les planificateurs de programme en tiennent compte pendant la phase de planification financière. La durabilité à long terme d'un programme d'alphabétisation dépend de la durabilité des flux de rémunération qui permettent de fidéliser les facilitateurs d'alphabétisation et d'aider à en former de nouveaux (UNESCO, 2006).

Un autre coût important à prendre en considération est celui du développement des supports d'apprentissage (voir **Étape 2** : « Développement des supports d'enseignement et d'apprentissage »). Ces coûts peuvent considérablement varier en fonction de la pédagogie du programme, de la façon dont les ressources d'apprentissages sont générées par le processus d'apprentissage lui-même, par la disponibilité des supports existants (parmi lesquels les REL) et par les technologies sélectionnées. Parmi les autres coûts financiers figurent le coût du lancement, de la gestion et des frais généraux, et le suivi et l'évaluation (UNESCO, 2006).

Les sources et solutions de revenus dépendront du contexte mais peuvent être très variées et devront être coordonnées. Les développeurs de programmes et les organismes responsables de leur mise en œuvre doivent évaluer la disponibilité des moyens financiers et humains pour chaque programme, et ce, dès sa phase initiale, idéalement de façon à garantir que la responsabilité soit partagée entre les organisations de mise en œuvre et la communauté. La planification de programme devra ainsi comprendre un processus d'analyse sur la manière dont la coopération régionale et locale peut être exploitée pour former des partenariats, en particulier du fait que l'éducation non formelle ne reçoit que peu de financements des budgets d'éducation ; la responsabilité incombe donc souvent aux ONG et aux autres organisations de développer des programmes locaux capables de satisfaire les besoins de communautés spécifiques.

Les développeurs de programmes doivent inclure à leur planification budgétaire et financière les types courants suivants de coûts liés aux programmes d'apprentissage libre et à distance :



La planification des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes soulève une problématique particulière : il n'existe généralement pas assez de facilitateurs qualifiés et formés pour répondre aux besoins grandissants de prestation de programmes.

- **Coûts fixes** : ceux-ci n'augmentent pas avec le nombre d'apprenants (par exemple, les coûts associés aux bâtiments, aux véhicules, aux systèmes de TIC, au développement des supports).
- **Coûts variables** : ceux-ci augmentent à chaque nouvel apprenant inscrit (par exemple, les coûts associés aux facilitateurs, aux spécialistes des TIC, aux supports imprimés).
- **Coûts de maintenance** : il s'agit d'un type de coûts fixes devant être acquittés à intervalles réguliers (habituellement une fois par an) afin de continuer à exécuter un programme (par exemple, les mises à jour des cours, les licences de logiciels) (COL, 2004).

Les planificateurs de programme doivent prendre en compte les éléments suivants lorsqu'ils réalisent la planification financière de programmes d'éducation :

- Quels seront vos coûts fixes (frais généraux) ?
- Quels seront vos coûts variables ?
- De combien d'inscrits avez-vous besoin chaque année pour atteindre votre seuil de rentabilité ?
- Quels seront vos coûts de maintenance ? (*ibid.*).

Ils devront également déterminer si l'apprentissage libre et à distance est plus rentable que les autres modes de prestation. Pour cela, il leur faudra s'appuyer sur les facteurs suivants :

- Le nombre d'apprenants (plus d'apprenants signifie généralement un coût unitaire moindre)
- La fréquence des révisions du contenu (de fréquentes révisions entraînent des coûts plus élevés)
- La technologie utilisée (certaines technologies sont plus coûteuses que d'autres)
- Le niveau de soutien offert aux apprenants (il s'agit ici souvent de l'élément le plus coûteux des systèmes d'apprentissage libre et à distance et le niveau de soutien offert est généralement déterminé par les coûts engagés) (*ibid.*)

La préparation du budget d'un programme en apprentissage libre et à distance comprend les étapes suivantes, certaines d'entre elles pouvant survenir de façon simultanée et certaines différer légèrement en fonction du contexte :

- Consulter le plan stratégique et le modifier si les niveaux de financement espérés ne peuvent pas le soutenir.
- Collecter des données sur les prévisions d'inscription, les taux d'inflation, les taux de salaire, les exigences de développement et de révision, les frais d'inscription unitaires, l'historique des coûts unitaires par inscription, etc.
- Préparer des prévisions préliminaires pour les revenus de toutes origines et évaluer la fiabilité de ces estimations. Il peut être nécessaire de préparer les budgets en fonction des différents niveaux de financement.
- Fixer des prévisions concernant l'allocation des revenus prévus aux différents départements de fonctionnement afin de développer les paramètres de financement initiaux.
- Demander au département financier de préparer les documents de travail et toute autre donnée qui permettront d'aider le personnel opérationnel à estimer leurs dépenses.
- Développer les estimations de dépenses par poste et par type, pour chaque paramètre de la division en question.
- Préparer les estimations des dépenses et des revenus mensuels, étape importante pour limiter les écarts dus aux simples différences de timing et pour servir de base aux prévisions des besoins de trésorerie.
- Compiler les budgets par centre de coûts en dépenses divisionnelles, puis institutionnelles.

- Réaliser l'examen final et intégrer toutes les réallocations nécessaires.
- Obtenir l'approbation finale de l'organe directeur.
- Charger la version approuvée du budget dans le système d'information financier à des fins de comparaison ultérieure avec les revenus et les dépenses réels.
- Développer les rapports de gestion à utiliser pour le contrôle des coûts et la prise de décision.
- Mettre en œuvre des procédures de comparaison mensuelle des dépenses et des revenus réels avec les prévisions (analyse des variations) et pour rendre compte des écarts (COL et Banque asiatique de développement, 1999, pp. 5-5 et 5-6).

Identifier des partenaires et mettre en œuvre des partenariats

La planification de programmes doit comprendre une phase d'évaluation de la manière dont la coopération régionale et locale peut être exploitée pour former des partenariats. Ce processus doit être initié aussi tôt que possible.

L'enseignement et l'apprentissage en présentiel n'ont pas les capacités de répondre aux exigences de renforcement des connaissances et des compétences en termes d'échelle et de portée ni aux changements sociaux et comportementaux nécessaires à la réalisation des ODD. Les ONG ne disposent que de ressources limitées et doivent se montrer innovantes dans leurs modes de prestations (Latchem, 2018).

Le soutien par les communautés locales est essentiel au succès de chaque programme.

Le succès de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation exigera ainsi l'implication des gouvernements nationaux et locaux et de partenariats durables entre les organisations, ONG, institutions d'éducation locales (parmi lesquelles les écoles et les universités), les employeurs locaux, les organismes médiatiques et les organisations communautaires responsables de la mise en œuvre. Les organisations du secteur privé, les organismes existants de formation et d'éducation, les organisations confessionnelles et d'autres organisations et organismes communautaires peuvent également faire partie des partenaires.

Le soutien par les communautés locales est essentiel au succès de chaque programme. Les compétences et l'expérience des facilitateurs et des représentants de programmes locaux peuvent être exploitées pour participer à la conception, à la mise en œuvre et à l'adaptation des programmes.

De nombreuses organisations sont susceptibles de faciliter la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Les partenaires peuvent accompagner les processus de création et de développement du contenu, la mise en œuvre technique, l'infrastructure ou le financement des programmes. Ils auront cependant des attentes variées qui devront être satisfaites pour tisser et pérenniser des partenariats durables. Vous trouverez ci-dessous quelques exemples de ce que les partenaires peuvent apporter et espérer en retour au sein d'un programme.

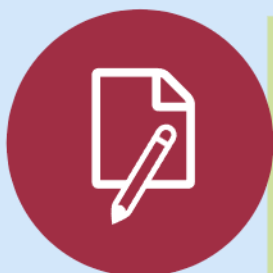
- **Partenaires gouvernementaux** : les gouvernements nationaux et régionaux peuvent consolider leurs programmes en renforçant la sensibilisation, en intégrant d'autres secteurs gouvernementaux, en définissant les priorités d'éducation régionales et nationales, en diversifiant leurs politiques et leurs stratégies, et en rendant les programmes plus accessibles pour répondre aux besoins et aux attentes spécifiques des groupes, des individus et des communautés locales. Les gouvernements peuvent travailler pour garantir que la technologie nécessaire à l'apprentissage soit largement disponible, à un coût faible voire nul, pour les membres les plus défavorisés de la société (UIL, 2020). Les partenaires gouvernementaux peuvent s'attendre à voir s'améliorer leur taux de population active, leurs niveaux d'alphabétisme et le niveau de vie de leurs citoyens.



- **Institutions d'éducation** : les organisations éducatives peuvent participer aux processus de recherche et d'analyse des apprenants potentiels et au suivi, au recrutement et à la formation des facilitateurs et des tuteurs ; offrir des ressources pour l'apprentissage ou l'évaluation ; collaborer pour offrir des solutions aux problématiques et aux obstacles ; et proposer des parcours d'éducation aux apprenants achevant des programmes d'alphabétisation pour leur permettre de progresser. Ces institutions peuvent s'attendre à ce que plus de personnes obtiennent des certificats d'achèvement scolaire et comprennent mieux l'importance de l'éducation pour tous.
- **Organisations communautaires** : dans le cadre de partenariats communautaires, les programmes d'alphabétisation peuvent s'appuyer sur les connaissances autochtones et les approches d'apprentissage informel et reconnaître que l'autonomisation prend différentes formes en fonction des contextes (UIL, 2016b). Ces organisations seront également capables de promouvoir le programme par le biais de canaux locaux, parmi lesquels les sites Internet, les réseaux sociaux et les panneaux d'information. Les organisations communautaires auront à cœur la réussite du programme car il permettra d'éduquer leurs membres et de leur donner accès à des services gouvernementaux, ce qui amènera en retour les apprenants à soutenir ces organisations.
- **Organisations confessionnelles** : ces groupes peuvent offrir un espace physique d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'un canal alternatif pour sensibiliser et impliquer les apprenants potentiels. L'autonomisation de leur communauté et l'amélioration de leur capacité à comprendre les textes sacrés peuvent être des facteurs déterminants.
- **Entreprises et employeurs locaux** : les employeurs peuvent participer à de nombreuses activités, entre autres en recrutant des apprenants au sein de leurs équipes et en accordant aux apprenants le temps d'étudier et d'accéder à la technologie nécessaire pour mener à bien leur programme d'apprentissage. Ils peuvent s'attendre à une amélioration des compétences d'alphabétisme de leurs employés ou au développement de leur activité.

- **Bibliothèques** : les bibliothèques peuvent mettre à la disposition des programmes des espaces physiques permettant aux apprenants, aux tuteurs et aux facilitateurs de se rencontrer en personne et peuvent permettre l'accès à des ordinateurs et à Internet dans certains endroits. Ils offrent également un environnement foisonnant d'informations. Les bibliothèques peuvent s'attendre à ce qu'une population affichant un meilleur taux d'alphabétisme utilise plus leurs services et soit mieux capable d'accéder aux services gouvernementaux.
- **Partenaires technologiques** : les entreprises de télécommunications et les prestataires de service Internet peuvent offrir un accès gratuit à Internet et fournir des cartes SIM à des fins d'éducation. Ces pratiques émergentes permettent de faciliter l'apprentissage en ligne pour tous (UNESCO, 2020b). Certaines organisations peuvent également aider les apprenants en leur fournissant des appareils.
- **Chaînes de médias** : les chaînes de médias peuvent diffuser du contenu radio et télévision d'éducation pour atteindre des audiences très étendues. Les canaux radio et télévision locaux peuvent aider à préserver les cultures et les langues locales tout en contribuant à la promotion de la compréhension et au développement mondial, à l'apprentissage tout au long de la vie et à la diversité culturelle (UIL, 2016a). Les stations radio peuvent également utiliser ces programmes pour échanger avec leur auditoire et l'étendre.

Étape 2 : Développement de supports d'enseignement et d'apprentissage



- Développer des supports d'enseignement et d'apprentissage
- Utiliser les REL
- Développer des instruments et outils d'évaluation

Les supports d'apprentissage jouent un rôle critique pour l'apprentissage libre et à distance, en particulier pour les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Ils doivent être capables de soutenir l'apprentissage tout en facilitant l'enseignement car le facilitateur et l'apprenant sont séparés par la distance physique et temporelle. Le contenu doit être développé pour accompagner l'apprentissage autonome et rendu accessible aux apprenants par l'intermédiaire de nombreux médias et technologies, parmi lesquels des documents imprimés, la radio, la télévision, les ordinateurs, les téléphones mobiles et Internet. Les décisions concernant le type de média qui sera utilisé dépendront en partie des coûts et en partie de leur pertinence pour le contexte d'instruction. Les apprenants cherchant à développer leurs compétences de base telles que la reconnaissance des signes peuvent par exemple tirer un meilleur profit de contenus audiovisuels que de supports imprimés uniquement.

Les apprenants jeunes et adultes doivent utiliser des supports qui reflètent leur réalité et leur contexte car leur apprentissage s'appuie sur leurs expériences de vie. Les supports d'apprentissage doivent être reliés aux expériences et aux compétences des jeunes et des adultes présentant un faible niveau d'alphabétisme, accompagner les expériences d'apprentissage proposées au sein de leurs communautés et exploiter les pratiques d'alphabétisation locales. Le sujet des enseignements doit porter sur des problématiques rencontrées de façon régulière par les apprenants jeunes ou adultes. Même si tous ces éléments peuvent être intégrés relativement facilement dans des programmes d'éducation en présentiel, cela peut se révéler plus difficile (et néanmoins possible avec suffisamment de temps et de ressources) concernant des supports conçus pour les programmes d'apprentissage libre et à distance.

Développer des supports d'enseignement et d'apprentissage

Principes du développement de supports

Avec des objectifs clairs et un soutien approprié pour obtenir des résultats d'apprentissage spécifiques, il est possible d'optimiser l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage sans que les apprenants et les facilitateurs aient besoin d'être au même moment au même endroit.

Le principe clé pour le développement de supports d'apprentissage libre et à distance est que ces supports doivent remplacer l'éducateur, la salle de classe et même l'échange d'idées entre les apprenants. Les supports d'apprentissage libre et à distance sont également appelés supports d'apprentissage autonome car ils aident les apprenants à apprendre par eux-mêmes.



Caractéristiques des supports d'apprentissage à distance

Explicites : les supports d'apprentissage autonome sont rédigés de manière à ne nécessiter aucun intermédiaire (enseignant) pour en expliquer le contenu. Cela signifie que le contenu est écrit dans un langage simple et est divisé en petites unités pour aider les apprenants à distance à l'assimiler en lisant et en suivant les instructions. L'enseignant doit ainsi être en quelque sorte intégré au texte. Ces supports sont différents des manuels d'instruction accompagnant les gadgets électroniques ou les appareils électroménagers.

Autosuffisants : les supports d'apprentissage autonome sont conçus de manière à ce que les apprenants à distance n'aient en règle générale pas besoin de supports supplémentaires pour comprendre et apprendre les concepts ou le sujet à l'étude. Cette caractéristique est cruciale pour les apprenants à distance car ils sont isolés et dispersés et sont susceptibles de ne pas avoir accès à des bibliothèques ou à des ressources d'apprentissage utiles. Les supports d'apprentissage qui leur sont offerts doivent ainsi être très détaillés et autosuffisants. De plus, les « programmes d'enseignement » en éducation à distance sont librement accessibles tandis que, dans l'éducation en présentiel, le programme est caché dans le descriptif d'enseignement. Un programme d'enseignement libre nécessite de détailler clairement le contenu sans rien laisser à l'imagination de l'apprenant et en éliminant toute nécessité d'une interprétation de sa part. De plus, si un cours fait appel à l'utilisation de supports d'une source externe, ils doivent être fournis dans le cadre de ce cours autosuffisant. Par exemple, si un cours demande à un étudiant d'écouter une cassette audio, cette cassette doit être fournie en même temps que le cours.

Auto-dirigés : les apprenants à distance étudiant dans des contextes isolés, il est important que les supports d'apprentissage autonome soient conçus de manière à leur fournir les instructions nécessaires pour étudier et progresser. Les supports d'apprentissage autonome utilisent de nombreuses techniques pour cela, parmi lesquelles l'utilisation d'astuces, de commentaires, d'images (icônes) et d'instructions explicites sur ce qu'il faut faire, comment le faire, et ce qu'il est attendu de l'apprenant. Les objectifs d'apprentissage, les conseils sur la manière de présenter un nouveau sujet ainsi que la manière de s'orienter sur ce sujet, un style d'écriture conversationnel et des instructions portant sur la manière de répondre aux questions d'auto-évaluation sont des éléments d'auto-direction utilisés dans les supports d'apprentissage autonome pour faciliter l'apprentissage.

Motivants : l'une des principales tâches de l'enseignant dans un système d'éducation en présentiel est de motiver et d'encourager les apprenants. Les enseignants servent de modèles pour susciter l'intérêt et la curiosité sur un sujet, et les apprenants essaient en général d'imiter leurs enseignants. Un document d'apprentissage autonome bien conçu doit éveiller la curiosité et l'intérêt, encourager les apprenants à se lancer dans l'étude d'un sujet en profondeur et à appliquer leur esprit critique, les motiver à remettre en question et réfléchir sur leurs propres expériences et pratiques, et reconfirmer les progrès d'apprentissage. Ces éléments sont possibles grâce à un style personnalisé d'écriture, l'utilisation d'anecdotes, d'exemples, d'illustrations tirées de la vie réelle, un retour sur les questions d'auto-évaluation, etc.

Auto-évaluatifs : Il est important pour les apprenants à distance de connaître les progrès qu'ils ont accomplis, en particulier parce qu'ils sont séparés presque en permanence de leurs enseignants et de leurs pairs. La séparation des enseignants et des apprenants inhibe la communication dans les deux sens et les apprenants risquent de ne pas recevoir à temps le feedback nécessaire ou encore de ne pas être capables de comparer leurs résultats avec ceux de leurs pairs. Les supports d'apprentissage autonome doivent ainsi contenir des questions d'auto-évaluation et un retour personnalisé pour permettre aux étudiants de s'évaluer et d'apprendre de leur propres erreurs (correct/incorrect). Les caractéristiques d'auto-évaluation des supports d'apprentissage à distance partent du principe que les apprenants à distance utiliseront les supports d'apprentissage de façon active. L'utilisation de questions intégrées au texte, de questions d'auto-évaluation, d'exercices à la fin de chaque unité, d'activités basées sur la pratique réflexive et de feedbacks en continu joue un rôle crucial pour le succès des apprenants. L'utilisation d'objectifs d'apprentissage associés à des verbes d'actions comportementales pour mesurer la réalisation de l'apprentissage est une autre manière d'autonomiser l'apprenant.

Source : extrait adapté de Mishra, 2007. Disponible sous licence CC BY-SA.

Compte tenu des apprenants ciblés, les supports d'apprentissage libre et à distance destinés aux programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes doivent suivre les principes du développement de contenu pour les apprenants adultes : entre autres, l'utilisation d'un style conversationnel (pour la personnalisation) ; la division du contenu en petites unités (pour la compréhension) ; l'intégration d'exercices d'auto-évaluation (pour favoriser un apprentissage interactif par rapport à une lecture passive) ; des retours (pour la motivation) ; des conseils et des notes d'instructions progressives (pour le renforcement des compétences métacognitives).

Prise en compte de la structure et de la qualité

L'alphabétisation des jeunes et des adultes étant parfois prise en charge par des bénévoles non formés travaillant dans des circonstances loin d'être idéales, il est essentiel de garantir que les supports soient soigneusement structurés et intègrent des activités séquencées. L'existence ou l'intégration de chaque module ou de chaque activité d'éducation doit avoir une raison valable. Les apprenants jeunes et adultes ont besoin de l'opportunité de développer preuve à l'appui des aptitudes et des compétences d'alphabétisme dont ils peuvent se servir au cours de leur vie quotidienne.

Les supports des apprenants pourraient comprendre des ressources d'apprentissage, parmi lesquelles des manuels et l'accès à des supports en ligne ou numériques, un calendrier de programme indiquant les dates de remise des devoirs, les horaires des séances de contact ou des discussions en ligne et les dates des examens et autres évaluation sommatives. En fonction de la technologie utilisée, les apprenants peuvent avoir besoin de documents ou de ressources supplémentaires pour pouvoir se former à ce nouveau mode de prestation. Les facilitateurs auront besoin de manuels de l'éducateur sur le contenu, de manuels d'animation en fonction du mode de prestation et d'un calendrier du programme semblable à celui que les apprenants reçoivent.

Trois types d'approches d'enseignement peuvent être appliquées pour les supports d'apprentissage libre et à distance :

- **Le « Tell-and-Test »** (apprendre et tester) : lecture (ou écoute, ou visionnage) suivie par un test
- **Le « Tutorial-in-print »** (présentation et application) : lecture, activités fréquentes, feedback sur les activités
- **Le « Reflective action guide » (guide de pratique réflexive)** : moins de lecture ; des activités moins nombreuses et plus longues ; les activités peuvent être appliquées sur le lieu de travail ou de vie de l'apprenant (Rowntree, 1994, dans COL, 2004, p. 81)

Ces trois approches peuvent être mises en œuvre dans différents médias une fois que les développeurs de programmes ont décidé de l'objectif d'une activité. En développant les supports d'apprentissage, les développeurs de programmes doivent prendre des décisions sur le rôle des supports, sur les types de supports d'apprentissage libre et à distance les plus appropriés pour le programme et quels critères seront utilisés pour évaluer la qualité des supports (COL, 2004).

Les supports d'apprentissage libre et à distance doivent être soigneusement étayés pour garantir que l'apprentissage s'appuie sur les connaissances et les compétences existantes tout en favorisant une compréhension profonde du contenu. Les supports d'apprentissage libre et à distance intègrent généralement bien plus d'éléments différents qu'un manuel. La structure et le contenu des supports d'apprentissage libre et à distance doivent comprendre :

- des résultats d'apprentissage ;
- des conseils d'apprentissage ;
- un style cordial d'écriture, en utilisant le « tu » pour s'adresser à l'apprenant ;
- de nombreux exemples ;
- une disposition aérée et très structurée avec de nombreux titres ;
- de nombreux mécanismes de signalisation ;
- de nombreuses activités avec des retours ;
- moins de texte que dans un manuel ;
- des espaces structurés au sein desquels les apprenants écrivent leurs réponses aux questions et aux activités ;
- des résumés et des listes de points prioritaires ;
- et des tests de progrès auto-évalués par les apprenants (*ibid.*).

Développement de ressources multimédias

L'apprentissage libre et à distance peut être dispensé à l'aide de nombreux médias différents et il peut être tentant d'utiliser les options les plus récentes et les plus interactives, cependant les concepteurs de programme doivent déterminer quelles ressources multimédias seront les plus adaptées pour être utilisées par les apprenants. Le processus de développement des ressources exige de sélectionner des médias pertinents pour l'audience cible, à l'accès facile et qui contribuent aux objectifs d'apprentissage. Même si le contenu peut être transmis de façon tout aussi efficace sur l'ensemble des médias possibles, le développement des compétences est plus étroitement lié aux approches et aux technologies d'enseignement spécifiques (Bates, 2019).

Les types de médias et de ressources multimédias fréquemment utilisés à des fins éducationnelles comprennent les éléments suivants :

- **Texte** : manuels, guides, romans
- **Image** : illustrations, photographies, schémas, affiches
- **Son** : podcasts, clips sonores, musiques
- **Vidéo** : télévision, vidéos en ligne, clips vidéo intégrés
- **Numérique** : animations, simulations, forums de discussion, espaces de réseaux sociaux, jeux vidéo, pages web et autres types de médias

Le développement de ressources multimédias exige des compétences spécifiques, c'est pourquoi il est recommandé d'employer des professionnels pour accompagner ce processus. En fonction des médias sélectionnés, les compétences requises peuvent comprendre le web design, la production audiovisuelle, le montage vidéo, le doublage et la conception éducationnelle. Développer des ressources multimédias prend du temps, en particulier pour les supports d'apprentissage fondés sur l'audio, la vidéo ou l'informatique. Le développement d'une heure théorique de documents imprimés ou audio est susceptible de prendre entre 20 et 100 heures de travail ; une heure de vidéo peut prendre de 20 à 200 heures ; et l'apprentissage sur logiciel interactif peut prendre entre 200 et 300 heures (Swift, 1996, dans Butcher et Roberts, 2004). Avec les avancées technologiques, le temps nécessaire pour produire des supports d'apprentissage est susceptible de diminuer, d'autant qu'il est possible de diffuser des cours en direct à l'aide d'un simple smartphone. Il est malgré tout important de se réserver suffisamment de temps pour développer des supports d'apprentissage de qualité.



Modèles de développement de cours

Différentes approches ont été adoptées à ce jour en matière de développement de cours dans les institutions d'apprentissage libre et à distance (Panda et Garg, 2006). On note entre autres :

- **La formation personnalisée** : dans ce modèle, l'institution offre aux développeurs de contenus une formation pour créer des cours sur-mesure par rapport aux exigences des apprenants à distance.
- **La transformation de texte** : des concepteurs ou des éditeurs expérimentés de contenus d'instruction convertissent des cours par correspondance et des textes existants préparés par des développeurs débutants de contenus d'apprentissage à distance en supports efficaces d'enseignement à distance.
- **La conception d'un texte explicatif pour un texte déjà existant** : dans ce modèle, un guide d'étude est préparé pour expliquer un manuel existant. Cette méthode permet de réduire significativement le temps nécessaire pour développer le cours.
- **Le cours développé en atelier** : pour accélérer le processus de développement de cours, certaines institutions organisent des ateliers rassemblant des auteurs pour qu'ils conçoivent ensemble des cours. Certaines institutions emploient un modèle de génération de contenu sous forme de séminaire pour développer du contenu. Elles ont cependant toujours besoin de préparer un guide de l'étudiant tel que celui utilisé dans le modèle précédent.

Égalité et inclusion

Tous les apprenants doivent pouvoir accéder au contenu d'apprentissage d'un programme quelles que soient leurs préférences d'apprentissage, qu'ils soient en situation de handicap ou non et indépendamment de leur appartenance sexuelle. Comme l'explique Rose et Meyer (2002, p. vi), « les obstacles de l'apprentissage ne sont pas liés aux capacités des apprenants mais naissent en réalité d'interactions des apprenants avec des supports et des méthodes d'éducation qui manquent de souplesse ». Les exigences de diversité et d'inclusivité pour les supports d'apprentissage libre et à distance peuvent être satisfaites en intégrant au contenu une palette variée de perspectives et de points de vue qui garantira que davantage d'apprenants et de facilitateurs puissent utiliser et se sentir concernés par les supports. Des stratégies d'enseignement et des supports d'apprentissage inclusifs peuvent permettre à tous les apprenants de se sentir soutenus et faire en sorte qu'ils puissent apprendre et explorer de nouvelles idées, faire entendre leur voix et être respectés en tant qu'individus et en tant que membres de leurs communautés.

Comme noté précédemment, la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) pour le développement de supports d'apprentissage libre et à distance peut améliorer et optimiser l'enseignement et l'apprentissage pour tous les apprenants ciblés. Les stratégies de CUA constituent des méthodes et des outils d'instruction pour garantir l'égalité des opportunités d'apprentissage pour tous les apprenants. Elles s'appuient sur la théorie selon laquelle un « échec d'apprentissage » ne révèle rien des capacités de l'apprenant mais renvoie plutôt à des systèmes d'apprentissage qui échouent à répondre aux besoins de tous les apprenants. La technologie permet de surmonter les obstacles d'apprentissage existants et de concevoir des environnements d'apprentissage en évitant dès le début de créer ces obstacles (Rose et Meyer, 2002).

La CUA compte trois principes : l'engagement, la représentation, et l'action et l'expression. Le document UDL Guidelines⁵ est un outil utilisé pour la mise en œuvre de la CUA afin d'améliorer et en définitive d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage pour tous. Ces lignes directrices présentent un ensemble de propositions concrètes applicables à toute discipline ou à tout domaine pour garantir que tous les apprenants puissent accéder et participer à des opportunités pertinentes et ambitieuses d'apprentissage (CAST, 2021). « The Inclusive Learning Design Handbook », de Floe, est un autre outil à l'intention des développeurs de supports.⁶ Cette ressource disponible gratuitement et librement peut être utilisée pour créer des ressources

⁵ Les UDL Guidelines sont disponibles sur <https://udlguidelines.cast.org/>

⁶ Le « The Inclusive Learning Design Handbook » est disponible sur <https://handbook.floeproject.org/introduction.html>

d'éducation flexibles et personnalisées pouvant s'adapter à de nombreuses préférences d'apprentissage et besoins individuels (IDRC, 2021). L'outil BCcampus Accessibility Toolkit (Coolidge et coll., 2019) constitue un autre guide très efficace pour améliorer l'accessibilité des ressources d'apprentissage.

**Des stratégies d'enseignement et des supports
d'apprentissage inclusifs peuvent permettre à tous
les apprenants de se sentir soutenus et faire en sorte
qu'ils puissent apprendre et explorer de nouvelles
idées, faire entendre leur voix et être respectés en
tant qu'individus et tant que membres de
leurs communautés.**

Les UDL Guidelines et le manuel de Floe peuvent aider les créateurs de contenu à sélectionner des stratégies propres à éliminer les obstacles qui empêchent les apprenants d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Les apprenants sont ainsi susceptibles de trouver les documents plus attractifs car ils s'y reconnaîtront ou feront plus facilement le lien avec des éléments de leur vie ; les facilitateurs issus de différents contextes d'éducation pourraient y trouver davantage leur compte ; et les documents offriront une expérience générale de lecture et d'apprentissage plus intéressante.

Lorsqu'ils créent des supports d'apprentissage aux formats audio, vidéo et numériques, les créateurs de contenu et les concepteurs de programme doivent chercher à intégrer dès le début des mécanismes d'accessibilité pour rendre les pratiques d'enseignement aussi inclusives que possible. Cela peut comprendre le sous-titrage de vidéos (transcription de l'audio comprise), la convertibilité des textes numériques en discours et l'intégration de descriptions (texte alternatif) aux images dans les textes numériques. La prise en compte de ces points permet de garantir l'accessibilité aux apprenants souffrant de troubles auditifs ou visuels mais qui pourraient ne pas pouvoir s'inscrire à un programmes d'alphabétisation conçu spécifiquement pour des apprenants en situation de handicap.

Il peut être utile de répéter qu'une attention particulière doit être accordée aux apprenants en situation de handicap. Le contenu destiné à ce groupe cible doit être conçu spécifiquement pour répondre à leurs différents besoins. Dans certains cas, les programmes d'apprentissage libre et à distance offrent des alternatives multimédias pour les apprenants en situation de handicap et certains médias peuvent être conçus pour être accessibles aux apprenants souffrant de troubles visuels.

Les concepteurs de programmes doivent prendre en compte les processus en faveur de l'égalité entre les sexes au cours du développement du contenu afin d'améliorer l'égalité et l'équité entre les sexes. Les programmes d'apprentissage libre et à distance doivent être conçus en prenant soin d'éviter tout stéréotype de genre lors de la conception de l'apprentissage et dans le choix des mots, des illustrations et des exemples dans les supports d'apprentissage. Les développeurs des programmes d'apprentissage libre et à distance pour l'alphabétisation ayant pour objectif de promouvoir l'égalité entre les sexes doivent commencer par analyser les disparités de genre en termes de rôles, de comportements, d'activités et de perceptions de tous les membres de la société, par chercher pourquoi de telles disparités existent, d'examiner si elles sont dommageables, ET si elles limitent les capacités des femmes et des hommes, et, dans l'affirmative, de quelle manière il est possible d'y remédier (Latchem, 2018).

Il sera probablement nécessaire d'investir dans le renforcement des capacités du personnel pour permettre à ses membres de développer un contenu accessible et inclusif. Celui-ci devra comprendre des mécanismes permettant d'évaluer les supports d'enseignement et d'apprentissage en termes de normes d'accessibilité, d'inclusivité des pratiques et de promotion de l'égalité entre les sexes.

Prise en compte des coûts et des ressources humaines

Dans l'apprentissage libre et à distance, les principales dépenses proviennent de la conception des supports de cours, en particulier s'ils impliquent l'utilisation de médias et de technologies « onéreux » (Bates, 2019). Si les coûts de conception sont potentiellement sans limite puisqu'il est toujours possible d'intégrer plus de spécialistes au processus ou d'utiliser des médias et des technologies plus coûteux, cela n'est pas une fatalité. De nombreux programmes de cours efficaces ont été conçus dans des délais relativement courts. Une préconception très répandue et à vrai dire assez justifiée concernant l'apprentissage libre et à distance est que la qualité du cours (matières et pédagogie) est liée au niveau d'investissement alloué à sa conception.

Les exigences d'investissement en termes de temps et de ressources pour la conception de supports peut varier énormément en fonction des choix de programmes d'enseignement. Quoi qu'il en soit, il est utile de prendre en compte la manière dont les différentes combinaisons d'expertise pourraient affecter les performances des apprenants. Des supports d'apprentissage libre et à distance correctement conçus font généralement appel à des équipes de spécialistes plutôt qu'à un ou deux individus. L'amélioration de l'interactivité des cours exige normalement plus de temps et souvent plus de spécialistes pour développer le contenu et les méthodes. L'Université ouverte du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord a investi dans une approche en équipe (composée généralement d'un spécialiste de contenu, d'un technologue de l'éducation, d'un gestionnaire de cours, d'un éditeur, d'un spécialiste des médias et d'un secrétaire) afin de développer des supports d'enseignement à distance (Mason et Goodenough, 1981). Une équipe de développement de cours comprenant un concepteur d'éducation et un rédacteur est susceptible d'être moins efficace qu'une équipe constituée de multiples spécialistes parmi lesquels :

- un chef de projet supervisant la production et veillant sur le processus de développement, et gérant le budget de développement alloué ;
- un spécialiste de contenu et un concepteur d'instruction ;
- un réviseur et un rédacteur de contenu ;
- un designer graphique et d'interface ;
- un spécialiste des médias ;
- une équipe de support technique, comprenant des programmeurs, des web designers et le personnel d'assistance technique.

Les développeurs de matériaux et les facilitateurs peuvent collaborer avec des professionnels des médias pour développer des médias numériques. Les professionnels des médias permettront de garantir la qualité du produit final et pourront faire gagner du temps aux développeurs et aux facilitateurs, par exemple en les aidant à choisir le logiciel approprié, pour le montage, le stockage et la diffusion de supports numériques. Les concepteurs spécialisés dans l'éducation peuvent quant à eux apporter leur aide en suggérant des applications appropriées pour différents médias et pour différents résultats d'apprentissage. Il en est ainsi comme pour tout processus d'éducation, une approche en équipe est susceptible d'être l'option la plus efficace (Bates, 2019). Enfin, les décisions concernant la conception sont particulièrement importantes. Les coûts découlent des décisions prises pour chaque média. Certains médias impliquent des coûts uniques (par exemple pour une vidéo enregistrée) tandis que d'autres exigeront l'implication d'un facilitateur (par exemple, les forums de discussion) (*ibid.*). Même s'il est considéré comme une référence, le modèle d'approche en équipe prend souvent du temps et fait ainsi grimper les coûts du développement du contenu, même s'il offre au final des résultats qualitativement bien meilleurs que lorsque les éducateurs travaillent de manière isolée.

En outre, une équipe de professionnels capable de comprendre le public cible, ses contextes et ses besoins d'apprentissage doit entreprendre une démarche d'assurance qualité pour chaque document. Les coûts d'assurance qualité doivent être intégrés au budget au cours de la phase de planification du programme.



Encadré 1 : conception et développement de supports d'apprentissage pour le programme d'alphabétisation des adultes « Alphabétisation fonctionnelle informatisée » de Tata Consultancy Services, en Inde

Dans l'objectif de remédier à la faiblesse du taux d'alphabétisme observé en Inde, Tata Consultancy Services, multinationale opérant dans les secteurs des technologies de l'information et du consulting, a créé son programme d'alphabétisation des adultes (ALP). Ce programme s'appuie sur le logiciel d'Alphabétisation fonctionnelle informatisée (CBFL) conçu par Tata qui associe plusieurs méthodes visant à enseigner en temps record la lecture aux personnes affichant un faible niveau d'alphabétisme à l'aide du vocabulaire courant de la langue maternelle de l'apprenant. Le modèle de la CBFL applique les prémisses de l'Autorité Mission nationale d'alphabétisation (AMNA) directement dans ses cours. Les cours traditionnels de l'AMNA exigent plus d'investissement en temps et en ressources que les 50 heures demandées par l'ALP, ainsi que des enseignants dévoués et spécialement formés. L'ALP s'appuie sur des modèles d'apprentissage cognitifs et pédagogiques basés sur des recherches afin d'accélérer les processus d'apprentissage.

Le projet utilise des animations et un doublage pour expliquer comment chaque lettre s'articule avec les autres pour former la structure et le sens de nombreux mots. Les leçons tirées des prémisses de l'AMNA sont conçues à l'aide d'une approche dite « éclectique », chaque nouvelle lettre étant introduite par le biais d'un mot utilisé couramment. Une histoire est tissée autour d'un groupe de mots, et des photos, des dessins et des exercices sont utilisés pour consolider l'apprentissage. Ce programme a été considérablement amélioré grâce au développement d'une application mobile et de solutions personnalisées pour tablettes et e-books afin d'offrir encore plus de choix et d'activités aux apprenants.

La CBFL s'appuie sur les possibilités offertes par la technologie associées à la théorie de la cognition et les lois de la perception. Elle utilise des motifs graphiques animés pour faciliter l'apprentissage visuel et auditif et permet d'atteindre un niveau d'alphabétisme fonctionnel avec environ 50 heures d'apprentissage. L'association des visuels et de la répétition des motifs sonores a pour résultat d'améliorer la reconnaissance, la rétention et la mémorisation des mots.

Pour réaliser ses objectifs d'enseignement, ce programme utilise une combinaison de médias : des logiciels, des présentations multimédias et des supports imprimés. Les manuels de référence et les prémisses de l'AMNA sont utilisés en tant que documents supplémentaires. Une approche multimédia a été choisie pour présenter les leçons afin qu'elles puissent facilement être accessibles sur ordinateur. Pour dissiper de l'esprit des apprenants toute appréhension quant à la technique, qui peut être particulièrement intimidante pour certains, et pour les attirer et les motiver, l'équipe a exploré le folklore local et les formes traditionnelles de divertissement. Elle en a conclu que les spectacles de marionnettes en plein air représentaient une métaphore familière et réconfortante ; c'est pour cette raison qu'ils ont inspiré le visuel de l'enseignement.

Source : adapté de UIL, 2019b. Source: Adapted from UIL, 2019b.

Utiliser les REL

Les ressources éducatives libres (REL) comprennent toutes les ressources d'éducation (parmi lesquelles les schémas d'enseignement, les supports d'enseignement, les manuels, les vidéos en streaming, les applications multimédia, les podcasts et tout autre document conçu pour être utilisés pour l'enseignement et l'apprentissage) publiées en licence libre et disponibles sans aucun paiement de redevance ou de frais de licence. La licence libre permet aux utilisateurs de partager voire, pour certaines licences, de traduire ou d'adapter le travail des autres sans avoir à demander une permission écrite

pour cela. Les licences libres offrent ainsi plus de choix de contenu à utiliser. Elles ne remplacent pas les droits d'auteur mais transforment des licences de type « tous droits réservés » en licences « certains droits réservés ». Les contenus en licence libre peuvent être produits à l'aide de n'importe quel médium : texte, vidéo, audio ou multimédia informatique. Les REL peuvent être disponibles en ligne, hors ligne ou les deux.

Certaines licences n'autorisent que le partage, tandis que d'autres autorisent le partage et l'adaptation. Sauf indication contraire explicite, toutes les licences libres exigent que le travail d'origine, l'auteur et l'éditeur soit cités. Les licences Creative Commons (CC)⁷ sont les plus utilisées dans les domaines de l'éducation et de la publication.

Les institutions et les systèmes d'éducation adoptent et conçoivent des REL et les partagent dans des banques de données en ligne. Le secteur de l'alphabétisation des jeunes et des adultes pourrait bénéficier d'une banque de données partagée grâce auxquelles des REL pourraient être adaptées et personnalisées en fonction de différents contextes. Bien que les besoins, les contextes et les niveaux d'alphabétisme des apprenants jeunes et adultes soient

Le rôle des REL dans la conception des documents

En fonction des différents sujets d'un programme, les REL produites et partagées en ligne par d'autres organisations pourraient être adaptées, traduites ou les deux, ce qui permettrait d'économiser du temps et des ressources. L'utilisation de REL pour développer les supports d'apprentissage peut réduire le coût de la création de contenu et encourager des pratiques d'enseignement innovantes en permettant aux créateurs de contenu d'adapter des contenus existants à leur contexte local. L'intégration des REL aux cycles de développement de contenu pour les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes dispose d'un grand potentiel pour créer des expériences d'apprentissage plus rentables pour tous les apprenants, de la même manière que la diffusion de supports en licence libre une fois développés.

La disponibilité des ressources numériques représente un véritable défi. Les REL peuvent jouer un rôle pour le relever dans le cas où les licences autorisent l'adaptation.

L'adaptation des REL peut comprendre la traduction de contenus dans une autre langue, la modification du contenu existant pour le rendre plus approprié à certains contextes culturels locaux et régionaux, ou la révision des documents pour un environnement ou un niveau d'apprentissage différent. Les REL disponibles peuvent être exploitées pour développer des cours d'alphabétisation des jeunes et des adultes en présentant les documents de façon différente en fonction des contextes. Les REL peuvent couramment être utilisées : (1) « telles quelles », les REL sont alors adoptées comme cours ou comme partie du cours ; (2) en adaptant ou en révisant le contenu pour répondre aux besoins spécifiques ; ou (3) pour créer un nouveau cours en modifiant et en associant plusieurs REL. Il peut être plus rentable d'adapter ou de traduire des REL plutôt que d'en développer de nouvelles en partant de zéro. Malheureusement, de nombreuses ressources en ligne existantes sont disponibles uniquement dans quelques langues et ont été créées pour le contexte de pays développés, c'est pourquoi offrir des cours en ligne pour des populations différentes et plurilingues peut être problématique à l'heure actuelle. Si les organisations publiaient leur contenu en tant que REL, il deviendrait plus facile de les adapter pour d'autres programmes et contextes. Pour en savoir plus sur les REL, nous recommandons de télécharger et lire *Understanding Open Educational Resources* (COL, 2015).



L'adaptation des REL peut comprendre la traduction de contenus dans une autre langue, la modification du contenu existant pour le rendre plus approprié à certains contextes culturels locaux et régionaux, ou la révision des documents pour un environnement ou un niveau d'apprentissage différent.

⁷ À propos des licences : <https://creativecommons.org/licenses/>

Développer des instruments et outils d'évaluation

Mener régulièrement des évaluations peut se révéler très utile, en particulier quand les apprenants et les facilitateurs ne sont pas en un même lieu. Les évaluations donnent au facilitateur comme à l'apprenant un aperçu des progrès de ce dernier, mettent en lumière ses points forts et les possibilités d'amélioration, et aident le facilitateur à planifier de façon appropriée ses activités pour répondre aux besoins des apprenants. Chaque activité d'évaluation comprise dans un programme d'apprentissage libre et à distance doit avoir un objectif, et parfois plus d'un. En outre, les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes auront besoin de systèmes de mesure et d'évaluation qui :

- mesurent les compétences de langue et d'alphabétisme liées à toute une gamme de formes et de tâches d'alphabétisme, aux connaissances de la matière, aux capacités cognitives et aux résultats fonctionnels et psychologiques recherchés ;
- intègrent des mesures de placement et d'instruction différenciés, de diagnostic, d'évaluation formative et d'imputabilité qui s'alignent toutes sur la réalisation d'objectifs communs d'apprentissage ;
- produisent des informations concernant l'apprenant, la classe et le programme, informations qui seront utiles aux apprenants, aux instructeurs, aux administrateurs de programme et aux décisionnaires (NRC, 2012b).

Outre les problématiques associées à l'évaluation des apprenants mentionnée ci-dessus, les facilitateurs d'apprentissage libre et à distance doivent utiliser des outils et technologies différents de ceux utilisés par les enseignants en présentiel pour évaluer les progrès des apprenants.⁸ Les programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance devront intégrer des techniques pour obtenir les informations dont les facilitateurs ont besoin pour réaliser des évaluations régulières des progrès de l'apprenant, y compris pour déterminer quand tester, quoi tester et comment. Les facilitateurs et les concepteurs de programme peuvent ensuite prendre des décisions d'apprentissage et d'enseignement en s'appuyant sur les résultats. Les solutions d'apprentissage mixte peuvent intégrer des évaluations formatives et sommatives à la fois pour les éléments en présentiel et en ligne.

Les apprenants jeunes et adultes affichent des niveaux extrêmement différents de maîtrise de l'alphabétisme, c'est pourquoi les développeurs de supports doivent développer des méthodes d'évaluation appropriées pour le niveau de maîtrise de chaque apprenant. Par exemple, les apprenants au niveau le plus basique (entre autres pour la reconnaissance des signes, la conscience phonémique, décodage) peuvent avoir besoin d'être évalués en personne. Les développeurs de supports doivent également prendre en considération, lors de la sélection des outils d'évaluation, qu'ils devront peut-être faire face à un grand nombre d'inscrits et à une pénurie de facilitateurs pour évaluer les activités.

Voici quelques méthodes d'évaluation des apprenants et outils qui peuvent être employés :

- Les évaluations en présentiel peuvent être efficaces pour les apprenants lorsqu'ils commencent tout juste à apprendre à lire, à écrire ou à parler une nouvelle langue, et peuvent intégrer des tâches écrites ou des activités faisant appel à la technologie numérique.
- L'évaluation de l'alphabétisme de base permet d'exploiter les logiciels (parfois utilisés pour l'alphabétisation précoce) pour la reconnaissance des signes ou la correspondance entre sons et lettre, ce qui offre aux apprenants un retour instantané.
- L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs encouragent les apprenants à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage, à développer des compétences d'esprit critique et à s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage. Les apprenants isolés doivent être capables d'exercer des évaluations pertinentes de leur propres progrès, ce à quoi peuvent contribuer l'auto-évaluation ou les vérifications.

⁸ Consultez la section « évaluation » de l'**Annexe** pour obtenir des recommandations de ressources et d'outils d'évaluation.

- Les facilitateurs corrigent le travail écrit rendu par les apprenants et leur fournissent un retour sur ce travail. Les apprenants peuvent soumettre leur travail par le biais d'un système de gestion de l'apprentissage (SGA), par e-mail ou au travers d'une plateforme de type réseau social.
- Des tests et des quiz peuvent être utilisés pour évaluer les apprenants à différents niveaux de maîtrise. Ils peuvent être menés en temps réel à l'aide de sites web d'évaluation basés sur le cloud, par un SGA ou par e-mail.



- Les facilitateurs peuvent demander aux apprenants de réaliser des travaux de fin de module afin de tester leur capacité à mettre en pratique leurs compétences de communication et leur savoir théorique. Ces travaux peuvent consister à participer à des forums de discussion en ligne, à rendre des travaux écrits, à réaliser des présentations orales, vidéo ou de textes et d'images, et, si possible, à mener des projets de groupe. Les apprenants peuvent remplir ces tâches à l'aide des réseaux sociaux, d'un SGA, par e-mail ou même grâce à des enregistrements vocaux ou vidéo, par le biais des outils des réseaux sociaux.
- L'écriture et la compréhension peuvent être testées en ligne grâce à un SGA. Celui-ci peut être paramétré pour offrir à l'apprenant un retour instantané sur son travail, dans l'optique de consolider l'apprentissage, ou au contraire aucun retour, si l'objectif est d'évaluer l'apprentissage. Ces tests peuvent être notés de façon automatique pour donner instantanément les résultats aux apprenants comme aux facilitateurs, et être chronométrés.
- Les applications d'éducation basées sur l'intelligence artificielle peuvent permettre d'améliorer l'évaluation. Elles offrent entre autres des possibilités de test adaptatif, de feedback en temps réel, d'accélération de la notation et de suivi des progrès et des compétences de l'apprenant.

Pour chaque activité, les développeurs de supports doivent déterminer ce qu'un apprenant doit faire, de quelle manière et quand, et combien de temps cela devrait prendre. Ces supports doivent accompagner les apprenants en leur offrant des instructions pas à pas, des lignes directrices pour la remise et des dates butoir pour chaque activité.

En développant des activités d'évaluation pour un programme d'apprentissage, les concepteurs de programme devront également développer des critères de notation et des rubriques pour chaque activité afin d'aider les facilitateurs à évaluer les progrès des apprenants. Les apprenants en apprentissage libre et à distance passant la plupart de leur temps à travailler sur les supports d'apprentissage, la qualité (et la quantité) du feedback reçu par le biais de ces supports sont d'une importance cruciale pour eux (COL, 2004).

Étape 3 : Mise en œuvre et gestion des programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance



- Recruter et former des alphabétiseurs en apprentissage libre et à distance
- Mobiliser la communauté et recruter des apprenants
- Fournir un soutien aux apprenants
- Gérer efficacement les programmes d'ALD
- Mettre en œuvre des stratégies d'assurance qualité

Cette étape rassemble les processus de recrutement et de formation des facilitateurs, d'enrôlement des apprenants, de gestion des finances et de réalisation des tâches administratives. Bien que certains de ces processus soient semblables à ceux existant dans l'éducation en présentiel, ils peuvent être difficiles à évaluer parce qu'ils doivent être réalisés à distance. En outre, il est généralement nécessaire en apprentissage libre et à distance d'investir davantage dans les systèmes administratifs du fait de l'échelle de mise en œuvre et de la nature à distance de nombreux processus administratifs.

Recruter et former des facilitateurs d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance

Les facilitateurs et les tuteurs peuvent être recrutés au sein de la communauté locale. Les organisations de mise en œuvre peuvent développer des ressources permettant de guider les facilitateurs dans l'utilisation du contenu d'apprentissage d'un programme, dans le développement de compétences d'animation particulières pour un sujet et dans la compréhension des exigences d'évaluation en utilisant des modes de prestation pertinents. Des opportunités supplémentaires et continues de formation devraient être proposées afin de permettre aux facilitateurs de se familiariser avec les différents modes de prestation. Des formations ciblées sur la prestation de programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance ou assistée par la technologie devraient également être proposées.

Un facilitateur en apprentissage libre et à distance a besoin de compétences différentes de celles d'un enseignant en mode conventionnel. Les comportements, les connaissances et les compétences requis pour un facilitateur d'apprentissage libre et à distance sont les suivants :

- **Comportements/attitudes** : facilité d'interaction avec des apprenants adultes ; ouverture à de nouvelles idées dans leur discipline ; volonté d'apprendre de nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage
- **Connaissances/sensibilisation** : sensibilité aux besoins et aux contextes des apprenants adultes ; connaissance de l'éducation à distance ; connaissance des systèmes administratifs de l'organisation
- **Compétences** : expertise de la matière concernée ; expertise de l'enseignement de la matière concernée ; capacité à travailler en équipe ; capacité à trouver l'équilibre entre les exigences de la discipline et les besoins des apprenants ; capacité à communiquer les besoins des apprenants avec l'organisation ; compétences interpersonnelles d'orientation, de conseil et de résolution des problèmes (O'Rourke, 1993, dans COL, 2004, p. 121).



Encadré 2 : formation des facilitateurs pour le Projet d'alphabétisation des jeunes filles et des jeunes femmes au Sénégal (PAJEF)

Bien que le Sénégal ait alloué environ 4 % de son PIB à l'éducation et soit proche de l'accès universel à l'éducation primaire, la rétention reste un problème.

L'analphabétisme représente en conséquence un défi important pour le pays, alors qu'il est nécessaire de répondre de façon systématique aux problématiques spécifiques concernant les femmes et les filles du pays, malgré trente ans d'innovation dans les programmes d'alphabétisation.

Le Bureau de l'UNESCO à Dakar a lancé le Projet d'alphabétisation des jeunes filles et des jeunes femmes au Sénégal (PAJEF) dans l'objectif d'améliorer les compétences d'alphabétisme des filles et des femmes de 15 ans à 55 ans et pour explorer le rôle que peuvent jouer les TIC dans cette optique. Des femmes et des filles à différentes étapes d'acquisition de l'alphabétisme (néo-alphabètes, participant à des programmes d'alphabétisation et participant à des programmes des Écoles communautaires de base) ont participé au programme. Le Bureau de Dakar a collaboré avec des partenaires chargés des différents aspects de sa mise en œuvre technique. Parmi ces partenaires, la Direction de l'alphabétisation et des langues nationales du Sénégal (DALN) a organisé la formation initiale et continue de 100 enseignants (une des activités centrales du programme).

L'équipe responsable du programme a organisé des sessions de formation de deux jours pour chacune des sept régions cibles, sessions supervisées par les inspecteurs d'académie. Les sessions de formation de chaque région adoptaient le même format et étaient destinées aux enseignants, aux facilitateurs de programme et aux gestionnaires de l'alphabétisation. Ils ont été conçus pour permettre à ces groupes :

- d'identifier les besoins spécifiques des participants ;
- d'analyser ces besoins et de les traduire en objectifs et en contenu de formation ;
- d'intégrer ces besoins au cadre national des compétences de base ;
- d'utiliser le programme de formation à distance pour les enseignants.

En 2012, 66 encadreurs, 45 facilitateurs d'alphabétisation, 40 agents d'appui et quatre superviseurs ont été formés ; 110 enseignants ont appris à dispenser les cours du PAJEF ; et 23 agents régionaux du ministère de l'Alphabétisation ont reçu une formation en suivi et évaluation et en gestion. La même année, 100 enseignants ont reçu une formation supplémentaire de la part du Centre national de ressources éducationnelles (CNRE) sur l'utilisation des mobiles et d'Internet pour l'enseignement de la littératie et de la numératie. Des kits numériques ont été développés en 2013 et plusieurs sessions de formation ont été offertes aux enseignants et aux équipes techniques pour leur apprendre à les utiliser.

Des cours en présentiel de la DALN ont été délivrés par des enseignants des écoles publiques formés en éducation des adultes. Ces enseignants ont été rémunérés pour l'animation de ces cours d'alphabétisation. Les facilitateurs ont reçu des manuels de formation et des consignes pour leur permettre de préparer les cours.

Source : adapté de UIL, 2014.

Le recrutement de tuteurs et de facilitateurs peut nécessiter d'importants efforts administratifs, les procédures de recrutement comprenant :

- la définition d'une fiche de poste comprenant toutes les tâches concernées ;
- la définition des qualifications recherchées, la liste des connaissances, des compétences et des comportements nécessaires pour mener à bien les tâches spécifiées dans la fiche de poste ;
- le développement d'un système de notation pour mesurer les performances des candidats pour chaque élément des qualifications spécifiées ;
- la détermination d'un score total minimum pour recruter une personne en tant que facilitateur ;
- la détermination de la nécessité, en plus du score total minimum, d'un niveau de performance minimum pour certains éléments des qualifications spécifiées ;
- le développement d'un ensemble de méthodes pour recueillir les éléments qui prouveraient des expériences précédentes en tant que facilitateur (COL, 2004).

Les organisations de mise en œuvre peuvent encourager la participation en jouant sur les salaires et en offrant des opportunités de perfectionnement professionnel, en établissant des communautés de pratique et en facilitant leurs échanges, et par la reconnaissance des qualifications et des formations. Les facilitateurs doivent pouvoir recevoir des opportunités flexibles pour étudier. La formation et le développement professionnel continu des facilitateurs peuvent être cultivées par la collaboration entre les pouvoirs publics et les éducateurs d'autres institutions de formation.

Mobiliser la communauté et enrôler les apprenants

La mobilisation de la communauté est cruciale lors de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes car le soutien des communautés locales est essentiel au succès du programme. Les programmes d'alphabétisation doivent répondre aux besoins linguistiques, sociaux et culturels de la communauté ciblée. Lors de la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance, les membres de la communauté locale et les apprenants doivent être impliqués pour garantir l'adhésion de la communauté. Cette implication demande d'identifier les expertises locales et de développer des partenariats de collaboration. Les compétences et l'expérience des facilitateurs et des représentants de programmes locaux peuvent être exploitées pour participer à la conception, à la mise en œuvre et à l'adaptation des programmes. En autonomisant les différents acteurs de cette manière, ils seront capables d'accompagner les processus d'implication de la communauté et d'enrôlement des apprenants.

Des facilitateurs peuvent être identifiés au sein de la communauté et encouragés à mener des activités de promotion du programme au sein de la communauté et à développer la réputation du programme. L'autonomisation des facilitateurs chargés des programmes doit être considérée depuis le début comme une priorité car ils représentent un maillon important de l'engagement communautaire et du processus d'enrôlement.

Les langues autochtones continuant à être marginalisées à l'échelle nationale dans de nombreux pays, les populations pourraient ne pas être suffisamment encouragées à participer à des programmes d'alphabétisation dans des langues locales. La maîtrise des langues locales n'améliore probablement pas les perspectives d'emploi pour les pays qui disposent d'une langue dominante. L'implication des communautés locales peut être déterminante pour le succès des programmes multilingues d'éducation non formelle, une autre raison d'impliquer la communauté dès l'étape de planification et de promouvoir les programmes en son sein.



Les compétences et l'expérience des facilitateurs et des représentants de programmes locaux peuvent être exploitées pour participer à la conception, à la mise en œuvre et à l'adaptation des programmes.



Encadré 3 : implication des apprenants et des communautés locales aux programmes multilingues : Programme livres électroniques et alphabétisation familiale, Éthiopie

Fournir aux familles rurales d'Éthiopie l'accès numérique à des supports préscolaires de bonne qualité en langue maternelle est l'un des objectifs du Programme livres électroniques et alphabétisation familiale (eBFLP), mis en œuvre par le CODE-Éthiopie, antenne éthiopienne de l'Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement (CODE). Les six livres électroniques utilisés pendant la phase pilote ont été développés par des auteurs et illustrateurs locaux et sont disponibles dans deux langues locales, l'amharic et l'oromo. Les familles participantes ont également été encouragées à écrire leurs propres récits. Cette participation a représenté pour de nombreux parents l'opportunité d'améliorer leurs propres compétences linguistiques et d'alphabétisme. Dans ce programme, les participants sont encouragés à écrire et à concevoir leur propre livre numérique. Les enfants et leurs familles écrivent leurs propres récits. Deux d'entre eux sont ensuite sélectionnés au cours d'un processus encadré par les bibliothécaires pour être ensuite développés. Les autres récits sont conservés pour référence et peuvent être publiés dans le magazine biannuel de l'organisation. Des illustrations réalisées par les participants sont enfin ajoutées. Les récits sélectionnés sont remis à Code-Éthiopie et polis par des éditeurs et des illustrateurs professionnels. Chaque nouveau livre électronique enrichit la bibliothèque et l'expérience de ses utilisateurs d'un récit édifiant basé sur les valeurs, les traditions et les souvenirs de la communauté.

Des exemples de ces livres électroniques créés par les participants figurent sur le site web de l'organisation : <https://codeethiopiadigitalbooks.wordpress.com/workshops/> (voir les semaines (« weeks ») 1 à 6 dans le menu déroulant « Workshop »).

Source : adapté de ULL, 2015.

De nombreuses stratégies communautaires peuvent être utilisées pour encourager les apprenants potentiels à s'inscrire à des programmes. Par exemple :

- des communiqués publics et des publicités dans les journaux communautaires, à la radio et sur des affiches ou des flyers ;
- le bouche-à-bouche au sein des réunions de groupes de femmes et de jeunes, les organisations et réseaux locaux, les chefs traditionnels et le porte-à-porte ;
- des communiqués publics lors de rassemblements religieux ou dans les écoles ;
- la promotion menée par des anciens participants au sein des

Accompagner les apprenants

Les besoins de soutien des apprenants proviennent essentiellement de leur éloignement de l'institution d'apprentissage, des autres apprenants et des facilitateurs. L'apprenant devrait être au centre de chaque action entreprise et les facilitateurs et l'équipe administrative doivent veiller à ce que les attentes de l'apprenant soient satisfaites.

Les types de soutien requis pour les apprenants jeunes et adultes inscrits à des programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance et les raisons pour lesquelles ils peuvent en avoir besoin sont les suivants :

- **Soutien à distance de l'apprentissage** : l'objectif de ce soutien est d'encourager l'apprenant et de maintenir sa motivation ainsi que le dialogue entre l'apprenant et les facilitateurs par le biais d'étapes conçues de manière adaptée, qui couvrent tout le contenu de la matière et qui offrent un soutien technique et didactique. Le soutien à distance peut être offert au moyen de médias imprimés ou non, parmi lesquels les médias électroniques : des supports de cours bien conçus permettant l'enseignement, des devoirs notés accompagnés du feedback d'un tuteur et le soutien par d'autres médias, parmi lesquels la radio, la télévision et les canaux numériques.
- **Soutien en présentiel de l'apprentissage** : un soutien en personne et en présentiel permet de garantir que l'apprenant soit au centre du processus. Ce soutien comprend la planification de réunions avec des facilitateurs mais peut également inclure l'implication des autres apprenants et le soutien des membres du foyer et de la communauté des apprenants. Le soutien en présentiel peut être fourni par les facilitateurs, la classe et la communauté, ou à travers l'apprentissage en groupes. Il doit offrir aux apprenants les compétences, les connaissances ou les comportements dont ils ont besoin pour un apprentissage critique et indépendant. Un feedback immédiat et les interactions avec les facilitateurs et les autres apprenants aident également à garder l'apprenant motivé. Des réunions en présentiel peuvent aussi aider l'apprenant à briser son isolement, à améliorer sa socialisation et à accumuler la confiance nécessaire pour réussir et terminer sa formation.
- **Équipements et infrastructures d'étude et espaces de tutorat et d'apprentissage** : un espace adapté pour des activités d'apprentissage peut être nécessaires pour faciliter les pratiques d'alphabétisation en communauté. Les espaces d'apprentissage peuvent nécessiter des équipements et infrastructures tels que l'électricité, des chaises, des tables et l'accès à Internet, et des espaces pour la lecture, un centre de ressources en TIC ou une bibliothèque, des salles de discussion et d'autres types de salles pour organiser des séances de soutien en présentiel.
- **Soutien administratif** : les apprenants ont besoin d'un soutien administratif pour les aider à s'orienter et à terminer leur programme d'étude. Ils ont besoin d'informations sur le programme avant son démarrage, pendant les cours et après la période d'étude elle-même. Ces informations sont généralement liées à l'enregistrement, au paiement des frais d'inscription, à la soumission des devoirs et à la tenue des activités, et à des demandes de délais supplémentaires. Des dispositions doivent être prises afin de répondre de manière rapide et opportune à ces questions, et ce en adoptant une approche systématique et en utilisant la technologie de façon appropriée. Les apprenants n'ont pas d'interactions régulières en face-à-face avec les facilitateurs, ce qui fait qu'en fonction de leur niveau de maîtrise ils peuvent avoir besoin d'un soutien individualisé supplémentaire. Ce soutien supplémentaire s'ajoutera aux coûts liés aux facilitateurs.
- **Soutien social** : les apprenants jeunes et adultes peuvent bénéficier de l'apprentissage communautaire, c'est pourquoi les facilitateurs doivent les encourager à utiliser les réseaux sociaux et les outils de collaboration en ligne pour faire le lien entre apprentissage et développement social. Les apprenants jeunes et adultes sont susceptibles d'avoir un emploi ou des responsabilités familiales, ce qui peut jouer sur le temps qu'ils allouent à leur éducation, ils peuvent avoir des besoins supplémentaires, comme une aide pour la garde des enfants. Les apprenants peuvent aussi avoir besoin d'un soutien psychologique ou émotionnel pour entreprendre et mener à bout leurs études. Les mentors locaux et une offre de conseil en téléconférence représentent des moyens utiles d'établir des canaux de communication pour diminuer le taux d'abandon des programmes d'alphabétisation des adultes basés sur l'apprentissage libre et à distance.





Encadré 4 : Cell-Ed et le soutien aux apprenants : formes innovantes d'éducation à l'aide de téléphones portables, États-Unis

Cell-Ed est un programme récompensé d'apprentissage mobile (lecture, écriture, communication orale, numératie, compétences professionnelles et sociales) à l'aide de n'importe quel type de téléphone mobile (les modèles basiques comme les smartphones), de tablettes ou d'ordinateurs, mêmes sans connexion Internet ou service de données. Développé aux États-Unis, il a ensuite été mis en œuvre au Chili, au Ghana, au Kenya et au Nigéria. Cell-Ed a conçu son programme en exploitant le potentiel énorme offert par les téléphones mobiles pour l'éducation des adultes, en particulier pour les adultes marginalisés socialement, économiquement et culturellement. En suivant des cours dispensés par Cell-Ed sur leurs téléphones mobiles, les apprenants peu alphabétisés peuvent pratiquer et améliorer leurs compétences d'alphabétisme. Les apprenants participent à une préévaluation et à une évaluation des besoins garantissant qu'ils seront orientés vers le cours approprié et que ce dernier sera personnalisé pour eux.

Au début d'une leçon, les apprenants commencent par écouter une introduction audio. Ils reçoivent ensuite un message texte (SMS) sur leur téléphone mobile. Ils ouvrent le SMS tout en continuant à écouter la leçon. L'« enseignant » automatique de Cell-Ed (un enregistrement vocal d'un professeur Cell-Ed en ligne) explique les informations contenues dans chaque SMS. À la fin de chaque leçon, les apprenants répondent aux questions qui ont été envoyées en utilisant le vocabulaire ou la grammaire qu'ils ont appris pendant la leçon. Si les apprenants répondent correctement, ils peuvent continuer et passer au chapitre suivant. Dans le cas contraire, Cell-Ed les aide en envoyant des instructions supplémentaires. Un professeur en ligne de Cell-Ed intervient et offre une aide supplémentaire par SMS ou plus traditionnellement au cours d'une conversation téléphonique. Cell-Ed est également pris en charge dans une application.

Les compétences essentielles enseignées dans ces cours sont étroitement liées au quotidien des apprenants, qu'il s'agisse de leur vie personnelle ou professionnelle. Les apprenants sont répartis dans différents cours en fonction de leurs besoins d'apprentissage et de leur niveau de compétence. Cell-Ed compte quatre cours principaux.

English on the Go!, le cours d'apprentissage linguistique en anglais, s'aligne sur des normes largement acceptées. Chaque niveau de programme compte un certain nombre d'unités. Les apprenants doivent appliquer des compétences en littératie et numératie à un scénario ou à une situation. L'objectif est d'équiper les apprenants des capacités nécessaires pour faire face à ces situations dans la vraie vie. En terminant chaque niveau, les apprenants réexaminent une dernière fois l'ensemble du contenu avant de passer un examen. Grâce à cela, Cell-Ed et ses clients reçoivent les données sur les forces et les faiblesses de chaque apprenant. S'ils réussissent à atteindre un niveau, les apprenants reçoivent des certificats individuels qui servent à reconnaître et à célébrer leurs efforts et leurs réalisations.

L'évaluation des progrès des apprenants est menée à l'aide d'un SGA informatique développé par Cell-Ed. Le SGA mesure les progrès d'apprentissage de chaque apprenant en comparant les résultats des évaluations réalisées auprès des apprenants avant et après chaque cours. Ce système est également utile pour motiver les apprenants et leur offrir un conseil personnalisé.

Source : adapté de UIL, 2018a.

- **Soutien technique et spécialisé** : il est possible que les apprenants ne maîtrisent pas les technologies nécessaires et requièrent un soutien supplémentaire pour se familiariser avec elles. De la même manière, les apprenants souffrant d'un trouble auditif peuvent recevoir des instructions spécifiques en langue des signes de la part de facilitateurs formés. En recrutant des facilitateurs en situation de handicap, les programmes pourront garantir que les apprenants ayant des besoins spécifiques reçoivent une instruction et une assistance efficace de la part de personnes qui comprennent la spécificité de leurs besoins et de leurs problématiques.

Gérer efficacement les programmes d'apprentissage libre et à distance

L'efficacité et l'efficience de l'administration sont essentielles au succès des programmes d'apprentissage libre et à distance. Ces activités comprennent la gestion de la communication et de l'information, ainsi que des ressources humaines et matérielles ; l'assurance que des structures de gouvernance démocratiques sont en place ; la mise en œuvre et la maintenance de systèmes d'administration efficaces pour soutenir le prestataire d'éducation ; et la préservation de la capacité financière du prestataire d'éducation afin qu'il puisse délivrer une prestation fiable d'éducation (Welch, Reed et NADEOSA Quality Criteria Task Team, 2010).

D'un point de vue administratif, il est crucial de prendre en compte pour les programmes d'apprentissage libre et à distance les exigences de personnel, les systèmes d'archivage, les systèmes de gestion financière et les processus d'assurance qualité. Étant donné leur échelle, les programmes d'apprentissage libre et à distance ont généralement besoin de développer de meilleurs systèmes d'administration que les programmes en présentiel, et le personnel de soutien doit prendre en charge un ensemble plus diversifié d'activités, parmi lesquelles :

- répondre aux questions des apprenants potentiels ;
- dispenser informations et conseils aux apprenants potentiels ;
- recruter des apprenants ;
- conserver les dossiers des apprenants ;
- créer des supports ;
- distribuer des supports.

La sélection, la formation et le soutien de ces employés représentent une problématique importante (Commonwealth of Learning, 2004).

Les paragraphes suivants fournissent plus d'informations sur les fonctions administratives essentielles pour l'efficacité du fonctionnement d'un programme d'apprentissage libre et à distance. Bien que ces fonctions soient génériques et rarement spécifiques à l'alphabétisation des jeunes et des adultes, elles restent essentielles à la prestation en apprentissage libre et à distance de programmes d'alphabétisation, surtout si l'on considère la nécessité de mettre en œuvre de tels programmes à une échelle relativement importante pour une plus grande rentabilité.

Conception générale des procédures de soutien administratif

Pour une bonne gestion, il est nécessaire de prendre en compte les besoins et les contextes des apprenants tout en veillant au caractère convivial des procédures administratives. Ces dernières doivent viser à faire gagner du temps au personnel pour qu'il puisse se concentrer sur son travail plutôt que de perdre son temps en bureaucratie. En outre, elles doivent accompagner (et non complexifier) les prestations d'éducation. Les procédures administratives doivent également permettre de réduire les dépenses des prestations d'éducation en éliminant les doublons du système, en réduisant le temps nécessaire pour réaliser des tâches administratives et en garantissant que la réalisation de tâches administratives de base évite des crises à long terme.

Services des apprenants

Le service des apprenants est chargé du recrutement et de l'enregistrement des apprenants ainsi que du développement de documents et de processus d'orientation si nécessaire. Concernant les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes offerts en apprentissage libre et à distance, ces documents et processus d'orientation peuvent comprendre une orientation concernant les technologies à utiliser pour la livraison du programme. Ces fonctions permettent également de conserver les dossiers des apprenants, ce qui inclut entre autres la réception des devoirs, le suivi des progrès de l'apprenant et le traitement des paiements (ou du non-paiement) des frais. Le service des apprenants s'occupe également de la logistique pour les tutorats et les examens ou évaluations le cas échéant. Il offre en outre des services de communication, en répondant aux demandes et aux questions des apprenants, en leur faisant parvenir en temps et en heure les résultats d'évaluation et d'examen, et en leur fournissant des informations administratives par le biais de canaux courants et facilement accessibles. Étant donné l'audience ciblée, chaque fonction doit être traitée avec une attention particulière afin de garantir qu'elle soit accessible à tous les apprenants et facile à comprendre et à utiliser.

Équipements, stocks et autres ressources

Cette fonction lance des processus d'identification des exigences de ressources et de suivi de l'utilisation des équipements, des infrastructures et autres ressources, en particulier pour les programmes d'apprentissage libre et à distance mis en œuvre sur d'importantes zones géographiques. Cela comprend de traiter les demandes concernant l'équipement et les ressources, d'organiser les opérations de maintenance et de réparation, et de garantir que les équipements et les autres ressources soient stockées en sécurité. Cette fonction comprend en outre l'organisation et la distribution des supports de cours et des technologies d'apprentissage par le biais des canaux appropriés, en garantissant que les apprenants les reçoivent en temps et en heure.

Systèmes de TIC pour le personnel

Les systèmes de TIC pour le personnel (comportant la conception de l'infrastructure réseau, du matériel technique et des logiciels) doivent être conçus en concordance avec les exigences du personnel et être compatibles avec le système de TIC général du prestataire d'éducation. Les contraintes budgétaires, qui constituent une préoccupation majeure des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes du fait de leur manque de financement chronique, doivent être prises en considération lors des décisions concernant l'équipement à utiliser pour le système en question, ainsi que pour la planification de la maintenance et de l'assistance. Il est absolument vital que le système de TIC soit accessible à distance et soit mis à jour régulièrement à l'aide du retour et de l'avis de spécialistes.

Tâches administratives liées à l'évaluation des apprenants

Les développeurs de programmes doivent déterminer la manière dont les facilitateurs enregistreront et rapporteront les résultats d'évaluation des apprenants et les types d'outils et de modèles qu'ils doivent utiliser. En contexte éducationnel, les preuves des progrès et de l'évaluation des apprenants sont en général enregistrées sur des feuilles de notation ou dans des bases de données électroniques. Il s'agit d'une étape importante de l'évaluation et, en particulier, du contrôle qualité car elle renforce l'imputabilité du facilitateur.

Les facilitateurs doivent fournir un feedback d'après les évaluations. Des décisions doivent être prises sur la manière dont ce feedback sera communiqué aux apprenants. Les technologies numériques permettent d'offrir un feedback immédiat et font gagner du temps au facilitateur, et les apprenants et les facilitateurs peuvent remplir un journal du travail de l'apprenant pour suivre et prouver ses progrès. Cette dernière option peut être plus facilement appliquée pour les apprenants avec de hauts niveaux de maîtrise. Ces journaux peuvent être réalisés en ligne ou en version papier, et peuvent offrir de précieuses informations d'évaluation.

Les processus de compte-rendu ont lieu une fois que tous les autres processus d'évaluation sont achevés. Les résultats doivent être rapportés aux apprenants par les facilitateurs. Ce compte-rendu est généralement réalisé par écrit, dans un rapport ou un bulletin, bien qu'un feedback oral puisse être donné au cours d'interactions entre les apprenants et les tuteurs. Des rapports peuvent être envoyés par e-mail, par poste ou par service de messagerie.

Les personnes responsables de la mise en œuvre des programmes doivent suivre les progrès de l'apprenant au cours du temps pour s'assurer que les évaluations aident les apprenants à atteindre les résultats attendus d'apprentissage et qu'elles ne surchargent pas les apprenants ou les facilitateurs, et pour les modifier si nécessaire. Si les programmes utilisent des outils d'analyse de l'apprentissage pour suivre les progrès de l'apprenant, des pratiques éthiques concernant la collection et l'utilisation de ces données doivent être adoptées dès les premiers pas.

Procédures financières

Les procédures financières des programmes en apprentissage libre et à distance comprennent la gestion des frais de formation, des commandes, des comptes, des systèmes de caisses pour la petite monnaie, des procédures de réclamation, de la réception des financements externes et des salaires. Ces procédures doivent être développées par le biais d'un processus consultatif avec le personnel. Ces fonctions comprennent le maintien rigoureux de la comptabilité et la réalisation de tâches d'audit régulières ; le traitement des réclamations, le suivi des achats et l'organisation des aides financières pour les apprenants ; et la garantie que les paiements de tous les comptes et pour tous les salaires s'effectueront en temps et en heure.

Mettre en œuvre des stratégies d'assurance qualité

L'assurance qualité consiste à fournir un certain niveau de service en anticipant les points potentiels de défaillance et en les désamorçant avant toute défaillance effective. Ce concept est notoirement difficile à appliquer dans le domaine de l'éducation ; pourtant, tout système et tout programme d'apprentissage libre et à distance performant doivent intégrer des processus efficaces d'assurance qualité. Le maintien de la qualité dans les programmes d'apprentissage libre et à distance exige avant tout une vision institutionnelle, de l'engagement, des capacités de direction, une planification et des partenariats solides, et ce, en s'appuyant sur toutes les connaissances présentées dans ce guide.

En définitive, le personnel responsable de la conception du programme et de sa prestation est celui qui devra garantir que sa conception et que les méthodes d'enseignement et d'apprentissage offrent une expérience d'apprentissage de qualité.



Le développement du personnel, point récurrent de ces lignes directrices, est également primordial pour garantir la meilleure qualité possible. En définitive, le personnel responsable de la conception du programme et de sa prestation est celui qui devra garantir que sa conception et que les méthodes d'enseignement et d'apprentissage offrent une expérience d'apprentissage de qualité. Les domaines suivants de développement professionnel et de soutien au personnel doivent être pris en compte lors de la préparation des employés qui seront impliqués dans la conception du programme et ses prestations :

- Le développement de méthodologies pour favoriser des expériences interactives d'apprentissage
- Le développement de supports d'enseignement
- L'actualisation des connaissances à propos des nouveaux développements technologiques ainsi que l'utilisation d'un ensemble coordonné de technologies
- La promotion des programmes en apprentissage libre et à distance
- La garantie de la disponibilité d'une assistance appropriée pour faciliter l'apprentissage
- L'utilisation de stratégies d'évaluation des processus et des résultats en apprentissage libre et à distance
- L'apprentissage des processus techniques spécifiques (tels que l'intégration d'applications multimédia)
- L'offre d'opportunités de soutien, de feedback et de mentorat entre pairs
- L'offre d'un soutien pour la gestion des charges de travail, en particulier pour ce qui concerne la conception du programme et des cours
- La garantie que le personnel dispose des connaissances opérationnelles pour l'ensemble des services d'assistance offerts aux apprenants
- L'actualisation des connaissances du personnel concernant toute politique organisationnelle ou programmatique et toute procédure administrative pertinentes pour leurs activités (Rockwell et coll., 2000).

Le succès de l'assurance qualité repose sur des structures et des procédures efficaces et efficientes. La création de structures d'assurance qualité n'impliquera cependant pas automatiquement l'amélioration de la qualité. Les organisations doivent bien faire la distinction entre procédures d'assurance qualité (qui peuvent facilement basculer dans le strict respect de la conformité) et efforts réels pour améliorer la qualité. Par exemple, l'évaluation du programme ou des cours est certes nécessaire mais n'est pas suffisante pour et en elle-même. Une amélioration de la qualité ne peut avoir lieu qu'à partir du moment où les leçons tirées des évaluations se reflètent sur l'offre suivante du programme ou du cours. En tant que telle, l'assurance qualité en apprentissage libre et à distance doit être appliquée dans le cadre d'un processus continu d'amélioration.

Les compromis entre conformité/imputabilité et auto-amélioration/innovation sont inévitables mais il sera toujours nécessaire de définir clairement des structures et des processus d'assurance qualité. Cette publication n'a pas pour objectif de présenter les détails de cet aspect de la mise en œuvre de l'apprentissage libre et à distance et de la gamme étendue d'approches pouvant être adoptées, l'**Annexe** fournit cependant des liens vers des ressources et des boîtes à outils offrant plus d'informations sur cet aspect critique de la mise en œuvre de l'apprentissage libre et à distance pour les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes.

Étape 4 : Suivi et évaluation des programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance



- Configurer des systèmes de S&E pour la collecte, la gestion et le compte-rendu des données.
- Collecter les données.
- Analyser les données en vue d'en tirer des conclusions évaluatives et de formuler des recommandations.
- Mettre en œuvre les retours d'information.

Le succès de la conception de l'apprentissage repose sur un suivi en continu permettant de garantir que les méthodes, ressources et technologies choisies mènent aux résultats souhaités. Le suivi et l'évaluation (S&E) de l'apprentissage libre et à distance jouent un rôle crucial pour aider les concepteurs à améliorer l'éducation non formelle des jeunes et des adultes. Les stratégies de S&E doivent être conçues en accord avec les contextes géographiques et culturels locaux et s'intégrer à la mise en œuvre du programme, dès son ébauche.

Un S&E en continu permet aux prestataires du programme d'évaluer et de conseiller les facilitateurs sur les étapes à suivre pour améliorer leurs stratégies d'enseignement et permettre aux apprenants d'acquérir efficacement des compétences d'alphabétisation. Avec des technologies plus évoluées, des analyses en temps réel peuvent être collectées pour améliorer les résultats des apprenants. Les prestataires d'éducation doivent développer des lignes directrices en matière d'éthique pour guider l'utilisation des outils d'analyse de l'apprentissage permettant de suivre les progrès des apprenants et de leur fournir une assistance, en particulier à ceux qui rencontrent des difficultés. Les questions de confidentialité doivent être prises en considération pour éviter toute compromission des données de l'apprenant.

Les prestataires d'éducation doivent développer des lignes directrices en matière d'éthique pour guider l'utilisation des outils d'analyse de l'apprentissage permettant de suivre les progrès des apprenants et de leur fournir une assistance, en particulier à ceux qui rencontrent des difficultés.

Concernant l'apprentissage libre et à distance, les concepteurs de programme et les facilitateurs doivent prendre un certain nombre de décisions concernant les approches d'enseignement et d'apprentissage, le contenu numérique, l'évaluation à distance, la planification des cours et l'association de solutions basse et haute technologie, en s'appuyant sur les besoins des communautés. En mettant en œuvre un suivi

continu, les parties prenantes peuvent s'appuyer sur des informations précises et à jour qui leur permettent d'évaluer, d'adapter et de partager ces décisions. Les responsables de la mise en œuvre du programme doivent éviter toute utilisation du S&E pour critiquer la performance des individus ou des institutions. Les processus devraient toujours se concentrer sur l'identification des potentielles marges de progression.

À l'**Étape 1**, nous nous sommes penchés sur des problématiques cruciales de la planification du S&E pour l'apprentissage libre et à distance. Une des approches possibles pour la conception du S&E dans des programmes d'apprentissage libre et à distance consiste à évaluer la performance à l'aide d'indicateurs répartis dans les différents domaines, en termes de portée, d'engagement et de résultats (voir **Tableau 1**). Dans cette section, nous nous concentrons sur la mise en œuvre du plan de S&E tel que développé dans l'**Étape 1**.

Mettre en œuvre des systèmes de S&E pour la collecte et la gestion des données, et pour les processus de compte-rendu

Pour atteindre ses objectifs, le S&E demande de mettre en œuvre des systèmes simples et efficaces de collecte et de gestion des données et de compte-rendu. Les systèmes de S&E sont particulièrement importants pour les projets qui cherchent à évaluer les changements au cours du temps, comme souvent pour l'évaluation des résultats d'apprentissage. La complexité et la sophistication des systèmes requis dépendront de la portée du programme, du contexte de mise en œuvre, de la capacité des chercheurs en S&E et des sources de données. Le système de S&E devrait idéalement mettre à disposition une banque de données partagée, par exemple sous la forme d'une base de données personnalisée pour les projets importants et complexes ou d'une feuille de calcul Excel ou Google Sheet pour les programmes de plus petite taille. Ce système doit comprendre des processus de vérification et de nettoyage des données et peut permettre à une équipe de recherche composée de membres dispersés de capturer aisément des données tout en y accédant facilement. Les protocoles de sécurité des données doivent être définis dès le départ pour garantir l'éthique de la collecte, de la capture, du stockage, de l'analyse et du compte-rendu des données (définition qui doit avoir lieu dans le cadre de la conception des systèmes de S&E telle que présentée dans l'**Étape 1**).

Pour les programmes plus importants, il peut être utile de créer des tableaux de bord de données compilant des données de suivi pour afficher des performances en fonction des différents indicateurs identifiés pour le programme. Ces tableaux de bord permettent de visualiser des données en temps réel de façon dynamique contrairement aux infographies qui présentent une image statique des données à un moment précis dans le temps (BetterEvaluation, 2020). Les tendances esquissées documentent à la fois le processus de suivi et la mise en œuvre du programme car les changements nécessaires peuvent être évalués en temps réel.

Parmi les caractéristiques clés des tableaux de bord de données figurent :

- la présentation de toutes les vues sur un seul écran ;
- les indicateurs les plus importants à suivre au cours du temps ;
- la mise à jour régulière des données (automatique, idéalement) ;
- la clarté du tableau de bord qui doit pouvoir être compris et utilisé par toutes les personnes qui y ont accès ;
- la mise à disposition de fonctions de filtrage et de décomposition permettant aux utilisateurs d'afficher les données qui leur sont les plus utiles (par exemple en filtrant par localisation, par âge ou par sexe) ; les vues se mettent alors à jour et n'affichent que les données présentant les caractéristiques spécifiées.

Source : adapté de BetterEvaluation, 2020.

Collecter les données

À l'aide d'indicateurs définis pendant le processus de planification de S&E (voir **Étape 1**), la conception de la recherche et un plan de collecte des données doivent être développés afin de garantir que les données nécessaires pour le calcul des indicateurs soient bien collectées. Les concepteurs de programme peuvent avoir besoin d'utiliser plus d'une méthode ou plus d'une approche pour répondre aux différents besoins. Les méthodes quantitatives et qualitatives proposent des manières différentes d'expliquer et de comprendre un processus, l'utilisation de différentes méthodes et sources d'information enrichira en outre la qualité des données et garantira leur sensibilité à toute la gamme de problématiques et considérations susceptibles d'émerger au cours d'une étude d'évaluation. Le S&E en apprentissage libre et à distance utilise souvent une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives pour la collecte des données. Les méthodes de recherche et les processus de collecte des données sélectionnés pour un programme donné doivent répondre aux besoins de la stratégie de S&E afin de garantir la pertinence et l'efficacité de la collecte de données. Des décisions doivent être prises pour savoir si les données seront collectées en personne (en présentiel ou à distance, par exemple à travers des entretiens menés par Zoom ou par Microsoft Teams) ou à l'aide de technologies comme des enquêtes en ligne, des enregistrements vidéo, etc. Lorsque des systèmes de gestion de l'apprentissage (SGA) sont utilisés, il est possible de suivre la façon dont l'apprenant interagit avec les supports d'apprentissage libre et à distance. Il pourrait s'agir d'une source supplémentaire de suivi des données.

Pour un programme en apprentissage libre et à distance, la collecte des données, entre autres, est susceptible de comprendre les éléments suivants :

- des retours de la part des concepteurs de l'éducation, des apprenants et des facilitateurs
- une évaluation des résultats et des tests d'apprentissage sur la connaissance du contenu
- les niveaux de participation et d'engagement des apprenants
- les besoins technologiques et l'accès aux technologies
- les données sur l'accès au contenu
- les données sur les interactions des apprenants avec le contenu
- l'efficacité interne et externe des processus
- les taux d'inscription, de rétention et d'achèvement

La collecte des données est susceptible d'être réalisée tout au cours du programme pour ce qui concerne certains aspects (par exemple pour les interactions avec le contenu qui sont suivies à l'aide d'un SGA ou de dispositifs d'écoute de l'audience) et à des moments spécifiques pour d'autres aspects (par exemple, il peut être demandé aux apprenants de répondre à une courte enquête de feedback après chaque module d'un programme, puis à un échantillon d'entre eux de participer à un entretien plus en profondeur à la fin de chaque programme). Le travail d'évaluation des apprenants doit également être suivi au cours du temps.



Encadré 5 : suivi et évaluation dans le cadre du Programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes (FAL), Ouganda.

Le Programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes (FAL) dispensé par le gouvernement de l'Ouganda et appuyé par de nombreuses ONG a été conçu pour mettre en évidence les liens entre l'alphabétisation et les moyens de subsistance et les besoins des apprenants. De nombreuses activités de suivi et d'évaluation sont réalisées par le gouvernement comme par les ONG impliquées dans le programme. Les rapports d'évaluation à mi-parcours sont utilisés pour analyser et améliorer les programmes de chaque district, tandis que des évaluations de fin de parcours sont présentées aux autorités et aux donateurs pour qu'ils décident ensuite s'ils veulent continuer à allouer des financements à ce système.

Le processus d'évaluation commence par un bref atelier, animé par des évaluateurs externes, pour expliquer aux participants et aux instructeurs la nécessité de faire une évaluation et les méthodologies à employer. Les évaluations sont organisées de façon participative pour permettre à tous les acteurs de maîtriser les conséquences et les défis inhérents à la dernière phase de la mise en œuvre du projet.

Les évaluations couvrent les aspects suivants :

- **Accès** : le groupe cible est-il atteint ? Nombre d'inscription chez les apprenants ; nombre de classes d'alphabétisation fonctionnelle.
- **Qualité** : disponibilité et pertinence des supports d'apprentissage et d'instruction ; nombre d'instructeurs qualifiés actifs ; méthodes locales d'évaluation des acquis ; nombre d'apprenants ayant acquis les compétences de base.
- **Efficacité** : efficacité des ressources financières ; capacité institutionnelle ; liens avec les autres institutions locales et nationales.
- **Équité** : participation et composition sociale des apprenants.
- **Impact** : application des compétences acquises hors des classes ; changements de modes et de conditions de vie ; changements d'attitudes des apprenants concernant les points de vue modernes sur des sujets tels que les droits humains, la protection de l'environnement et les risques sanitaires.

L'impact rapporté du programme sur les individus s'est révélé très positif et des processus de test externes de cette évaluation ont confirmé ces résultats. La plupart des apprenants ont rapporté que les cours avaient amélioré leur estime de soi et leur participation à des activités politiques et économiques. Les apprenants ont également déclaré avoir progressé en termes d'engagement dans la communauté, d'hygiène, de pratiques agricoles et d'habitudes alimentaires.

Le programme du FAL a également fait ses preuves en matière de renforcement des capacités et de développement des compétences des individus. En moyenne, les diplômés du FAL obtiennent de meilleurs résultats à des tests de base que des écoliers de 3e et 4e année du primaire, et de nombreux participants affirment avoir entrepris de nouvelles activités génératrices de revenus grâce à leur formation suivie dans le cadre du FAL. Beaucoup souhaitent continuer à approfondir leurs compétences de base et poursuivre leur éducation. Si cela peut représenter un défi du fait du manque de ressources, cela prouve également qu'ils ont développé une culture de l'apprentissage.

Source : adapté de UJL, 2017a.



Encadré 6 : analyse à l'aide de téléphones mobiles : Cell-Ed, USA

Les outils d'analyse permettent à Cell-Ed d'analyser régulièrement les données pour évaluer les progrès des apprenants et les impacts de Cell-Ed au cours du temps. Ces informations sont ensuite utilisées pour la mise en œuvre de futures améliorations et pour la promotion de bonnes pratiques.

Son système de gestion de l'apprentissage permet à Cell-Ed de collecter des données complètes et pertinentes sur l'utilisation de la plateforme et sur les progrès de chaque apprenant, individuellement. Les informations sur la plateforme comprennent des informations générales sur les apprenants (sexe, âge et pays de résidence), nombre total d'apprenants, diplômes, module le plus consulté, engagement des apprenants dans l'apprentissage (temps passé et appareil mobile utilisé), SMS des apprenants, fréquence mensuelle des appels des apprenants et pourcentage des apprenants ayant réussi les examens finaux. Les informations individuelles sur les apprenants comprennent le temps passé sur la plateforme, les cours terminés, les interactions avec l'instructeur en ligne (contenu des SMS et nombre d'appels téléphoniques), cours pour lesquels l'apprenant a rencontré le plus de difficultés et l'évaluation de l'instructeur en ligne sur l'apprenant (qualitative et quantitative).

Cell-Ed suit et évalue son programme en analysant les informations générées par le SGA.

Source : adapté de UIL, 2018a.

Analyser les données pour la formulation de conclusions et de recommandations

Bien que des tableaux de bord de données soient efficaces pour représenter visuellement des tendances identifiées lors du suivi des données, une analyse plus en profondeur est nécessaire pour passer de l'étape de suivi à l'étape d'évaluation. Les évaluations consistent à formuler des jugements sur la qualité et la valeur d'un programme et à fournir des informations pratiques qui peuvent être utilisées pour apporter des améliorations à un programme. L'efficacité de la recherche en S&E joue ainsi un rôle crucial pour l'assurance qualité et l'amélioration du programme.

Il existe de nombreuses manières de concevoir une évaluation, le choix de laquelle ou lesquelles employer dépendra des objectifs du programme. En voici quelques exemples :

- **L'analyse des besoins**, un processus d'analyse et de priorisation des besoins qui permet de documenter la planification du programme
- **L'évaluation ex ante d'impact**, qui prédit les impacts possibles d'une intervention pour documenter l'allocation de ressources
- **L'évaluation des processus**, qui examine la nature et la qualité de la mise en œuvre
- **L'évaluation des résultats et des impacts**, qui se penche sur les résultats d'une intervention
- **L'évaluation des impacts durables et émergents**, qui analyse les impacts durables d'une intervention quelques temps après la fin de l'intervention
- **L'évaluation coûts pour avantages (bénéfices/coûts)**, qui examine la relation entre les coûts d'un programme et la valeur de ses impacts positifs et négatifs
- **La synthèses des multiples évaluations**, qui associe les résultats de multiples évaluations (BetterEvaluation, 2020).



Les évaluations peuvent être menées en interne, par une personne issue de l'équipe du programme ou de la même organisation, ou en externe, par une personne ou un organisme indépendant. Cette deuxième possibilité est souvent exigée par des bailleurs de fonds pour des raisons d'imputabilité. Quelle que soit l'approche adoptée, les recherches d'évaluation utiliseront les données de suivi collectées et formuleront les questions d'évaluation pour extraire des réponses de ces données. Alors que le suivi cherche à répondre à des questions sur la manière dont la mise en œuvre est réalisée et sur sa concordance avec ce qui avait été décidé au moment de la planification, les évaluations formulent des jugements de valeur sur le programme et ses impacts (Podems, 2019). La composante évaluation de S&E pose ainsi différentes questions sur les données qui ont été collectées. En fonction du type d'évaluation mené, il est parfois nécessaire de collecter des données supplémentaires qui n'ont pas été recueillies dans le cadre de processus de suivi courants ; cependant, une stratégie de S&E conçue de manière appropriée, mise en œuvre dès les premières étapes du programme, est susceptible de diminuer le besoin de processus supplémentaires de collecte des données.

Le processus de compte-rendu représente également une part importante de cette étape. Si un tableau de bord avait été développé (voir les caractéristiques clés des tableaux de bord de données p. 62), il constituera le principal outil de compte-rendu courant en temps réel. Les bailleurs de fonds formulent souvent des exigences de compte-rendu spécifiques ainsi que des calendriers précis. Les programmes doivent généralement préparer des rapports trimestriels, un rapport d'évaluation à mi-parcours et un rapport d'évaluation de fin d'exercice. Quelles que soient les exigences en la matière, à l'échelle plus large, les rapports de S&E doivent se concentrer sur la compréhension du contexte, puis sur l'identification de ce qui a fonctionné ou non et pourquoi, et formuler des recommandations sur ce qui doit être amélioré. Les recommandations doivent être aussi concrètes que possibles pour pouvoir documenter les améliorations du programme en cours et offrir des bases solides pour des lignes directrices en vue de futurs programmes.

Mettre en œuvre les retours d'information

La dernière étape de S&E des programmes en apprentissage libre et à distance consiste à mettre en œuvre les retours d'information qui émergent des recherches. Le S&E peut de cette manière documenter les améliorations de la qualité. L'assurance qualité permet d'anticiper des problèmes qui pourraient survenir en cherchant à satisfaire certains critères ou à atteindre les objectifs du programme. Les processus d'assurance qualité sont peu susceptibles de se dérouler de façon linéaire et il est souvent nécessaire de réévaluer et d'adapter des décisions prises au moment de la planification lorsque les processus de S&E font apparaître de nouvelles données (Wilson-Strydom, 2004).

L'efficacité de la mise en œuvre du feedback, en particulier en cours de programme, nécessite des mécanismes de communication solides entre l'équipe de recherche, le gestionnaire de programme et l'équipe responsable de la mise en œuvre. Les mécanismes appropriés doivent être identifiés pour garantir que les résultats pertinents soient communiqués aux bonnes personnes et que les personnes responsables de la mise en œuvre du programme puissent renseigner les domaines de recherche privilégiés ou soulever de nouvelles problématiques qui peuvent être utilisées pour accompagner la mise en œuvre du programme. Cette identification peut être réalisée de nombreuses manières, parmi lesquelles l'organisation de courtes réunions d'équipe mensuelles pour discuter des données du tableau de bord de suivi, de sessions trimestrielles d'étude du programme pour partager avec l'équipe les nouveaux résultats en matière de S&E et discuter des implications afin de les intégrer au planning de travail, ainsi que la préparation de rapports formels de S&E à la fin d'une cohorte ou d'un projet spécifique. Les informations concernant les rapports de S&E complets devraient idéalement être découpées et réparties dans des présentations plus courtes (par exemple, des infographies) qui visent spécifiquement les différents acteurs du programme en apprentissage libre et à distance. Un exemple d'infographie peut se concentrer sur les informations concernant l'enseignement et l'apprentissage qui ont des implications sur la manière dont les facilitateurs présentent un cours d'alphabétisation en ligne. Un autre exemple peut résumer une analyse bénéfices/coûts qui examine l'application d'un programme à différentes échelles pour le gestionnaire ou le financeur du programme. Des rapports ciblés sont plus susceptibles de répondre aux besoins d'information spécifiques des différents acteurs et sont ainsi plus susceptibles d'être appliqués.

Liste de contrôle pour les programmes d'apprentissage libre et à distance dans le domaine de l'alphabétisation des jeunes et des adultes

La liste de contrôle suivante résume les étapes proposées dans la **Partie 1**. Elle peut être utilisée par les institutions et les prestataires pour planifier, mettre en œuvre et suivre l'apprentissage libre et à distance dans les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes.

Activités	Non	Partiellement	Oui
Planification et conception de programmes d'alphabétisation basés sur l'apprentissage libre et à distance			
Avez-vous réalisé une analyse situationnelle des besoins d'alphabétisation de la communauté et de l'apprenant ?			
Avez-vous identifié des collaborateurs et des expertises locales au sein des pouvoirs publics, des organisations éducationnelles ou des ONG à l'échelle locale pour une mise en œuvre efficace ?			
Avez-vous développé un schéma ou un plan d'enseignement ?			
Avez-vous identifié des compétences, des connaissances et des capacités qui seront développées à travers des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes dispensés par l'apprentissage libre et à distance ?			
Avez-vous identifié des stratégies d'assistance de l'apprenant en termes d'apprentissage, d'utilisation des technologies et de soutien psychosocial ?			
Avez-vous identifié et conçu des stratégies d'évaluation comprenant des activités formatives et sommatives ?			
Serez-vous accrédité pour le programme ou fournirez-vous une certification ?			
Avez-vous identifié et sélectionné les technologies pour la prestation de l'apprentissage et de l'enseignement qui soutiennent les objectifs d'apprentissage et sont accessibles aux apprenants ?			
Avez-vous planifié la formation initiale et continue des facilitateurs ?			
Avez-vous pris en compte la mise en œuvre de développement professionnel continu et de structures de paiement pour les facilitateurs ?			
Avez-vous réalisé un audit complet des systèmes existants (parmi lesquels les structures hiérarchiques, la structure du personnel, les processus d'assurance qualité et de gestion financière) pour confirmer qu'ils seront capables d'offrir un soutien administratif efficace et efficient au personnel et aux apprenants au cours de la mise en œuvre du programme ?			
Avez-vous analysé la capacité organisationnelle par rapport aux exigences d'apprentissage libre et à distance ?			
Avez-vous développé et mis en œuvre une feuille de route qui présente les activités d'administratives requises, les exigences de personnel, l'infrastructure, les exigences de système, les processus d'assurance qualité et les estimations des dépenses ?			
Avez-vous planifié des systèmes d'appui des TIC ?			

Activités	Non	Partiellement	Oui
Avez-vous défini des indicateurs pour le suivi et l'évaluation ainsi que pour déterminer le moment adéquat pour la collecte et l'analyse des données ?			
Avez-vous identifié des sources de financement et fait des projections de coûts, par exemple concernant le financement pour les facilitateurs de formation et les gestionnaires et l'appui fourni à l'alphabétisation en mode d'apprentissage libre et à distance ?			
Avez-vous commencé à mobiliser des partenaires pour accompagner la mise en œuvre du projet ?			
Développement de supports de l'enseignement et d'apprentissage			
Avez-vous recruté et formé des rédacteurs et des développeurs de contenu pour créer des supports d'apprentissage et d'enseignement fondés sur la cartographie des programmes d'enseignement, en intégrant des principes d'équité et d'inclusion ?			
Avez-vous nommé des équipes formées de spécialistes des sujets à l'étude, d'éditeurs, de concepteurs de l'instruction et de producteurs multimédias pour créer des supports d'apprentissage et d'enseignement pour tous les formats de médias ?			
Avez-vous défini et fait adopter des calendriers pour le développement des supports ?			
Les supports d'apprentissage sont-ils conçus de façon appropriée pour le groupe cible et en accord avec les principes de l'apprentissage libre et à distance ?			
Avez-vous soumis tous les supports à des activités de mise à l'essai, de révision et d'assurance qualité ?			
Avez-vous imprimé et mis en ligne les supports tel que prévu dans la planification et dans les calendriers ?			
Avez-vous publié les supports d'apprentissage et programmes de cours en tant que REL afin qu'ils puissent être utilisés et adaptés par d'autres organisations ?			
Avez-vous développé et intégré des instruments et des outils d'évaluation ?			
Avez-vous sélectionné des outils appropriés pour les processus d'évaluation, en gardant à l'esprit que le programme peut recevoir un grand nombre d'inscriptions tout en ne disposant que d'un nombre limité de facilitateurs pour noter les activités ?			
Avez-vous intégré des critères d'évaluation et des rubriques de notation pour les facilitateurs ?			
Mise en œuvre et gestion des programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance			
Avez-vous créé et facilité l'accès à des espaces au sein des communautés pour promouvoir l'apprentissage et proposer un soutien administratif, social et technique, par exemple dans les bibliothèques, les centres informatiques et les centres communautaires ?			
Avez-vous formé des partenariats avec le gouvernement et d'autres institutions de formation pour promouvoir la formation et le développement professionnel des facilitateurs d'alphabétisation ?			

Activités	Non	Partiellement	Oui
Avez-vous développé des formations et des ressources permettant de guider les facilitateurs pour ce qui est des contenus d'apprentissage, des compétences d'animation spécifiques pour chaque sujet et des exigences d'évaluation dans un programme utilisant des modes pertinents de prestation ?			
Avez-vous offert des opportunités de formation continue et supplémentaires pour permettre aux facilitateurs d'être à l'aise avec les modes de prestation choisis ?			
Avez-vous créé une communauté de pratique ?			
Réalisez-vous un suivi des facilitateurs pour déterminer les besoins d'assistance courants ?			
Avez-vous mobilisé un soutien communautaire pour favoriser l'adhésion au programme et le recrutement des apprenants ?			
Avez-vous créé des canaux de communication entre pairs par le biais de sites de réseautage, de SGA, de réseaux sociaux et en présentiel dans des groupes communautaires ?			
Avez-vous planifié et facilité des interactions régulières entre apprenants et facilitateurs, en garantissant que tous les canaux de communication soient accessibles à tous les participants ?			
Avez-vous recueilli des appuis dans la communauté et dans les familles des apprenants ?			
Réalisez-vous un suivi de l'engagement et de la participation des apprenants afin d'adapter les niveaux et les modes de soutien, si nécessaire ?			
Réalisez-vous un suivi des progrès de l'apprenant au cours du temps pour garantir que les évaluations permettent aux apprenants d'obtenir les résultats d'apprentissage visés, sans surcharger les apprenants et les facilitateurs ?			
Avez-vous mis en œuvre et pourvu en personnel les systèmes administratifs et les fonctions qui répondent aux besoins de la prestation de programmes en apprentissage libre et à distance ?			
Intégrez-vous des communications fréquentes avec le personnel et les apprenants afin de recueillir des retours sur les processus d'administration ?			
Réalisez-vous des activités de révision sur les processus, les procédures et les systèmes administratifs si nécessaire pour garantir qu'ils restent pertinents et continuent à répondre aux besoins des apprenants et du personnel ?			
Suivi et évaluation des programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance			
Avez-vous conçu des stratégies de S&E au cours de l'étape de planification de la conception du programme ?			
Avez-vous sélectionné des indicateurs clés de suivi au cours de la phase de planification ?			
Avez-vous défini des processus de collecte et des calendriers des données ?			
Avez-vous réalisé des évaluations internes et externes ?			

Activités	Non	Partiellement	Oui
Avez-vous analysé les données en vue de réaliser un compte-rendu des conclusions d'évaluation ?			
Avez-vous identifié et créé des mécanismes de communication de feedbacks au cours de la mise en œuvre du programme ?			
Disposez-vous d'un système permettant de réviser le programme et d'offrir une formation aux facilitateurs sur la base des données collectées ?			
Avez-vous utilisé les retours pour améliorer la mise en œuvre du programme et les résultats du programme ?			

Partie 2

Médias et technologies pour

l'alphabétisation

Médias et technologies pour l'alphabétisation

Introduction

Après avoir exploré les éléments composant une conception et une mise en œuvre efficaces de programmes en apprentissage libre et à distance pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes, étudions plus en détail les différentes technologies permettant de soutenir la prestation de ces programmes. Les dernières deux décennies ont connu une explosion sans précédent de l'innovation dans le domaine des TIC, ouvrant la voie à une gamme potentiellement déroutante de nouvelles options technologiques pouvant être exploitées pour accompagner la prestation de programmes en apprentissage libre et à distance. Les différentes technologies émergent à des rythmes différents en fonction des différents contextes et l'accès à l'apprentissage en ligne et à la technologie numérique est très variable selon les pays et selon les régions d'un même pays. L'alphabétisation numérique étant une composante clé de l'alphabétisation en cette ère numérique, il devient toujours plus important d'intégrer les technologies aux programmes d'alphabétisation, en particulier à ceux dispensés sur le mode de l'apprentissage libre et à distance. Concernant les prestations d'éducation, la pandémie de COVID-19 a accéléré la transition vers les technologies numériques, il est donc d'autant plus important de comprendre leur pertinence pour les différents types d'apprenants.

Vous trouverez ci-dessous un bref tour d'horizon des technologies existantes et émergentes pouvant être utilisées pour accompagner les prestations de programme en apprentissage libre et à distance.

La liste comprend des solutions à faible technologie et « no-tech » pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes et souligne leurs usages éducationnels et les principales tendances. Les choix en matière de technologie doivent être évalués en termes de fonctions, de canaux de prestation, de portée, d'accès aux appareils, de logiciels, d'exigences d'interface (ce qui comprend l'accessibilité), du type de contenu, d'exigences d'assistance et d'accessibilité financière (UIL, 2016a). Chaque technologie permet aux apprenants jeunes et adultes d'accéder aux ressources qui seraient autrement inaccessibles et d'utiliser leurs compétences d'alphabétisme pour poursuivre leur éducation.



Les choix en matière de technologie doivent être évalués en termes de fonctions, de canaux de prestation, de portée, d'accès aux appareils, de logiciels, d'exigences d'interface (ce qui comprend l'accessibilité), du type de contenu, d'exigences d'assistance et d'accessibilité financière.

Médias imprimés

Depuis les premiers jours de l'éducation par correspondance, le média imprimé a constitué une des pierres angulaires des programmes d'apprentissage libre et à distance et est susceptible de demeurer un élément essentiel des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes, en dépit de la prolifération des technologies numériques due à leur facilité d'accès et d'utilisation. Les manuels et les supports d'apprentissage autonome peuvent être envoyés aux apprenants par courrier ou par d'autres formes de distribution physique. Ils comprennent parfois un échéancier et un calendrier pour les apprenants ainsi que des guides d'instruction à l'intention des membres de la famille leur permettant de soutenir les apprenants. Les services postaux n'existant pas dans de nombreux pays à faible revenu, les facilitateurs ou les bénévoles communautaires peuvent être amenés à délivrer des packages d'apprentissage au domicile des apprenants (souvent à pied ou à vélo), ou les apprenants peuvent devoir récupérer les packages chez les facilitateurs d'alphabétisation ou dans les centres communautaires. Les suppléments de journaux permettent également de toucher une large audience et ont été utiles pendant de nombreuses décennies pour soutenir l'alphabétisation des jeunes et des adultes, tout en offrant un accès continu aux supports de

lecture après l'acquisition de l'alphabétisation. Ces suppléments peuvent contenir des activités et d'autres supports de lecture liés aux programmes d'apprentissage non formel à l'aide de composants multimédias à large diffusion.

Radio

La radio est utilisée par de nombreux programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes du fait de sa grande accessibilité technique et financière. La radio peut toucher des communautés même très éloignées et des populations nomades. Elle peut être aussi utilisée pour faire appel aux communautés et les aider à comprendre l'importance cruciale de l'alphabétisation pour tous. Les programmes radio peuvent être conçus pour être rediffusés et être ainsi plus accessibles. En outre, ils peuvent désormais être diffusés en ligne, pour plus de flexibilité d'accès et d'utilisation.



Encadré 7 : l'instruction radiophonique interactive pour la population nomade du Nigéria

Le gouvernement fédéral du Nigéria a pris conscience du fait que, faute de mesures éducatives spécifiques pour les nomades, ces derniers ne pouvaient bénéficier d'aucun accès à l'éducation formelle et non formelle. Cette prise de conscience a mené à la création en 1989 de la Commission nationale pour l'éducation des nomades (NCNE). Soucieuse d'améliorer l'accès à l'éducation de base, la Commission a expérimenté l'utilisation de la radio pour offrir une éducation ouverte et à distance aux bergers nomades. L'expérience de l'Instruction interactive par la radio (IRI) a été lancée en 1992 avec un programme radio régulier visant à mobiliser, à sensibiliser et à autonomiser les communautés en leur fournissant des services destinés spécifiquement aux nomades. Des groupes d'écoute radio ont été créés et fonctionnent de la même manière que les cercles d'apprentissage mobile.

Depuis 1996, la Radio fédérale du Nigeria (FRCN) de Kaduna a alloué 30 minutes de temps d'antenne à la Commission qui diffuse un magazine intitulé « Don Makiyaya a Ruga » (Pour les nomades dans leurs exploitations). Ce programme radio est participatif et jouit ainsi d'une forte adhésion et d'une grande popularité parmi les nomades. Il se compose de bulletins d'informations hebdomadaires, d'éditos, d'interviews, de débats, de musique, de pièces radiophoniques, de jingles, etc. Les groupes d'écoute radio réagissent à l'émission en utilisant un mécanisme développé pour évaluer l'efficacité du programme.

En 2000, un programme d'enseignement radio pour le volet adulte de l'Instruction interactive par la radio (IRI) a été développé et a servi de base à la production de 13 épisodes. Ces émissions visaient à motiver les auditeurs à s'engager dans des activités d'action sociale et ont été diffusées aux groupes d'écoute radio, considérés comme des centres d'apprentissage, dans l'ensemble des 36 États de la Fédération et dans le Territoire de la capitale fédérale. Le succès du volet adulte du programme IRI est à l'origine du lancement d'un programme scolaire.

La Commission a créé 138 centres d'alphabétisation des adultes et a enregistré 239 groupes d'écoute radio. Une camionnette de diffusion ouverte a également été équipée pour toucher les nomades. Ce programme d'apprentissage à distance permettant de faciliter l'accès à l'éducation de base des enfants et adultes nomades est le premier de ce type en Afrique subsaharienne et sa phase pilote est considérée comme un grand succès. L'enquête post-diffusion a fait état d'un taux de réussite de 75 %. En outre, 60 % des auditeurs envisageaient de s'engager dans des activités d'action sociale.

Les stratégies innovantes adoptées par la Commission ont ouvert la voie à des améliorations significatives de la qualité des prestations du programme d'enseignement ainsi qu'à une progression globale des acquis des élèves nomades, tant enfants qu'adultes.

Source : adapté de UIL, 2018b.

Les médias de diffusion peuvent parfois manquer d’interactivité mais les programmes d’alphabétisation à la radio ont développé des façons de contourner ces restrictions. Les facilitateurs peuvent rendre visite aux réunions des groupes d’apprentissage et animer des activités d’apprentissage à distance en diffusant des programmes par radio. L’instruction radiophonique interactive (IRI) a été utilisée pour enseigner pratiquement tous les sujets de base et pour des publics de tous les âges, y compris pour des populations éloignées et déscolarisées. L’IRI s’appuie sur les ressources et les connaissances locales et demande aux apprenants (et aux facilitateurs) de réagir à l’oral et physiquement pour répondre aux questions et aux exercices. Un programme d’IRI explique un concept aux auditeurs, met en pratique de nouvelles idées et suggère aux apprenants des activités qu’ils peuvent réaliser chez eux (McBurnie, 2020). Ces activités peuvent comprendre des quiz, des exercices écrits, des jeux de rôle et des exercices de narration, et l’IRI peut être accompagnée de supports imprimés.

Des programmes radio diversifiés et largement diffusés peuvent permettre de soutenir de façon efficace les groupes de discussion en apprentissage libre et à distance comme ceux engagés dans des programmes d’alphabétisation (Siaciwena, 2000). La radio communautaire peut encourager l’adhésion au sein de la communauté locale en servant d’interface capable de s’appuyer sur les expériences et les attentes réelles des auditeurs, d’offrir une tribune aux membres de la communauté locale et de soutenir l’apprentissage intergénérationnel. Certaines stations de radio communautaire diffusent des émissions destinées spécifiquement à un public féminin et pour de communautés locales souvent négligées par les médias traditionnels (Skoog, 2019). Ces émissions couvrent une large gamme de sujets, parmi lesquels la santé sexuelle et génésique, les droits des femmes, les informations du monde et le statut des femmes dans les communautés. Les femmes qui disposent de téléphones mobiles peuvent interagir avec les stations (en général par des programmes en ligne ouverte avec les auditeurs) et font des suggestions pour le contenu des futurs programmes. Les clubs d’auditrices se sont révélés capables de modifier les perceptions, les comportements et les pratiques des hommes comme des femmes. Les hommes développent une meilleure compréhension des expériences des femmes et celles-ci peuvent jouer un rôle plus actif dans la vie de la communauté et développent leurs capacités à diriger (Latchem, 2018).

L’efficacité de l’utilisation de la radio dépend de la minutie avec laquelle ont été préparés la structure des programmes radio et les discussions de groupes ou les cours d’alphabétisation en termes de timing, de contenu et d’organisation

Télévision

Une programmation télévisée peut être coordonnée avec un enseignement formel. Elle peut ainsi être utile dans les régions qui disposent d’un enseignement formel national ou régional pour l’alphabétisation des



Encadré 8 : programme de sous-titrage dans la même langue (SLS), Inde

Bien qu’il n’existe que peu de preuves de l’efficacité des programmes d’alphabétisation des jeunes et des adultes diffusés par la télévision, une étude de cas a prouvé l’efficacité de ces initiatives pour l’amélioration des niveaux d’alphabétisme : le programme de sous-titrage dans la même langue (Same Language Subtitling, ou SLS) en Inde, qui s’applique à sous-titrer les paroles des chansons des films de Bollywood diffusés à la télévision. Ce programme destiné à des apprenants maîtrisant peu la lecture et l’écriture leur permet de pratiquer leurs compétences et a exercé une influence positive sur les taux d’alphabétisme, en particulier chez les femmes. Le SLS est utilisé pour des programmes de comédies musicales diffusées dans différentes langues locales sur les chaînes nationales et des États. Les sous-titres sont dans la même langue que le son, ce qui fait que la pratique des compétences de lecture se fait de façon automatique, incidente et subconsciente pour des millions d’enfants et d’adultes. Le programme de SLS est très rentable car il permet de toucher de nombreux apprenants, y compris dans les zones rurales. Ce programme n’est lié à aucun programme d’enseignement.

Source : adapté de ULL, 2016c.

jeunes et des adultes. La programmation et la création de contenu télévisuels sont des processus coûteux mais peuvent donner lieu à des rediffusions et aujourd'hui à des mises en ligne pour permettre un accès plus flexible et un visionnage à tout moment (bien que les frais de téléchargement des données puissent être prohibitifs pour de nombreux apprenants). De la même façon qu'avec les programmes radio en ligne ouverte, les programmes de télévision peuvent également devenir interactifs grâce aux téléphones, et la télévision interactive associée aux technologies de communication satellite bidirectionnelle développe des environnements plus mobilisateurs pour les études en groupe et le suivi des activités, sans parler de la diffusion du contenu.

Technologies numériques

Toutes les technologies citées précédemment ont été développées dans un monde pré-numérique et se sont transformées avec l'avènement des technologies numériques. Les médias sous-jacents transmis par des supports imprimés, radiophoniques et télévisuels (les textes, sons et vidéos) peuvent maintenant être développés et diffusés par voie numérique sur Internet, tandis que les TIC ont introduit des degrés croissants d'interactivité à ce contenu, une tendance qui s'est accélérée avec le développement des plateformes de réseaux sociaux. Cet énorme potentiel permet aux technologies numériques d'encourager l'apprentissage, et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, elles peuvent s'adapter pour répondre au mieux aux besoins de chaque apprenant. Deuxièmement, elles offrent de l'autonomie aux apprenants en leur donnant plus de contrôle sur tous les aspects de l'expérience d'apprentissage. Troisièmement, elles encouragent les apprenants à s'engager plus pleinement et rendent le processus d'apprentissage plus efficace. Et quatrièmement, les recherches montrent que certaines technologies numériques se sont prouvées plus bénéfiques que l'instruction en classe et les manuels (Lesgold, Welch-Ross et le Committee on Learning Sciences, 2012).

Les prestataires d'éducation non formelle utilisent des supports multimédias informatiques pour aider les apprenants des pays en développement à renforcer leurs compétences en alphabétisme. Ces technologies font que les programmes ont besoin de moins de facilitateurs et que les apprenants sont accessibles dans plus d'endroits, au moment qui leur convient le mieux. La technologie informatique peut être utile même sans Internet pour le renforcement des compétences de base en alphabétisme (par exemple, les traitements de textes peuvent être utilisés pour l'enseignement et l'apprentissage). Des outils en ligne pertinents peuvent être intégrés aux pratiques d'enseignement, par exemple des e-mails et des calendriers électroniques.

Des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes ont utilisé des tutoriels hors ligne pour accompagner les processus cognitifs liés à la lecture, en particulier au décodage. Ce type de logiciel est difficile à intégrer à des contextes d'apprentissage à distance et les nouvelles technologies mobiles pourraient remplacer ces types de tutoriels pour plus d'interactivité et d'accessibilité. Par exemple, l'initiative du COL intitulée « Lifelong Learning for Farmers » (L3F) exploite des téléphones mobiles et la tablette Aptus (**Encadré 9**) pour offrir une formation aux agriculteurs et leur permettre de développer des techniques agricoles et des compétences d'alphabétisme financier.



Encadré 9 : la tablette Aptus du Commonwealth of Learning

Les périphériques mobiles sont devenus de plus en plus abordables, cependant le prix de la capacité de calcul et de mémoire a augmenté avec le temps. De nombreux pays dans le monde ont lancé des initiatives de distribution de tablettes qui visent à offrir aux enseignants et aux apprenants l'accès à des supports d'apprentissage sur le web, par le biais de ces appareils à bas prix. Malgré cela, de nombreux enseignants et apprenants dans le monde continuent à rencontrer des difficultés dans des zones à faible taux de pénétration d'Internet.

L'Aptus du COL est un appareil peu coûteux qui permet aux éducateurs et aux apprenants de se connecter aux plateformes et au contenu d'apprentissage numérique sans aucun besoin d'électricité ou d'accès à Internet. L'Aptus est un mini PC qui fonctionne uniquement sur batterie. Il peut être rechargé sur secteur ou grâce à un chargeur solaire et peut contenir jusqu'à 128 Go de contenu d'éducation. Cet appareil permet de suivre un apprentissage interactif et virtuel de n'importe où, des villages des campagnes les plus reculés aux campus universitaires des grandes villes. Il peut être paramétré en quelques minutes et consulté par n'importe quel apprenant disposant d'un ordinateur portable, d'une tablette ou d'un téléphone mobile. Ce mini-PC et sa batterie rechargeable coûtent environ 150 dollars US.

L'Aptus offre un accès précieux aux REL et aux logiciels en licence libre dans des régions à la connectivité limitée. En plus d'être déployé pour l'enseignement de techniques agricoles et de compétences d'alphabétisme à des agriculteurs, l'Aptus du COL a été utilisé dans des contextes d'apprentissage en groupe pour les femmes en zones rurales.

Source : adapté de COL, 2018.

L'apprentissage mobile offre un grand potentiel pour l'enseignement et l'apprentissage de l'alphabétisme car les téléphones mobiles sont de plus en plus utilisés, en particulier dans les pays en développement, même dans ceux où les apprenants n'ont pas accès aux smartphones les plus chers ou à Internet. **La technologie SMS** a, par exemple, été utilisée pour enseigner et renforcer les compétences d'alphabétisme tout en encourageant les échanges et la prise de décision communautaires au Sénégal. Les participants ont appris comment envoyer et recevoir des textos, enregistrer et rechercher les informations de leurs contacts, explorer les menus et utiliser les téléphones mobiles pour de simples additions et soustractions. Ils étaient ensuite capables d'envoyer des informations sur des événements tels que des campagnes de vaccination ou des réunions d'alphabétisation, et d'échanger des messages personnels avec d'autres membres de leur réseau (UIL, 2017b).

L'utilisation des téléphones mobiles dans les programmes d'alphabétisation mis en œuvre dans des contextes ruraux et défavorisés est souvent limitée par trois principaux facteurs : une infrastructure technique insuffisante ; la diversité des langues, mal intégrée aux téléphones mobiles et aux processus d'apprentissage ; et des normes socioculturelles traditionnelles et conservatrices qui restreignent l'usage des téléphones mobiles par les femmes. Les communautés et leurs interactions sociales peuvent entraver l'accès à et l'utilisation des téléphones mobiles en tant qu'outils d'apprentissage ou d'autonomisation (Belalcázar, 2015).

Comme démontré par l'exemple du Sénégal (voir **Encadré 2**), l'apprentissage mobile dispose du potentiel pour toucher les femmes dont les déplacements sont limités par des normes socioculturelles traditionnelles et conservatrices. Ces normes restreignant le type d'apprentissage dont peuvent bénéficier les femmes et les filles, le défi ne réside pas seulement dans l'accès offert mais également dans la manière dont celles-ci utiliseront les informations reçues et les connaissances acquises. Le défi réside également dans la manière dont les femmes et les filles peuvent transformer et reconstruire ces informations de façon à gagner en autonomie et en pouvoir d'action, à faire entendre leur voix, à participer à leur foyer et à leur communauté, et à accéder à des opportunités de travail décent (*ibid.*).



Encadré 10 : Media Works, Afrique du Sud

Media Works, prestataire d’éducation des adultes en Afrique du Sud, s’est tourné vers WhatsApp et vers les plateformes de vidéoconférence en ligne pour garantir la continuité de l’apprentissage pendant le confinement de la COVID-19. WhatsApp permet de partager des vidéos de cours et offre la possibilité aux apprenants de poser des questions et d’articuler leurs préoccupations. Les apprenants prennent en photo les exercices une fois terminés et les envoient à leur facilitateur pour qu’il puisse les noter. Une fois que tous les apprenants ont rendu leur travail, le facilitateur envoie les réponses sur WhatsApp pour qu’ils puissent s’auto-évaluer et confirmer leurs connaissances.

Source : adapté de Carroll, 2020.

L’accès au contenu d’apprentissage et d’enseignement peut être intégré à un smartphone ou à un téléphone numérique.⁹ Le contenu peut être accessible gratuitement par un simple téléchargement et il est possible pour les prestataires de service de ne pas facturer ce contenu.¹⁰ Le contenu interactif permet aux apprenants de répondre à des quiz, de lire des manuels, de consulter des cours complétés de vidéos ou de diapositives explicatives, et de jouer à des jeux éducatifs. Ces interactions offrent un accès en temps réel à un suivi détaillé des performances et des progrès de l’apprenant.

Les périphériques connectés à Internet et autres liseuses permettent de télécharger des livres et des journaux, mais les livres peuvent également être distribués sous forme d’épisodes, par le biais des téléphones mobiles. Dans de nombreux pays, il peut s’agir du seul moyen de distribuer des livres de façon efficace. Les lecteurs peuvent profiter d’une expérience interactive en commentant le contenu, en se connectant avec les autres lecteurs, en posant des questions et en recevant une assistance et un contenu personnalisés (Latchem, 2018).

Les **classes virtuelles** peuvent compléter les classes en présentiel ou même complètement les remplacer. Depuis que les confinements dus à la pandémie de COVID-19 ont contraint les institutions d’apprentissage à fermer leurs portes, partout dans le monde, nombre d’entre elles à tous les niveaux du système d’éducation formelle ont basculé sur l’enseignement à distance par le biais de classes virtuelles. Une classe virtuelle consiste en un environnement d’apprentissage numérique qui permet aux apprenants et aux facilitateurs d’interagir en temps réel. Elles permettent aux utilisateurs d’accéder aux différents supports et de remettre des travaux en ligne en utilisant un système de gestion de l’apprentissage (SGA)¹¹ ou d’autres logiciels. Les cours en direct peuvent être réalisés à l’aide d’un logiciel de vidéoconférence. De nombreuses options existent en matière de logiciel de classe virtuelle (en licence libre ou par abonnement) pour faciliter les interactions des programmes d’alphabétisation des jeunes et des adultes sur un portail unique. Ces logiciels peuvent inclure ou mettre à disposition par le biais d’autres applications des outils tels que des tableaux blancs, le partage d’écran, des salles de conférence, des quiz en direct, des messageries et des services d’enregistrement vidéo (ce qui facilite les révisions des participants). Les classes virtuelles exigent une connexion Internet stable et un périphérique pour chacun des apprenants comme pour les facilitateurs. De nombreux types de logiciels offrent des solutions complètes de classe virtuelle, de SGA et de vidéoconférence. Certains d’entre eux sont sous licence libre et disponible gratuitement.

⁹ Un smartphone est un téléphone mobile disposant de beaucoup des fonctions d’un ordinateur. Ils présentent généralement un écran tactile, offrent un accès à Internet et un système d’exploitation capable de faire fonctionner des applications à télécharger. Un téléphone numérique dispose de moins de fonctions qu’un smartphone. Ils offrent généralement un accès à Internet et permettent à leurs utilisateurs de passer des appels vocaux et d’envoyer des textos, mais sans leur permettre de télécharger des applications.

¹⁰ Les prestataires de services de télécommunication pratiquent parfois des exonérations, ce qui signifie que les utilisateurs peuvent accéder à certains contenus, généralement dans le domaine de l’éducation, sans devoir payer de frais de téléchargement de données.

¹¹ Moodle est un système de gestion de l’apprentissage en licence libre. Voir <https://moodle.org/>

Les **cours en ligne massifs et ouverts** (MOOCs) sont des formations qui se concentrent sur un sujet ou un thème particulier. Ils sont disponibles en ligne et généralement ouverts à tous, sans processus d’admission formel et souvent sans aucun frais pour l’utilisateur. Plusieurs types d’organisations offrent des MOOCs¹² : par exemple, des universités telles que l’Université du Cap, des entreprises telles que Microsoft et Blackboard, ainsi que des initiatives à but non lucratif telles qu’EdX (OER Africa, 2020). Les MOOCs permettent à de nombreux apprenants d’accéder à des programmes d’apprentissage sans contraintes de coût, de temps et de localisation. Ils exigent cependant un haut niveau de motivation de l’apprenant, et les programmes d’alphabétisation des jeunes et des adultes offerts par le biais de MOOCs peuvent demander un engagement plus soutenu en matière de réunions locales. Les MOOCs ne sont ainsi certainement que peu applicables dans le contexte de l’alphabétisation des jeunes et des adultes, étant donné le degré d’autonomie exigé pour l’apprentissage.



Une classe virtuelle consiste en un environnement d’apprentissage numérique qui permet aux apprenants et aux facilitateurs d’interagir en temps réel.

De nombreux **outils et plateformes en ligne** offrent des possibilités d’interaction et de collaboration entre les apprenants et les facilitateurs. Les réseaux sociaux proposent des échanges interactifs au sein des communautés et un accès à de nombreux types de contenus, vidéos, sons et textes. Les plateformes de réseaux sociaux telles que Facebook,¹³ WhatsApp¹⁴ et Google Hangouts¹⁵ permettent à leurs utilisateurs de créer des espaces privés, ce qui peut être utile aux facilitateurs pour communiquer des informations aux apprenants, tout en offrant à ces derniers un espace d’interaction et de collaboration. Les plateformes offrant des outils de collaboration et de partage de fichiers, telles que Google Drive¹⁶ ou Microsoft’s SharePoint,¹⁷ offrent à leurs utilisateurs la possibilité de collaborer ou de commenter de façon simultanée les documents.

L’**intelligence artificielle** (IA) gagne continuellement en pertinence dans le domaine de l’éducation. L’IA consiste en des processus informatiques conçus pour interagir avec les utilisateurs. Elle peut être utilisée pour développer des environnements et des outils d’apprentissage adaptatifs qui sont à la fois flexibles, inclusifs, mobilisateurs et personnalisés. Les applications d’IA les plus simples comprennent des fonctions de transcription ou de prédiction de texte, utiles pour l’apprentissage de l’alphabétisme et pour aider les apprenants en situation de handicap. L’IA peut être employée de nombreuses manières pour l’enseignement et l’apprentissage de l’alphabétisme. Voici certaines de ces applications possibles :

- **Relations question-réponse** : il s’agit d’une technique de lecture demandant à l’apprenant de faire la différence entre des questions dont les réponses peuvent être trouvées directement dans le texte, des questions dont les réponses peuvent être trouvées en synthétisant les informations dans le texte, et les questions qui demandent de l’apprenant qu’il utilise ses connaissances préalables pour trouver les réponses. L’apprentissage automatique permettrait aux facilitateurs d’automatiser cette activité et de l’intégrer à une application.
- **Outils d’analyse de l’apprentissage** : ceux-ci permettent aux facilitateurs et aux institutions de suivre les progrès des apprenants selon des critères définis et permettent aux facilitateurs d’obtenir un feedback sur l’efficacité des interventions de cours et d’apprentissage (Access Partnership, 2018).

¹² Consultez <https://www.classcentral.com/> pour découvrir une sélection de cours et de prestataires de MOOCs .

¹³ <https://www.facebook.com/>

¹⁴ <https://www.whatsapp.com>

¹⁵ <https://hangouts.google.com/>

¹⁶ https://www.google.com/intl/en_in/drive/

¹⁷ <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/sharepoint/collaboration>



- **Apprentissage personnalisé** : cette approche permet aux facilitateurs de satisfaire les besoins éducationnels spécifiques à chaque apprenant en soulignant ses points forts et les marges de progression potentielles. Elle peut être utile de différentes manières dans le domaine de l'alphabétisation. Par exemple, l'inventaire informel de lecture (IRI) est une méthode d'évaluation demandant aux apprenants de lire une série d'extraits et de répondre à des questions. Le facilitateur observe les stratégies de lecture de l'apprenant, sélectionne des supports pertinents et obtient des informations sur les forces et les faiblesses de l'apprenant. L'IA est tout indiquée pour réaliser cette tâche (Lynch, 2019). Les systèmes de tutorat intelligent seraient également capables de développer des programmes d'apprentissage individuels basés sur les forces et les faiblesses de chaque apprenant.
- **Logiciels de transcription parole-texte et de synthèse texte-parole** : cette technologie reconnaît les mots parlés pour les convertir en texte, et inversement (de Jesus, 2019). Il existe des applications qui peuvent lire des textes aux apprenants, transcrire des textes de différentes langues en texte ou simplifier des textes sur des pages web pour aider les lecteurs souffrant de troubles de la lecture tels que la dyslexie.

Le champ de recherche de l'intelligence artificielle est en constante évolution et ses applications à des fins d'éducation semblent sans limite. Bien que cette publication n'aborde que brièvement les applications possibles de l'IA, il est nécessaire de souligner que celle-ci peut également contribuer à creuser les inégalités du fait des dépenses associées, des problèmes d'accessibilité et des partis pris involontaires (UNESCO, 2021).

Comme discuté dans la première étape de la planification et de la conception, les développeurs de programmes doivent évaluer la pertinence des différentes technologies en fonction des objectifs et déterminer si une compétence ne peut pas être enseignée de façon plus rentable, en prenant en considération les coûts pour le prestataire d'éducation, les éducateurs (parmi lesquels les bénévoles de la communauté) et les apprenants. L'alphabétisation numérique a besoin de l'utilisation des technologies numériques ; il devient ainsi de plus en plus important d'intégrer lorsque possible ces technologies aux programmes d'alphabétisation. Bien que la plupart des pays en développement disposent de politiques et de programmes concernant l'offre des TIC, toutes les régions au sein de ces pays ne disposent pas d'un accès abordable, fiable et performant à Internet. De plus, même si les coûts technologiques sont en chute, ils restent prohibitifs pour de nombreuses personnes (Latchem, 2018).

Le Tableau 2 donne un aperçu des options technologiques, existantes comme émergentes, pouvant être utilisées pour soutenir la prestation de programmes en apprentissage libre et à distance.

Tableau 2 : Synthèse des technologies existantes et émergentes

	Avantages	Inconvénients	Utilisation pour l'apprentissage et l'enseignement de l'alphabétisme
Médias imprimés	<p>Les apprenants peuvent agir de façon plus interactive avec le texte (composante sensorielle)</p> <p>Peuvent être partagés entre les apprenants</p> <p>Peuvent être distribués à un grand nombre d'apprenants</p> <p>Accessibilité dans des contextes à faibles ressources</p>	<p>Production et distribution parfois coûteuse</p> <p>Peuvent produire des déchets</p> <p>Informations non modifiables et pouvant devenir obsolètes</p>	<p>Manuels et supports d'apprentissage autonome envoyés aux apprenants par courrier ou délivrés par des partenaires communautaires</p> <p>Suppléments de journaux comprenant des activités et des supports de lecture</p>
Radio	<p>Largement accessible et abordable</p> <p>Peut toucher des populations de régions reculées</p> <p>Les programmes radio peuvent être rediffusés</p> <p>Peut intégrer des témoignages d'auditeurs, porter des voix locales et accompagner l'apprentissage intergénérationnel</p>	<p>Peut manquer d'interactivité</p> <p>Manque de signaux visuels pour les apprenants</p> <p>Inaccessibilité pour les apprenants souffrant de troubles auditifs</p> <p>Temps parfois insuffisant pour couvrir le sujet</p>	<p>Programmes radio et éducateurs se rendant dans les petits centres d'information accueillant les groupes d'apprentissage</p> <p>Instruction radiophonique interactive</p> <p>Groupes de discussion communautaires (par ex., groupes d'auditrices, programmes en ligne ouverte)</p>
Télévision	<p>Peut être utilisée pour compléter l'apprentissage grâce à des récits visuels</p> <p>Peut être interactive par téléphone</p> <p>La communication satellitaire bidirectionnelle offre des environnements plus motivants pour le travail en groupe et le suivi des activités</p>	<p>Production et diffusion coûteuses</p> <p>Certains apprenants ne disposent pas d'un accès à la télévision</p> <p>Accès dépendant de la capacité des apprenants à suivre le programme à des horaires spécifiques</p>	<p>Sous-titrage des programmes pour améliorer les compétences de lecture et d'écriture</p> <p>Les programmes d'éducation non formelle (par exemple, <i>Sesame Street</i>, l'émission de télévision préscolaire et non formelle la plus suivie au monde) sont particulièrement utiles dans des contextes sans accès facile à des systèmes d'éducation formelle</p>
Supports multimédias informatiques	<p>Exige l'emploi de moins de facilitateurs que les autres supports</p> <p>Permet de toucher les apprenants situés dans un plus grand nombre d'endroits, au moment qui leur convient</p> <p>Accès à de nombreux types de contenus</p> <p>Permet un feedback immédiat</p>	<p>Matériel numérique parfois coûteux</p> <p>Peut exiger une plus grande expertise des animateurs et des éducateurs</p> <p>Accès à Internet parfois coûteux ou impossible</p>	<p>Peut aider les apprenants à développer des compétences d'alphabétisme à l'aide de logiciels de traitement de texte</p> <p>Outils en ligne (ex.: calendriers)</p> <p>Tutoriels hors ligne pour accompagner la lecture, en particulier pour le décodage</p> <p>Classes virtuelles</p> <p>Options interactives (vidéo, audio, jeux, quiz)</p>
Communications technologies and social media	<p>Exige l'emploi de moins de facilitateurs que les autres supports</p> <p>Les apprenants peuvent accéder aux supports de n'importe où grâce à la technologie mobile</p> <p>Les réseaux sociaux permettent de mobiliser de façon interactive les communautés et de partager de nombreux types de contenus</p> <p>Offre une communication bidirectionnelle et un feedback immédiat</p>	<p>Matériel parfois coûteux</p> <p>Différents affichages de l'information (parfois difficile à contextualiser)</p> <p>Téléphones numériques disposant de moins de fonctionnalités que les smartphones</p> <p>Téléchargement des données parfois coûteux</p>	<p>Les espaces multimédias sociaux (tels que WhatsApp) permettent aux utilisateurs de créer des espaces personnels afin d'échanger des idées et de communiquer avec les éducateurs et leurs pairs</p> <p>La technologie SMS permet d'enseigner et d'encourager les échanges communautaires</p> <p>Options interactives (vidéo, audio, jeux, quiz)</p>

Outils numériques pour la pratique des compétences d'alphabétisme

Le monde de la technologie numérique offre une gamme de possibilités qui peut sembler déroutante. Le **Tableau 3** a pour vocation de vous aider à opérer les choix appropriés en exposant les différentes applications de ces technologies, avec des descriptions sur la manière dont elles peuvent être utilisées dans le cadre de programmes d'alphabétisation en apprentissage libre et à distance ainsi que les compétences particulières qu'elles sont susceptibles d'aider à développer.

Tableau 3 : Outils numériques pour la pratique des compétences d'alphabétisme

OUTIL	DESCRIPTION	COMPÉTENCES
Logiciel de traitement de texte	<p>Les outils les plus basiques pour accompagner l'apprentissage de l'alphabétisme sont les traitements de texte courants, qui facilitent les processus d'écriture et de révision. Présenter des idées sous une forme pouvant être traitées par ordinateur permet également d'utiliser les outils les plus récents pour échanger des idées et travailler en équipe sur des contenus écrits. Les fonctionnalités de ces logiciels soulèvent pourtant des inquiétudes quant à leur capacité à éviter à leurs utilisateurs d'avoir à maîtriser certaines compétences d'alphabétisme, notamment le contrôle de l'orthographe. Cependant, pour la plupart des adultes ne disposant que de compétences limitées en alphabétisme, la possibilité de mettre des idées sur papier, de lire celles des autres, de corriger leurs écrits et d'échanger des idées pour aiguiser leurs capacités de compréhension et de rédaction est améliorée de façon significative par ces outils : leur utilisation devrait donc être encouragée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaissance des mots Reconnaissance des signes Lecture Motivation Correction de l'orthographe
Logiciels de communication collaborative en groupe	<p>Les outils permettant d'échanger des commentaires sur des supports écrits sont particulièrement utiles pour l'apprentissage des adultes. D'autres formes de communication collaborative peuvent comprendre les calendriers électroniques, les e-mails, les messageries, Facebook, les wikis et les plateformes collaboratives. De nouvelles technologies de communication en groupe sont régulièrement développées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Organisation Communication Motivation (compréhension, évaluation, usage et engagement avec des textes écrits)
Forums électroniques et outils de discussion	<p>Les forums électroniques permettent de lancer des conversations sur des thèmes ou des textes spécifiques. Les apprenants s'engagent dans de multiples activités d'alphabétisme qui demandent de lire des documents supplémentaires et les commentaires de collègues avant de préparer leurs propres commentaires et de les publier. Cette approche est bénéfique tout d'abord parce qu'elle offre des façons motivantes de pratiquer l'alphabétisme mais aussi parce que les échanges continus constituent une expérience réaliste de la nécessité d'écrire de façon à ce que les autres comprennent.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Communication Lecture Traitement du sens des phrases Reconnaissance des mots

OUTIL	DESCRIPTION	COMPÉTENCES
Outils de commentaire intégrés aux programmes	Les traitements de textes en ligne actuels offrent des outils de commentaire sur les textes publiés. Adobe Acrobat met à disposition des outils permettant de commenter des fichiers PDF, d'autres suites logicielles sur des wiki ou des Moodle permettant également aux apprenants d'annoter chacun des textes qu'ils lisent. Voir quelles parties de textes ont été annotées et ce que leurs collègues ont écrit peut être utile aux apprenants. Grâce à ces outils, la lecture devient une entreprise, au cours de laquelle les efforts de qualité s'incarnent dans des artefacts et sont étayés par les outils de ces derniers. L'utilisation des outils de commentaire imite certaines tâches professionnelles et mobilise les apprenants tout en leur offrant une pratique de certaines compétences indispensables au 21 ^e siècle.	Lecture Écriture Motivation
Outils de réunion virtuelle	De nombreux systèmes nouveaux servent à organiser des réunions en ligne avec des composantes permettant de partager des traitements de texte et d'autres outils sur un réseau. Plusieurs personnes peuvent ainsi parler entre elles, s'écrire, se montrer des diagrammes et autres médias, et modifier de façon collaborative un texte, un fichier PowerPoint ou d'autres documents communs. Les outils instantanés (comme les fenêtres de chat) permettent à l'hôte de la réunion de structurer les interactions et de faire en sorte que chaque personne voulant s'exprimer ou apporter une modification à un document ait l'opportunité de le faire.	Communication orale Communication écrite Motivation Reconnaissance des mots
Outils de transcription parole-texte et de synthèse texte-parole	Les outils de textes lus par ordinateur (ou synthèse texte-parole) et de reconnaissance de la parole (ou transcription parole-texte) sont disponibles de façon très large. Il est tout à fait possible de développer des textes pouvant être automatiquement lus à un apprenant et des systèmes capables d'écouter des apprenants lire des textes à haute voix et d'apporter une assistance corrective en cas d'erreur de lecture. Certains systèmes de tutorat intelligent permettent à l'apprenant d'entrer du texte à l'oral plutôt que de le saisir. Cette fonctionnalité trouve son utilité pour des apprenants avec certains types de handicaps.	Reconnaissance des signes Communication orale Reconnaissance des mots Traitement du sens des phrases Maîtrise de la lecture d'extraits de textes Motivation Lecture Écriture
Tutorat de base intégré aux textes électroniques	Pour ce qui concerne les techniques de traitement automatique de la langue naturelle, il existe la possibilité d'intégrer des questions « pop-up » aux textes affichés sur un écran. Elle permet d'inciter les apprenants à ne pas se limiter à la simple reconnaissance des mots et à pousser l'analyse du sens des phrases. Il est possible d'intégrer des questions, des fichiers audios ou des vidéos pop-up personnalisées par rapport à l'analyse que fait le système de la manière dont le lecteur est en train de traiter le texte concerné.	Lecture Reconnaissance des mots Motivation Communication écrite
Systèmes de tutorat intelligent	Depuis 1985, de nombreux systèmes de tutorat intelligent ont été inventés qui permettent de suivre les performances des apprenants sur différentes tâches, d'apporter un feedback et d'orienter de façon intelligente les apprenants pour favoriser leur apprentissage.	Variées (telles que ci-dessus)

OUTIL	DESCRIPTION	COMPÉTENCES
Jeux sérieux	<p>Les jeux sérieux (de l'anglais <i>serious games</i>) sont conçus dans l'objectif explicite d'aider les apprenants à acquérir des connaissances dans des matières importantes, à développer des stratégies et à renforcer leurs compétences cognitives et sociales. Au lieu de lire un manuel, d'écouter un cours ou d'interagir avec un système informatique conventionnel, l'apprenant apprend en jouant à un jeu qui lui demande de mobiliser un contenu d'enseignement et qui offre des opportunités d'apprentissage dans le cadre du jeu. Les jeux sérieux disposent d'un potentiel révolutionnaire car l'apprentissage d'un contenu difficile devient une expérience agréable et motivante pour l'apprenant. Un rude travail intellectuel se transforme en expérience ludique. Très peu de jeux sérieux existent depuis longtemps, ce qui fait que certains chercheurs et développeurs de jeux se demandent si le concept de jeu est en soit compatible avec la pédagogie. Même si cela devait s'avérer être le cas, il est malgré tout nécessaire de réaliser une analyse sérieuse sur la manière dont les fonctionnalités des jeux s'alignent (systématiquement ou non) sur les exigences de pédagogie et d'enseignement.</p>	<p>Communication orale Développement du vocabulaire (reconnaissance des mots) Maîtrise de la lecture d'extraits de textes Motivation Lecture</p>
Technologies électroniques de divertissement et outils liés	<p>De nombreux outils très simples sont utilisés (principalement pour l'éducation élémentaire et dans certains cas en enseignement secondaire, mais rarement en alphabétisation des adultes) pour aider les apprenants à pratiquer et à intégrer étroitement à leur vie les composantes de base de l'alphabétisme. Ces outils permettent, par exemple, de pratiquer des processus basiques de lecture de mots et de développement du vocabulaire.</p>	<p>Reconnaissance des mots Communication orale Communication écrite</p>

Source : Adapté de Lesgold, Welch-Ross et le Committee on Learning Sciences, 2012

Références

Références

- Access Partnership. 2018. *Artificial intelligence for Africa: An opportunity for growth, development, and democratisation*. [pdf] Pretoria, Université de Pretoria. Disponible sur : https://www.up.ac.za/media/shared/7/ZP_Files/ai-for-africa.zp165664.pdf [Consulté le 2 novembre 2020].
- Bates, A.W. 2019. *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. [en ligne] Vancouver, B.C., Tony Bates Associates Ltd. Disponible sur : <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> [Consulté le 7 septembre 2020].
- Belalcázar, C. 2015. *Mobile phones & literacy: Empowerment in women's hands; A cross-case analysis of nine experiences*. [online] Paris, UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234325?posInSet=2&queryId=e9637829-a3ea-4b46-b5b5-9910a0abb40f> [Consulté le 27 août 2020].
- BetterEvaluation. 2020. *Data dashboard*. [page web] Disponible sur : https://www.betterevaluation.org/en/evaluation-options/data_dashboard [Consulté le 20 mars 2021].
- Butcher, N. 2004. *Using programme monitoring in research and evaluation*. [pdf] Burnaby, BC, COL. Disponible sur : <http://oasis.col.org/handle/11599/90> [Consulté le 5 novembre 2020].
- Butcher, N. et Moore, A., 2015. Understanding Open Educational Resources: The Commonwealth of Learning [pdf] Burnaby, BC, COL. Disponible sur : <http://oasis.col.org/handle/11599/1013> [Consulté le 15 mars 2021].
- Butcher, N. et Roberts, N. 2004. Costs, effectiveness, efficiency: A guide for sound investment. Dans : H. Perraton and H. Lentell. eds. 2004. *Policy for Open and Distance Learning: World Review of Distance Education and Open Learning*, Vol. 4. London, Routledge. pp. 224–245.
- Carroll, J. 2020. It's time to reimagine adult literacy in a post-Covid-19 world. *Mail & Guardian: Education*. [en ligne] Disponible sur : <https://mg.co.za/education/2020-09-08-its-time-to-reimagine-adult-literacy-in-a-post-covid-19-world/> [Consulté le 10 septembre 2020].
- CAST (Center for Applied Special Technology). 2021. *The UDL guidelines*. [page web] Disponible sur : <https://udlguidelines.cast.org/> [Consulté le 15 mars 2021].
- Chakroun, B. et Keevy, J. 2018. *Digital credentialing: Implications for the recognition of learning across borders*. [online] Paris, UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264428> [Consulté le 12 avril 2021].
- Cleveland-Innes, M. et Wilton, D. 2018. *Guide to blended learning*. [pdf] Burnaby, BC, COL. Disponible sur : <http://oasis.col.org/handle/11599/3095> [Consulté le 12 avril 2021].
- Colucci, E., Smidt, H., Devaux, A., Vrasidas, C., Safarjalani, M. et Castaño Muñoz, J. 2017. *Free digital learning opportunities for migrants and refugees: An analysis of current initiatives and recommendations for their further use*. [pdf] Luxembourg, Commission européenne. Disponible sur : <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106146> [Consulté le 21 juin 2021].
- COL (Commonwealth of Learning). 2004. *Planning and implementing open and distance learning systems: A handbook for decision makers*. [pdf] Vancouver, COL. Disponible sur : <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/85/odlplanningHB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulté le 15 mars 2021].
- COL. 2018. *Aptus: Transforming the teaching-learning experience with low-cost innovative technology*. [pdf] Burnaby, BC, Commonwealth of Learning. Disponible sur : http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/695/2018_COL_Aptus-brochure.pdf?sequence=3&isAllowed=y [Consulté le 6 avril 2021].
- COL. 2020. *Open and distance learning: Key terms & definitions*. [pdf] Burnaby, BC, Commonwealth of Learning. Disponible sur : http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3558/2020_COL_ODL_KeyTerms_Definitions.pdf [Consulté le 22 octobre 2020].

- COL et la Banque asiatique de développement. 1999. *Planning and management of open and distance learning: Training toolkit*. [pdf] Vancouver et Manille, COL et la Banque asiatique de développement. Disponible sur : <http://oasis.col.org/handle/11599/488> [Consulté le 19 juin 2021].
- Coolidge, A., Doner, S., Robertson, T. et Gray, J. 2019. *Accessibility toolkit*. 2e Édition. [online] Victoria, BC Campus. Disponible sur : <https://opentextbc.ca/accessibilitytoolkit/> [Consulté le 6 avril 2021].
- Coulmas, F. 1992. *Language and economy*. Oxford, Blackwell.
- Culatta, R. 2020. *Andragogy (Malcolm Knowles)*. [page web] Disponible sur : <https://www.instructionaldesign.org/theories/andragogy/> [Consulté le 2 octobre 2020].
- de Jesus, A. 2019. AI for speech recognition – Current companies, technology, and trends. *Emerj*. [en ligne] Disponible sur : <https://emerj.com/ai-sector-overviews/ai-for-speech-recognition/> [Consulté le 2 novembre 2020].
- Hanemann, U. 2015. *Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective*. [pdf] Paris, UNESCO. Disponible sur : www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Hanemann-Lifelong-Literacy.pdf [Consulté le 3 novembre 2020].
- Hanemann, U. 2018. *Language and literacy programmes for migrants and refugees: Challenges and ways forward*. [pdf] Paris, UNESCO et rédacteurs du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077> [Consulté le 10 mars 2021].
- Inclusive Research Design Centre. 2021. *Floe inclusive learning design handbook*. [online] Ontario, Université de l'École d'art et de design de l'Ontario (Université de l'EADO). Disponible sur : <https://handbook.floeproject.org/> [Consulté le 29 juin 2021].
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO) 2020. *Alphabétisme*. [page web] Montréal, ISU. Disponible sur : <http://uis.unesco.org/fr/topic/alphabetisme> [Consulté le 9 septembre 2020].
- ITU (International Telecommunication Union): 2019. *Most of the offline population lives in least developed countries*. [page web]. Genève, ITU. Disponible sur : <https://itu.foleon.com/itu/measuring-digital-development/offline-population/> [Consulté le 5 octobre 2020].
- Keegan, D. 1996. *Foundations of distance education*. 3e Édition. London, Routledge.
- Latchem, C. 2018. *Open and distance non-formal education in developing countries*. Singapore, Springer Nature.
- Lesgold, A.M., Welch-Ross, M. et le Committee on Learning Sciences: Foundations and Applications to Adolescent and Adult Literacy. 2012. *Improving adult literacy instruction: Supporting learning and motivation*. Washington, National Academies Press.
- Lynch, M. 2019. How AI can increase literacy rates. *The Tech Advocate*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.thetechadvocate.org/how-ai-can-increase-literacy-rates/> [Consulté le 2 novembre 2020].
- Mason, J. et Goodenough, S. 1981. Course creation. Dans : A. Kaye and G. Rumble. eds. *Distance Teaching for Higher and Adult Education*. London, Croom Helm and Open University Press. pp. 100–120.
- Mazrui, A. 1996. Perspective: The muse of modernity and the quest for development. Dans : P. Altbach and S. Hassan. eds. *The muse of modernity: Essays on culture as development in Africa*. Trenton NJ, Africa World Press.
- McBurnie, C. 2020. Le rôle de l'enseignement radiophonique interactif dans la réponse éducative au COVID-19. *Développement ouvert et éducation*. [publication de blog] Disponible sur : <https://opendeved.net/2020/04/08/the-role-of-interactive-radio-instruction-in-the-covid-19-education-response/> [Consulté le 5 novembre 2020].
- Mishra, S. 2001. *Designing online learning*. [pdf] Vancouver, COL. Disponible sur : <http://oasis.col.org/handle/11599/47> [Consulté le 15 avril 2021].

- Mishra, S. 2007. *Write 2 teach in 3 days: Foundations of self-learning materials*. [en ligne] Disponible sur : https://wikieducator.org/Session_3 [Consulté le 15 avril 2021].
- Morris, E., Farrel, A. et Venetis, E. 2021. *A roadmap for measuring distance learning. A review of evidence and emerging practices*. [pdf] Washington, D.C., USAID. Disponible sur : https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/Measuring%20Impact%20and%20Outcomes_Final_01.20.2021-508%20%281%29.pdf [Consulté le 18 mars 2021].
- NRC (National Research Council). 2012a. *Improving adult literacy instruction: Developing reading and writing*. [pdf] Washington, DC, The National Academies Press. Disponible sur : <https://doi.org/10.17226/13468> [Consulté le 6 octobre 2020].
- NRC. 2012b. *Improving adult literacy instruction: Options for practice and research*. [pdf] Washington, DC, The National Academies Press. Disponible sur : <https://doi.org/10.17226/13242> [Consulté le 6 octobre 2020].
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). 2002. *Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et la gestion axée sur les résultats* [pdf] Paris, OCDE. Disponible sur : www.oecd.org/development/peer-reviews/2754804.pdf [Consulté le 29 juin 2021].
- OER Africa. 2020. How can you use MOOCs in your teaching? [publication de blog] Disponible sur : <https://www.oerafrica.org/content/how-can-you-use-moocs-your-teaching> [Consulté le 7 novembre 2020].
- Oxenham, J., Diallo, A.H., Katahoire, A.R., Petkova-Mwangi, A. et Sall, O. 2002. *Skills and literacy training for better livelihoods. A review of approaches and experiences*. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Panda, S. et Garg, S. 2006. Models of course design and development. Dans : S. Garg, V. Venkaiah, C. Puranik et S. Panda. eds. *Four Decades of Distance Education in India: Reflections on Policy and Practice*. New Delhi, Viva Books. pp. 107–126.
- Podems, D.R. 2019. *Being an evaluator: Your practical guide to evaluation*. London, The Guilford Press.
- Reder, S., Gauly, B. et Lechner, C. 2020. Practice makes perfect: Practice engagement theory and the development of adult literacy and numeracy proficiency. *Revue internationale de l'éducation*. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09830-5> [Consulté le 20 mars 2021].
- Rockwell, K., Schauer, J., Fritz, S.M. et Marx, D.B. 2000. Faculty education, assistance and support needed to deliver education via distance. *Online Journal of Distance Education Administration*. [en ligne] Disponible sur : www.westga.edu/~distance/rockwell32.html [Consulté le 17 mars 2021].
- Rose, D.H. et Meyer, A. 2002. *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rosen, D. et Stewart, C. 2015. *Blended learning for the adult education classroom*. [pdf] Corvallis, Essential Education. Disponible sur : <http://app.essential.com/resources/blended-learning-teachers-guide-web.pdf> [Consulté le 17 mars 2021].
- Sachdeva, N. et Wong, R. 2015. *Gender mainstreaming in learning for sustainable development*. [pdf] Burnaby, BC, COL. Disponible sur : <http://oasis.col.org/handle/11599/1390> [Consulté le 28 septembre 2020].
- Selener, D. 1997. *Participatory action research and social change*. Ithaca, New York, Université Cornell.
- Siaciwena, R. 2000. *Case studies of non-formal education by distance and open learning*. [pdf] Vancouver, COL. Disponible sur : <http://oasis.col.org/handle/11599/38> [Consulté le 28 septembre 2020].
- Skoog, K. 2019. Femmes et radio sur la même longueur d'ondes. *Courrier de l'UNESCO*. [en ligne] Disponible sur : <https://fr.unesco.org/courier/2020-1/femmes-radio-meme-longueur-dondes> [Consulté le 28 septembre 2020].
- Taylor, J.C. 2001. Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology*, 4 (1) pp. 1–14. [en ligne] Disponible sur : <https://eprints.usq.edu.au/136/> [Consulté le 29 juin 2021].

- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2014. *Exploiter le potentiel des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des compétences de base : programmes efficaces d'alphabétisation et de numératie utilisant la radio, la télévision, le téléphone mobile, les tablettes et les ordinateurs*. [en ligne] Hambourg, UIL. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229517> [Consulté le lundi 6 avril 2020].
- UIL. 2015. Programme livres électroniques et alphabétisation familiale, Éthiopie. [page web] Hambourg, UIL. Disponible sur : <https://uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/programme-livres-electroniques-alphabetisation> [Consulté le 6 avril 2021].
- UIL. 2016a. *Exploiter le potentiel des TIC : programmes efficaces d'alphabétisation et de numératie utilisant la radio, la télévision, le téléphone mobile, les tablettes et les ordinateurs*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247467> [Consulté le 27 août 2020].
- UIL. 2016b. *Autonomiser les femmes par la promotion de la santé et de l'alphabétisme*. [en ligne] Hambourg, UIL. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250434> [Consulté le 20 mars 2021].
- UIL. 2016c. *La lecture à la portée d'un milliard de personnes : sous-titrage dans la même langue, Inde*. [page web] Hambourg, UIL. Disponible sur : <https://uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/lecture-portee-dun-milliard-personnes-titrage> [Consulté le 27 août 2020].
- UIL. 2016d. *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*, 2015. [en ligne] Paris, UNESCO et UIL. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_fre [Consulté le 29 juin 2021].
- UIL. 2017a. Programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes (FAL), Ouganda. [page web] Hambourg, UIL. Disponible sur : <https://uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/programme-dalphabetisation-fonctionnelle-adultes> [Consulté le 5 octobre 2020].
- UIL. 2017b. *Initiative Jokko, Sénégal*. [page web] Hambourg, UIL. Disponible sur : <https://uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/initiative-jokko-senegal> [Consulté le 2 octobre 2020].
- UIL. 2018a. *Cell-Ed : l'innovation pédagogique par le biais du téléphone portable*, États-Unis d'Amérique. [page web] Hambourg, UIL. Disponible sur : <https://uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/cell-ed-linnovation-pedagogique-biais-du> [Consulté le 6 octobre 2020].
- UIL. 2018b. Utilisation de la radio dans un programme d'éducation des nomades, Nigéria. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). [page web] Disponible sur : <https://uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/utilisation-radio-programme-deducation-nomades> [Consulté le 27 août 2020].
- UIL. 2019a. *Quatrième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : ne laisser personne pour compte : participation, équité et inclusion*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372725> [Consulté le 27 août 2020].
- UIL. 2019b. Programme d'alphabétisation des adultes de Tata Consultancy Services : alphabétisation fonctionnelle informatisée, Inde. [page web] Hambourg, UIL. Disponible sur : <https://uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/tata-consultancy-services-adult-literacy> [Consulté le 10 septembre 2020].
- UIL. 2020. *Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375417> [Consulté le 28 septembre 2020].
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). 1976. *Programme expérimental mondial d'alphabétisation : évaluation critique*. [online] Paris, UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188665> [Consulté le 29 juin 2021].
- UNESCO. 2006. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : l'alphabétisation, un enjeu vital*. [en ligne] Paris, UNESCO. Disponible sur : <https://fr.unesco.org/gem-report/node/508> [Consulté le 10 septembre 2020].

- UNESCO. 2016a. *Learning for All: Guidelines on the inclusion of learners with disabilities in open and distance learning*. [en ligne] Paris, UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244355> [Consulté le 7 septembre 2020].
- UNESCO. 2016b. *Lire le passé, écrire l'avenir : la promotion de l'alphabétisation ces 50 dernières années*. [pdf] Paris, UNESCO. Disponible sur : <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/unesco-promoting-literacy-over-five-decades-fr.pdf> [Consulté le 29 juin 2021].
- UNESCO. 2019a. *International Literacy Day 2019: Revisiting literacy and multilingualism, background paper*. [en ligne] Paris, UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370416?posInSet=3&queryId=e5b51290-d59f-4951-abc2-42d4449e57f0> [Consulté le 5 novembre 2020].
- UNESCO. 2019b. *Recommandation sur les Ressources éducatives libres (REL)*. [en ligne] Paris, UNESCO. Disponible sur : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Consulté le 22 octobre 2020].
- UNESCO. 2020a. *Journée internationale de l'alphabétisation 2020 : document d'information sur « L'alphabétisation des jeunes et des adultes durant la crise de COVID-19 : impacts et révélations », 8 septembre 2020*. [pdf] Paris, UNESCO. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374187_fre [Consulté le 9 septembre 2020].
- UNESCO. 2020b. *L'apprentissage ouvert et à distance en soutien à l'apprentissage des jeunes et des adultes*. [pdf] Paris, UNESCO. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373815_fre [Consulté le 27 août 2020].
- UNESCO. 2020c. *Les éducateurs en alphabétisation des jeunes et des adultes : conditions, défis et possibilités de professionnalisation : note conceptuelle*. [pdf] Paris, UNESCO. Disponible sur : <https://fr.unesco.org/sites/default/files/wtd-2020-youth-and-adult-literacy-educators-cn-fr.pdf> [Consulté le 14 octobre 2020].
- UNESCO. 2021. *AI and education: Guidance for policy-makers*. [en ligne] Paris, UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> [Consulté le 29 juin 2021].
- UNESCO et EQUALS Skills Coalition. 2019. *Je rougirais si je pouvais : réduire la fracture numérique entre les genres par l'éducation*. [en ligne] Paris, UNESCO. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416_fre [Consulté le 12 avril 2021].
- Wagner, D. et Kozma, R. 2005. *Les Nouvelles Technologies au service de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes : perspective mondiale*. Paris, UNESCO.
- Welch, T. and Reed, Y. eds. et NADEOSA Quality Criteria Task Team. 2010. *Designing and delivering distance education: Quality criteria and case studies from South Africa*. [pdf] Johannesburg, NADEOSA. Disponible sur : https://www.saide.org.za/documents/Nadeosa_Quality_Criteria.pdf [Consulté le 7 novembre 2020].
- Wilson-Strydom, M. 2004. *Programme evaluation and its role in quality assurance*. [pdf] Burnaby, BC, COL. Disponible sur : <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/93/B4%20Workbook.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [Consulté le 24 septembre 2020].

Annexe :

Ressources et

outils utiles

Annexe : Ressources et outils utiles

Ressources d'assistance pour la sélection et pour l'utilisation de la technologie numérique

Titre	« What is successful technology integration? »
Type de ressource	Article
Description	Cet article explore le principe d'une intégration efficace de la technologie à l'apprentissage en examinant les types et les niveaux d'intégration de la technologie et en proposant des lectures supplémentaires à ce sujet.
Lien	https://edut.to/3utlwzZ

Titre	<i>Exploiter le potentiel des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des compétences de base : programmes efficaces d'alphabétisation et de numératie utilisant la radio, la télévision, le téléphone mobile, les tablettes et les ordinateurs</i>
Type de ressource	Études de cas
Description	Une sélection d'études de cas qui explorent les programmes efficaces d'enseignement de la littératie et de la numératie. Chaque programme emploie au moins un outil numérique parmi lesquels la radio, la télévision, le téléphone mobile, la tablette ou l'ordinateur.
Lien	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231726

Titre	OpenLearn: How to Choose the Right Tool
Type de ressource	Formation
Description	La troisième semaine de cette formation se penche sur la technologie et sur les outils employés pour l'apprentissage en ligne, ainsi que sur la manière de lier les activités et les outils d'apprentissage avec les résultats obtenus.
Lien	https://www.open.edu/openlearn/ocw/mod/oucontent/view.php?id=77522&section=5

Titre	<i>Guide to Blended Learning</i>
Type de ressource	Lignes directrices
Description	Une introduction à l'usage de la technologie et des stratégies d'enseignement de l'éducation à distance en parallèle d'activités d'enseignement présentiel traditionnel. Conçues pour encourager les éducateurs à adopter des stratégies d'apprentissage mixte par une approche étape par étape constructiviste et élaborée sur des fondations solides, qui entame une réflexion sur les décisions prises afin d'offrir des expériences d'apprentissage authentiques dans le contexte réel des utilisateurs.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/3095

Enquêtes et listes de contrôle sur la disponibilité des TIC

Titre	Rapport d'évaluation et liste de contrôle d'observation sur la disponibilité de base des TIC
Type de ressource	Liste de contrôle
Description	Le rapport Basic ICT Readiness Assessment (BIRA) a pour objectif de mesurer si les éducateurs disposent d'un niveau de préparation minimum pour entreprendre un programme d'études sous la direction de facilitateurs et dispensé à distance.
Lien	https://bit.ly/3rLDFHq

REL et banques de données

Titre	OAsis Knowledge Series
Type de ressource	Banque de données
Description	L'OAsis est la banque de données institutionnelles en ligne du Commonwealth of Learning, contenant des ressources d'apprentissage et des publications dans ce domaine. Le contenu est publié sous licence Creative Commons BY-SA 4.0 et peut être téléchargé librement pour être réutilisé et adapté en citant le COL (certaines exceptions sont possibles). Un filtre est disponible pour trier le contenu d'OAsis par catégories. Le lien ci-dessous présente une liste des numéros de la Knowledge Series.
Lien	http://oasis.col.org/browse?value=Knowledge+Series&type=series

Titre	Adult Education Open Community of Resources
Type de ressource	Banque de données REL
Description	Mis en œuvre par OER Commons, ce groupe permet aux éducateurs d'adultes et aux apprenants d'organiser les supports destinés à soutenir l'éducation de base des adultes et l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais en tant que seconde langue pour les adultes. Les éducateurs d'adultes et les apprenants sont encouragés à partager des supports de qualité et pertinents pour des apprenants adultes disposant d'un faible niveau d'alphabétisation et préparant l'examen General Educational Development (GED), pour obtenir de nouvelles opportunités de carrière, améliorer leur participation à l'éducation de leurs enfants et apprendre l'anglais et d'autres compétences importantes.
Lien	https://bit.ly/3rM2K4Y

Titre	Wiki Educator
Type de ressource	Page web
Description	Cette page sert de ressource de soutien pour les éducateurs d'alphabétisation des adultes désireux d'utiliser des approches d'enseignement et d'apprentissage intégrées pour enseigner des compétences en littératie et en numératie propres à promouvoir la compétence des apprenants, à leur donner confiance en eux et à accroître leur motivation pour réussir dans leur apprentissage et dans leur vie professionnelle et personnelle.
Lien	https://wikieducator.org/Adult_literacy

Titre	Ideas That Work
Type de ressource	Site Internet
Description	Ideas That Work crée et distribue des vidéos de formation de qualité destinées à des services communautaires ou pour les personnes âgées, à des entreprises ou des industries. Les vidéos peuvent être consultées en streaming ou obtenues au format DVD.
Lien	https://www.ideasthatwork.com.au/

Titre	Queensland Council for Adult Literacy (QCAL)
Type de ressource	Site Internet
Description	Le QCAL est une organisation de bénévoles à but non lucratif qui cherche à créer et à maintenir au profit des membres adultes de la communauté des opportunités d'améliorer leurs compétences en littératie et en numératie. Cette organisation aide les éducateurs, les tuteurs et les autres volontaires en organisant des événements de développement professionnel et en sélectionnant des ressources papier et en ligne.
Lien	https://www.qcal.org.au/

Titre	Lignes directrices pour l'élaboration des politiques sur les ressources éducatives libres
Type de ressource	Lignes directrices
Description	Un ensemble de lignes directrices offrant une approche systématique pour le développement et la mise en œuvre de politiques de ressources éducatives libres dans différents contextes.
Lien	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373887

Suivi et évaluation

Titre	<i>Evaluating Digital Distance Learning Programs and Activities: Studies, Practices and Recommendations</i>
Type de ressource	Rapport
Description	Ce rapport présente l'évaluation d'activités d'apprentissage à distance, avant tout dans les pays en développement, en se concentrant sur les technologies numériques. Il étudie les différentes formes d'évaluation de l'apprentissage à distance à l'aide du numérique, ce qui pourrait aider l'évaluation des expériences dans le cadre de cours donnant accès à des crédits et contribuer à mettre en lumière le manque de données et l'importance de l'infrastructure d'évaluation.
Lien	https://bit.ly/3utn5hl

Titre	<i>Results-Based Monitoring and Evaluation at the Commonwealth of Learning (COL)</i>
Type de ressource	Manuel
Description	Ce manuel concentre son propos sur la gestion par résultats (RBM), une approche de planification et de gestion de programme permettant d'intégrer des stratégies, des personnes, des ressources, des processus et des mesures pour améliorer la prise de décision, la transparence et l'imputabilité. Ce manuel est destiné aux partenaires du COL et à ses nouveaux collaborateurs.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/110

Titre	<i>Quality Assurance Toolkit: Distance Higher Education Institutions and Programmes</i>
Type de ressource	Set d'outils
Description	Le Commonwealth of Learning s'est associé avec le ministère de l'Éducation supérieure du Sri Lanka et avec l'UNESCO pour concevoir ce kit d'outils présentant trois fonctions. Il s'agit tout d'abord d'un document générique d'assurance qualité, doté d'un glossaire des termes utilisés dans l'apprentissage à distance. Deuxièmement, il présente des indicateurs de performance permettant aux institutions d'évaluer leurs propres tendances de performance. Enfin, il met en avant les meilleures études de cas pratiques dans l'ensemble du Commonwealth.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/105

Apprentissage inclusif

Titre	The UDL Guidelines
Type de ressource	Lignes directrices
Description	Ces lignes directrices présentent un ensemble de propositions concrètes qui peuvent être appliquées à toute discipline ou à tout domaine pour garantir que tous les apprenants puissent accéder et participer à des opportunités pertinentes et ambitieuses d'apprentissage.
Lien	https://udlguidelines.cast.org/

Titre	The Floe Inclusive Learning Design Handbook
Type de ressource	Manuel
Description	Ce manuel est une ressource éducative libre (REL) visant à aider les enseignants, les créateurs de contenu, les développeurs web et les autres parties concernées pour créer des ressources d'éducation qui répondent aux besoins des différents apprenants.
Lien	https://handbook.floeproject.org/

Titre	<i>Learning for All: Guidelines on the Inclusion of Learners with Disabilities in Open and Distance Learning</i>
Type de ressource	Lignes directrices
Description	Ces lignes directrices présentent à l'intention des gouvernements, des institutions, des instructeurs, des concepteurs d'instruction et des organismes d'assurance qualité et de reconnaissance des qualifications un aperçu des critères clés de développement de plateformes, de processus, de cours et d'exams d'apprentissage libre et à distance, en gardant à l'esprit les besoins de tous les utilisateurs.
Lien	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244355

Titre	<i>Designing Inclusive Digital Solutions and Developing Digital Skills: Guidelines</i>
Type de ressource	Lignes directrices
Description	Ces lignes directrices expliquent comment offrir des services pertinents pour soutenir le développement de compétences et de la maîtrise du numérique, comment comprendre et concevoir des solutions pour les personnes aux faibles niveaux d’alphabétisme en prenant en considération leurs besoins et leurs ambitions spécifiques, et comment créer un contenu plus mobilisateur et des interfaces plus facilement utilisables.
Lien	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265537

Réduire la fracture entre les sexes

Titre	<i>Mobile Phones and Literacy: Empowerment in Women’s Hands; A Cross-Case Analysis of Nine Experiences</i>
Type de ressource	Rapport
Description	Ce rapport présente une approche pour l’autonomisation des femmes et des filles qui comprend la création des conditions adéquates pour leur permettre d’améliorer leurs vies. Il analyse la manière dont les téléphones mobiles peuvent promouvoir l’alphabétisme des femmes et ainsi leur donner voix au chapitre et un moyen de participer à la société, ainsi que des opportunités de travail décentes.
Lien	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234325.locale=en

Titre	<i>Je rougirais si je pouvais : réduire la fracture numérique entre les sexes par l’éducation</i>
Type de ressource	Rapport
Description	Ce rapport présente une approche pour l’autonomisation des femmes et des filles qui comprend la création des conditions adéquates pour leur permettre d’améliorer leurs vies. Il analyse la manière dont les téléphones mobiles peuvent promouvoir l’alphabétisme des femmes et ainsi leur donner voix au chapitre et un moyen de participer à la société, ainsi que des opportunités de travail décentes.
Lien	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416_fre

Titre	Room to Read
Type de ressource	Site Internet
Description	Room to Read collabore avec des communautés locales, des organisations partenaires et des gouvernements pour développer des compétences d’alphabétisme et des automatismes de lecture chez les enfants de primaire et pour encourager les filles à poursuivre leur scolarité dans le secondaire en les dotant des compétences essentielles dont elles ont besoin pour réussir leur scolarité et dans les autres aspects de leur vie.
Lien	https://www.roomtoread.org/literacy-girls-education/

Réduire la fracture numérique

Titre	<i>Closing the Gap: Opportunities for Distance Education to Benefit Adult Learners in Higher Education</i>
Type de ressource	Rapport
Description	Ce rapport procède à une analyse de trois études pour déterminer si les programmes d'éducation à distance offerts par les institutions d'enseignement supérieur européennes pourraient améliorer leur réponse aux besoins des apprenants adultes. En d'autres termes, comment réduire cette fracture.
Lien	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243264

Titre	<i>Digital Inclusion for Low-Skilled and Low-Literate People: A Landscape Review</i>
Type de ressource	Étude panoramique
Description	Cette étude explore de quelle manière des solutions technologiques en-dehors du secteur de l'éducation peuvent être conçues pour être plus inclusives, accessibles et utilisables pour les personnes aux faibles niveaux de compétences et d'alphabétisme ; de quelles compétences ces personnes ont besoin pour utiliser de façon efficace des solutions numériques inclusives ; et quelles caractéristiques déterminantes d'un environnement global sont nécessaires pour la mise en œuvre efficace de solutions plus inclusives.
Lien	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261791.locale=en

Titre	<i>Reading in the Mobile Era: A Study of Mobile Reading in Developing Countries</i>
Type de ressource	Rapport
Description	En brossant un tableau de la manière dont la lecture sur mobile est pratiquée aujourd'hui, et par qui, ce rapport donne un aperçu de la façon dont la technologie mobile peut être exploitée afin de promouvoir la lecture dans les pays affichant un faible taux d'alphabétisme.
Lien	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227436.locale=en

Titre	<i>A Lifeline to Learning: Leveraging Mobile Technology to Support Education for Refugees</i>
Type de ressource	Rapport
Description	Une analyse des projets et des pratiques d'apprentissage mobile destinées à aider les réfugiés et à répondre à leurs problématiques uniques d'apprentissage. Les informations présentées, issues de l'analyse des projets inclus dans ce rapport, couvrent des domaines tels que la petite enfance et l'enseignement supérieur ; les environnements à faible et haut revenu ; l'apprentissage formel, non formel et informel ; les environnements urbains et ruraux ; et les conditions avant, pendant et après que les réfugiés ont fui leurs foyers.
Lien	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261278.locale=en

Systèmes d'éducation à distance

Titre	<i>Guidelines on Distance Education during COVID-19</i>
Type de ressource	Lignes directrices
Description	Ces lignes directrices fournissent des conseils en matière de politique et des astuces pratiques sur l'utilisation de méthodes, d'outils et de technologies appropriées d'éducation à distance, et présentent une feuille de route pour permettre aux décideurs et aux praticiens d'appliquer des pratiques efficaces à leurs contextes spécifiques.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/3576

Titre	<i>Planning and Implementing Open and Distance Learning Systems: A Handbook for Decision Makers</i>
Type de ressource	Manuel
Description	Destiné aux organisations et aux institutions chargées du lancement ou du développement des prestations d'apprentissage libre et à distance, ce manuel a pour objectif d'aider les décideurs à prendre des décisions politiques stratégiques sur les prestations d'apprentissage libre et à distance.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/85

Titre	<i>Planning and Management of Open and Distance Learning</i>
Type de ressource	Kit d'outils
Description	Un kit de ressources destiné à faciliter la préparation et la mise en œuvre d'un atelier pour offrir un soutien aux apprenants dans le cadre de l'apprentissage libre et à distance.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/488

Titre	<i>Tutoring in Open and Distance Learning: A Handbook for Tutors</i>
Type de ressource	Manuel
Description	Ce manuel détaille les principes et la pratique du tutorat dans le cadre de l'apprentissage libre et à distance, ainsi que les outils qui peuvent être utilisés pour appliquer ces principes et ces pratiques.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/121

Titre	<i>Learner Support in Open and Distance Learning: Training Toolkit</i>
Type de ressource	Kit d'outils
Description	Ce manuel détaille les principes et les pratiques d'aide aux apprenants, l'apprentissage libre et à distance, ainsi que les outils qui peuvent être utilisés pour appliquer ces principes et ces pratiques.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/67

Titre	<i>Supporting Continued Access to Education during COVID-19: Emerging Promising Practices</i>
Type de ressource	Rapport
Description	Ce rapport fournit des informations sur les pratiques de mise en œuvre de l'éducation à la lumière des changements intervenus dans ce domaine suite à la crise de la COVID-19.
Lien	https://www.unhcr.org/5ea7eb134.pdf

Titre	<i>The World Bank Education Global Practice; Guidance Note: Remote Learning & COVID-19</i>
Type de ressource	Lignes directrices
Description	Cette note d'orientation présente des principes permettant d'optimiser l'efficacité des pays dans leur conception et leur exécution de l'apprentissage à distance.
Lien	https://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf

Développement de supports

Titre	<i>Use and Integration of Media in Open and Distance Learning: Training Toolkit</i>
Type de ressource	Kit d'outils
Description	Un kit d'outils pour les formateurs qui utilisent et qui intègrent des médias d'apprentissage libre et à distance.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/122

Titre	<i>Designing Materials for Open and Distance Learning: Training Toolkit</i>
Type de ressource	Kit d'outils
Description	Ce kit d'outils offre des ressources destinées à aider la préparation et la mise en œuvre d'un atelier sur l'utilisation et l'intégration de médias dans le cadre de l'apprentissage libre et à distance.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/46

Évaluation

Titre	<i>Guidelines for Online Assessment for Educators</i>
Type de ressource	Lignes directrices
Description	Un outil pratique pour l'analyse et la sélection d'outils d'évaluation en ligne.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/2446

Titre	Training Needs Assessment — Working with Adult Learners
Type de ressource	Site Internet avec mise à disposition de documents
Description	Ces ressources comprennent des informations sur les besoins particuliers qu'ont en commun tous les apprenants adultes et sur la manière dont ils peuvent être satisfaits le plus efficacement possible dans un environnement de formation. Elles contiennent également des informations sur les styles individuels d'apprentissage susceptibles d'influer sur la conception de la formation dans un programme.
Lien	https://www.go2itech.org/HTML/TT06/toolkit/assessment/adults.html

Titre	<i>L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base</i>
Type de ressource	Livre
Description	Cette étude se penche spécifiquement sur les programmes de langue, de littératie et de numératie (LLN) pour adultes avec un accent sur l'évaluation formative, sur l'évaluation fréquente de la compréhension et des progrès de l'apprenant pour identifier les besoins et concevoir l'enseignement et l'apprentissage. Elle présente de nombreuses études de cas issues de pays de l'OCDE. Les compétences de LLN sont cruciales pour les personnes qui ont abandonné tôt leur scolarité, pour les apprenants plus âgés qui n'ont pas utilisé leurs compétences sur une longue période, pour les apprenants immigrants et réfugiés, et pour les personnes en situation de handicap.
Lien	https://www.oecd.org/fr/education/ceri/lenseignementlapprentissageetlevaluationdesadultespourdemeilleurescompetencesdebase.htm

Titre	Concept to Classroom: 'How Can Technology Be Used with Assessment, Evaluation, and Curriculum Redesign?'
Type de ressource	Site Internet
Description	La technologie moderne offre aux éducateurs une grande variété de nouveaux outils à utiliser dans la salle de classe. Elle peut aider les enseignants à suivre et évaluer les performances des apprenants en présentiel, faciliter la communication entre les étudiants et les enseignants, et créer des enregistrements numériques de la croissance et du développement de l'apprenant.
Lien	https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/assessment/explor_sub4.html

Titre	'Formative Assessment in Distance Learning'
Type de ressource	Article
Description	Idées et ressources pour l'adaptation et la mise en œuvre à distance de l'évaluation.
Lien	https://www.edutopia.org/article/formative-assessment-distance-learning

Titre	Top Tech Tools for Formative Assessment
Type de ressource	Site Internet avec mise à disposition d'applications et d'outils
Description	Grâce à l'évaluation formative, les enseignants peuvent s'assurer de la compréhension des apprenants, obtenir des données précieuses sur l'apprentissage des étudiants et utiliser ces données pour modifier ce qu'ils enseignent et comment ils l'enseignent. Lorsque les enseignants savent ce que les apprenants savent (ou ne savent pas), ils peuvent ajuster leur approche pour se mettre au niveau des apprenants. Ce site Internet contient une sélection d'applications d'évaluation formative qui peuvent être utilisées par les enseignants comme par les apprenants.
Lien	https://www.common sense.org/education/top-picks/top-tech-tools-for-formative-assessment

Titre	What Are the Types of Assessment?
Type de ressource	Site Internet
Description	Toutes les méthodes d'évaluation ont des objectifs différents, pendant et après l'instruction. Cet article explique quand et comment les utiliser.
Lien	https://www.onlineassessmenttool.com/knowledge-center/assessment-knowledge-center/what-are-the-types-of-assessment/item10637

Titre	<i>Five Formative Assessment Strategies to Improve Distance Learning Outcomes for Students with Disabilities</i>
Type de ressource	PDF
Description	Les apprenants en situation de handicap peuvent se retrouver frustrés par la technologie et les exigences de l'apprentissage à distance. L'évaluation formative peut les aider à améliorer leur expérience de l'apprentissage à distance.
Lien	https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/NCEOBrief20.pdf

Assurance qualité

Titre	<i>Quality Assurance Toolkit for Open and Distance Non-formal Education</i>
Type de ressource	Kit d'outils
Description	Ce kit d'outils explore la question de l'assurance qualité dans l'éducation non formelle en se concentrant sur les produits, les résultats et les conséquences des programmes d'évaluation. Il se penche sur les approches d'assurance qualité à mettre en œuvre en éducation non formelle et introduit un cadre d'assurance qualité rigoureux malgré sa simplicité.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/106

Titre	<i>Quality Assurance in Open and Distance Learning: Training Toolkit</i>
Type de ressource	Kit d'outils
Description	Ce kit d'outils contient différentes ressources destinées à aider la préparation et la mise en œuvre d'un atelier d'assurance qualité dans le cadre de l'apprentissage libre et à distance.
Lien	http://oasis.col.org/handle/11599/104

Outils basse technologie

Titre	'Repurposing Established Radio and Audio Series to Address the COVID-19 Educational Crises'
Type de ressource	Article
Description	Ce site Internet contient un recueil de ressources portant sur l'adaptation du contenu audio pour l'enseignement et l'apprentissage à distance.
Lien	https://bit.ly/3uv3v4l

Titre	'Interactive Radio Instruction: A Successful Permanent Pilot Project?'
Type de ressource	Article
Description	Une enquête sur l'instruction radiophonique interactive (IRI) avec des liens vers des ressources supplémentaires.
Lien	https://bit.ly/2PY5HSK

Titre	<i>Teaching English by Radio: Interactive Radio in Kenya</i>
Type de ressource	Rapport
Description	Ce rapport décrit en détail un projet mis en œuvre au Kenya utilisant l'instruction radiophonique interactive pour l'enseignement scolaire de niveau primaire. Ce document présente également des informations sur les recherches menées dans le cadre de ce projet ainsi que sur son évaluation.
Lien	https://bit.ly/3zRVJVo

Titre	Rising on Air
Type de ressource	Kit d'outils en ligne
Description	Un programme de 20 semaines, librement utilisable et adaptable, de scripts radio prêts à l'emploi et de contenu SMS. Il exploite un contenu d'enseignement structuré et repensé pour être dispensé par le biais de technologies largement disponibles dans le monde. Le contenu comprend la littératie/la linguistique et la numératie/les mathématiques pour cinq niveaux différents sur l'ensemble du primaire et du secondaire.
Lien	https://www.risingacademies.com/onair

Titre	'Learning without Schools? Education, Relief and Government Partnerships during COVID-19'
Type de ressource	Webinaire (vidéo)
Description	Présentation sur la manière dont deux grands systèmes scolaires, au Pakistan et en Afrique de l'Ouest, se sont associés avec des gouvernements et des ONG pour éduquer les enfants à la maison, et ce, sans accès à Internet.
Lien	https://www.youtube.com/watch?v=skZuZ8sSLjI



unesco

Institut pour
l'apprentissage
tout au long de la vie

Apprentissage libre et à distance

pour l'alphabétisation des jeunes et

des adultes : lignes directrices

Cette publication comble une lacune dans l'offre d'alphabétisation en énonçant les principes et en détaillant les pratiques de l'apprentissage libre et à distance (ALD) pour illustrer la façon dont l'apprentissage et l'éducation peuvent être dispensés à distance.

La présente publication est divisée en deux parties principales. La partie 1 fournit des conseils pratiques dans quatre domaines : la planification, le développement, la mise en œuvre et le suivi-évaluation. La partie 2 examine les différentes technologies utilisées pour les programmes d'apprentissage libre et à distance susceptibles de soutenir l'alphabétisation des jeunes et des adultes.

Ces lignes directrices s'adressent en premier lieu aux décideurs politiques, prestataires de services d'alphabétisation et éducateurs : elles leur permettront de comprendre et d'appliquer le concept et les principes de l'ALD et ainsi, de concevoir et mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation et des opportunités d'apprentissage efficaces, inclusifs et durables. La résilience de leurs programmes d'alphabétisation s'en trouvera renforcée tandis que la portée de ces programmes et la participation des apprenants se verront élargies.



COMMONWEALTH
of LEARNING

