

De la radio à l'intelligence artificielle

Examen des technologies innovantes en matière d'alphabétisation
et d'éducation pour les réfugiés, les migrants et
les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays



De la radio à l'intelligence artificielle

Examen des technologies innovantes en matière d'alphabétisation
et d'éducation pour les réfugiés, les migrants et
et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays

Publié en 2022 par

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

Feldbrunnenstr. 58
20148 Hambourg,
Allemagne

© UNESCO

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) se consacre à la recherche, au renforcement des capacités, à la mise en réseau et à la publication. Il concentre ses activités sur l'éducation des adultes et la formation continue, ainsi que sur l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle.

Ses publications constituent de précieuses ressources pour les chercheurs en éducation, planificateurs, concepteurs de politiques et praticiens. Alors que les programmes de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) sont élaborés conformément aux directives fixées par la Conférence générale de l'UNESCO, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité.

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.

ISBN: 978-92-820-2150-7

Photo de couverture :
Akhenaton Images/Shutterstock

Graphisme et mise en page : Ulrike Köhn



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 (<http://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

Avant-propos	5
Remerciements	7
Résumé analytique	9
1 Introduction	13
2 Portée, objectif et approche analytique	17
3 Comprendre les contextes d’alphabétisation et de technologie des jeunes et des adultes réfugiés, migrants et personnes déplacées à l’intérieur de leur propre pays	21
3.1 Contextes mondiaux et nationaux	21
3.1.1 Taux d’alphabétisme des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées à l’intérieur de leur propre pays	21
3.1.2 Obstacles à l’alphabétisation	22
3.2 Besoins différenciés des réfugiés jeunes et adultes, des migrants et des personnes déplacées à l’intérieur de leur propre pays	25
3.2.1 Divers milieux linguistiques	25
3.2.2 Exclusion et inégalités croisées	27
3.2.3 Traumatisme psychologique et acquisition du langage et de l’alphabétisme	28
3.3 Alphabétisation soutenue par les TIC pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées à l’intérieur de leur propre pays	28
3.3.1 Approches de l’utilisation des TIC pour l’acquisition de l’alphabétisme par les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées	29
3.3.2 Obstacles entravant l’accès à l’acquisition de l’alphabétisme fondée sur les TIC	33
3.3.3 Facteurs qui améliorent la qualité de l’alphabétisation à l’aide des TIC	24
4 Utilisation de la technologie pour surmonter les défis rencontrés par les programmes d’alphabétisation et d’éducation	39
4.1 Accès et inclusion	39
4.1.1 Profils de programmes sélectionnés	42
4.2 Renforcement des capacités des enseignants et des formateurs	47
4.2.1 Profils de programmes sélectionnés	49
4.3 Contenu pertinent et approches pédagogiques novatrices	52
4.3.1 Profils de programmes sélectionnés	54
4.4 Suivi et évaluation	59
4.4.1 Profils de programmes sélectionnés	61
4.5 Partenariats stratégiques	64
4.5.1 Profils de programmes sélectionnés	66
4.6 Reconnaissance, validation et accréditation	69
5 Recommandations et conclusion	71
5.1 Recommandations	71
5.2 Conclusion	72

6 Annexes	75
6.1 Critères d'inclusion /d'exclusion pour l'analyse documentaire	75
6.2 Cadre d'évaluation de la qualité des données probantes	76
6.3 Liste complète des 25 programmes	77
7 Références	81

Graphiques

Graphique 2.1 Statut de migrant des bénéficiaires cibles des 25 programmes inclus dans ce rapport	18
Graphique 2.2 Principaux utilisateurs de la composante TIC des 25 programmes	19
Graphique 2.3 Domaines d'intervention des 25 programmes	19
Graphique 3.1 Acteurs clés impliqués dans le processus de RVA	24

Tableaux

Tableau 3.1. Données sur l'accès des réfugiés, des migrants et des PDI à de multiples types de TIC par principaux pays d'origine et pays de résidence actuelle (en %)	30
Tableau 4.1. Défis et stratégies spécifiques au programme pour l'accès et l'inclusion	40
Tableau 4.2. Défis et stratégies spécifiques au programme pour le renforcement des capacités des enseignants et des formateurs	48
Tableau 4.3. Défis et stratégies spécifiques au programme pour un contenu pertinent et des approches pédagogiques innovantes	53
Tableau 4.4. Défis et stratégies de suivi et d'évaluation propres au programme	60
Tableau 4.5. Suivi de trois programmes illustrant nos propos	65
Tableau 4.6. Défis et stratégies spécifiques au programme pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation	69

La circulation mondiale des personnes, tant à l'intérieur des frontières nationales qu'au-delà des frontières internationales, est un phénomène bien établi. Les individus se déplacent pour de nombreuses raisons, la crainte des persécutions, de la guerre ou d'une catastrophe, ou la recherche d'opportunités de vie meilleure. Le nombre de réfugiés, de personnes déplacées à l'intérieur d'un pays et de migrants a considérablement augmenté au cours de la dernière décennie en raison de la multiplication des conflits, des catastrophes naturelles et artificielles et de la mondialisation. Le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) a estimé que 82,4 millions de personnes avaient été déplacées de force à la fin de 2020, chiffre stupéfiant, y compris les déplacées et réfugiés palestiniens et vénézuéliens, dont la plupart resteront en exil pendant cinq à dix ans (HCR, 2021). Ce déplacement prolongé rend l'accès à des possibilités d'alphabétisation et d'éducation inclusives et de haute qualité absolument crucial, en particulier pour les jeunes et les adultes qui représentent plus des deux tiers de cette population.

Contrairement aux informations sur les enfants d'âge scolaire, les données sur les besoins et les expériences en matière d'alphabétisation et d'éducation des jeunes et des adultes réfugiés, des migrants et des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays sont limitées. Les expériences d'environ 272 millions de migrants (OIM, 2019), qu'ils se déplacent de manière volontaire ou non, sont façonnées par la façon dont ils sont perçus par leur pays de destination – comme hautement qualifiés ou peu qualifiés, avec ou sans papiers, comme un avantage pour l'économie ou un fardeau pour la communauté d'accueil. Les possibilités d'alphabétisation dans la langue du pays de destination et de formation continue sont essentielles pour empêcher l'exploitation des travailleurs migrants et leur permettre d'être des citoyens actifs dans leurs communautés.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent aider les réfugiés, les migrants et les apprenants déplacés à l'intérieur de leur propre pays à relever les défis qu'ils rencontrent souvent, tels que les difficultés d'accès et celles liées

à la langue. Ils peuvent trouver et utiliser des ressources d'apprentissage personnalisées dans leur propre langue pour apprendre à leur rythme et au moment souhaité. Même avec un accès de moindre qualité aux TIC, il est possible, en optimisant la conception des programmes d'alphabétisation et d'éducation pour qu'ils fonctionnent lorsque la connectivité Internet est faible ou inexistante, de mener un apprentissage dans des zones reculées. Dans le même temps, il importe de reconnaître et de comprendre les limites des TIC, car leur conception et leur utilisation résident dans les différents contextes technologiques, socioculturels et politiques auxquels les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays sont confrontés lorsqu'ils se déplacent d'un endroit à l'autre.

Pour répondre à ces problèmes, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) a, avec le soutien financier de l'Agence suédoise de coopération internationale au développement (SIDA), lancé cette revue de la littérature sur les technologies innovantes pour l'alphabétisation et l'éducation des jeunes et des adultes réfugiés, migrants et personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, ainsi que des pratiques en la matière. La revue compile la littérature sur les difficultés et les besoins de ces groupes vulnérables. Elle étudie la façon dont 25 programmes d'alphabétisation et d'éducation sélectionnés dans le monde ont mis en pratique les TIC pour aider ces groupes dans leurs efforts d'apprentissage.

Les résultats de ces programmes réaffirment l'importance d'utiliser un large éventail de technologies, de la radio aux technologies numériques avancées, telles que l'intelligence artificielle, pour améliorer l'alphabétisation et l'éducation de ces groupes vulnérables. Les technologies ont été utilisées dans des combinaisons innovantes pour permettre aux programmes de fournir aux apprenants et aux formateurs un accès aux TIC et de les utiliser efficacement en vue de l'apprentissage. L'examen montre également qu'une éducation de qualité, équitable et inclusive, et des opportunités tout au long de la vie pour les réfugiés, les migrants

et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays sont mieux mises en place lorsque les parties prenantes travaillent ensemble pour répondre aux besoins de ces apprenants cibles.

Nous sommes convaincus que le présent rapport est unique, par la façon dont il aborde les diverses expériences de ces populations sous-étudiées – réfugiés jeunes et adultes, migrants et personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays –, et examine les opportunités et les difficultés liées à l'accès et à la participation à des programmes d'alphabétisation et d'éducation améliorés par la technologie.

Face au changement de paradigme dans l'apprentissage, qui se produit dans le contexte actuel de la crise de la COVID-19, et tout en y contribuant, nous vous invitons à lire ce rapport et à réfléchir à la façon dont nous pouvons rendre cette transformation éducative plus inclusive pour tous les apprenants.

David Atchoarena

Directeur

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

Le présent rapport de synthèse est le résultat de discussions entre l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et diverses organisations et institutions du monde entier, telles que le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC). Il a bénéficié du financement 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 (2020-2025).

Rakhat Zholdoshalieva en a dirigé la gestion et la coordination, avec Jian Xi Teng, Annapurna Ayyappan et Boxuan Tu, stagiaire du China Scholarship Council. Jonghwi Park a contribué à la conceptualisation initiale de cette revue. Nous tenons à remercier tous les anciens stagiaires de l'UIL qui ont contribué au rapport : Anastasia Lavrenyuk, Kelsey Erin Ullom, Ma Zarina San Jose et Ségolène Marie Quercy. Nous remercions Sébastien Hine pour son travail sur les premières ébauches du rapport.

Nos remerciements vont également aux examinateurs internes et externes tout au long du processus de publication : Francis Randle (HCR), Ichiro Miyazawa (UNESCO Bangkok), Jamila Razzaq (Conseil norvégien pour les réfugiés), Jonghwi Park (Institut des hautes études de l'Université des Nations Unies), Kyungah Bang (UNESCO Bangkok), Mari Yasunaga et Yamina Yekhlef (UNESCO, Section de la jeunesse, de l'alphabétisation et du développement des compétences).

Enfin, nous tenons à remercier Paul Stanistreet, Katja Römer et Cendrine Sebastiani pour leurs contributions et leur soutien dans la rédaction et la présentation de ce rapport.



© Shutterstock/Geiger

Le rapport présente une analyse des travaux de recherche pertinents et de 25 programmes, sélectionnés dans le monde entier, qui ont utilisé des technologies de l'information et de la communication (TIC) innovantes dans l'alphabétisation et l'éducation des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDI). Il répond aux trois questions suivantes :

- 1) À quels problèmes sont confrontés les réfugiés, migrants et PDI en matière d'alphabétisation ?
- 2) Comment les différentes approches utilisant les TIC affectent-elles l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul des réfugiés, migrants et déplacés, qu'ils soient jeunes ou adultes ?
- 3) Quelles stratégies déploient les programmes d'alphabétisation et d'éducation soutenus par les TIC pour les jeunes et les adultes, réfugiés, migrants et déplacés internes, afin de surmonter les difficultés communes de mise en œuvre ?

Résultats thématiques

D'une manière générale, la population mondiale de jeunes et d'adultes ne sachant ni lire ni écrire reste un défi majeur. On note des inégalités persistantes dans la manière dont le droit à l'éducation pour tous se concrétise. Les travaux de recherche existants révèlent que les données nationales et mondiales sur l'alphabétisation des jeunes et des adultes réfugiés, migrants et déplacés à l'intérieur de leur propre pays sont très limitées, peut-être en raison de la faible représentation de ces derniers dans les instruments juridiques et politiques internationaux et dans les programmes nationaux d'éducation.

Bien que les TIC, de la radio aux ordinateurs, soient utilisées depuis longtemps dans l'éducation, il existe peu de preuves qu'elles soient efficaces pour soutenir les programmes d'alphabétisation et d'éducation pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Les 25 programmes analysés dans le présent

rapport révèlent toutefois, que, pour ces groupes cibles, les TIC jouent un rôle important pour lever les obstacles à l'apprentissage. Les stratégies que suivent ces programmes novateurs d'alphabétisation et d'éducation soutenus par les TIC recouvrent six domaines thématiques :

- 1. Accès et inclusion :** bien que les téléphones mobiles soient de plus en plus abordables, disponibles et fonctionnels, les réfugiés, les migrants et les PDI sont confrontés à des problèmes persistants, tels qu'une couverture réseau limitée, des coûts élevés de connectivité, une électricité peu fiable dans les camps et la recherche de contenus pertinents et culturellement appropriés. Fournir un accès aux TIC, supprimer les obstacles à l'accès et améliorer l'inclusion constituent de premières étapes importantes, pour bon nombre de ces programmes. Ils ont innové en utilisant les médias de masse, la radio et la messagerie texte, individuellement ou en combinaison avec des technologies numériques avancées, afin de fournir un contenu personnalisé d'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul et d'autres compétences. La transition vers des formats et des plateformes axés sur le mobile est également observée et correspond à l'utilisation déjà élevée et sans cesse croissante des téléphones mobiles et des smartphones parmi les réfugiés, les migrants et les PDI.
- 2. Renforcement des capacités des enseignants et des formateurs :** les programmes ciblant les enseignants et les formateurs sont principalement conçus pour améliorer ou accroître leur utilisation des TIC lorsqu'ils enseignent aux réfugiés, aux migrants et aux PDI. Certains visent également à aider les animateurs éducatifs à élaborer une pédagogie tenant compte des traumatismes et des compétences en communication interculturelle. Les multiples applications de communication en ligne gratuites, logiciels de vidéoconférence et médias sociaux utilisés ont été cités comme des outils pour faciliter les discussions et bâtir une communauté de pratiques.

3. Contenu pertinent et andragogie innovante :

la diffusion d'un contenu pertinent est passée par l'intégration de compétences numériques, compétences de la vie courante et diverses innovations pédagogiques utilisant les TIC à l'alphabétisation et l'apprentissage d'une deuxième langue. Les programmes d'apprentissage d'une deuxième langue et d'alphabétisation, en particulier, reconnaissent les divers antécédents linguistiques des apprenants, et offrent de multiples options linguistiques sur les plateformes et applications en ligne de ces derniers. Des approches pédagogiques et andragogiques créatives, telles que des programmes d'art et d'art dramatique, facilités par Zoom ou d'autres outils de communication, ont également été utilisées dans les programmes visant l'apprentissage d'une deuxième langue et l'alphabétisation. De plus, les exercices et les activités en ligne basés sur le jeu ont rendu l'apprentissage agréable.

4. **Suivi et évaluation** : les programmes présentés dans ce rapport utilisent une gamme de stratégies de suivi et d'évaluation, allant de l'obtention de données en temps réel sur les progrès de l'apprentissage par le biais d'applications et de logiciels, à l'évaluation et aux tests hors ligne et en ligne pour évaluer les niveaux d'alphabétisme des apprenants. Les programmes ont également obtenu des données qualitatives sur les points de vue des apprenants et des formateurs au moyen de questionnaires. Un petit nombre de programmes ont mené des évaluations externes, probablement limitées par leurs budgets. Cela suggère une lacune dans la compréhension de l'efficacité des TIC dans la fourniture d'un apprentissage et d'une éducation en matière d'alphabétisation pour les jeunes et les adultes réfugiés, migrants et déplacés internes.

5. **Partenariats stratégiques** : collaborer avec les parties prenantes et monter des partenariats a été crucial pour concrétiser de nombreux programmes. Dans les pays où les programmes étaient exécutés, les ministères et les autorités de district s'en trouvaient être les garants, en fournissant l'accès et en appuyant la coordination. Des partenariats stratégiques avec des partenaires locaux, des organisations communautaires et des organisations non

gouvernementales (ONG) étaient essentiels pour instaurer la confiance avec les apprenants et atteindre les bénéficiaires visés. Les partenariats avec le secteur privé ont contribué à fournir une connectivité Internet, un accès aux appareils et logiciels TIC et à rendre le contenu d'apprentissage accessible.

6. Reconnaissance, validation et accréditation (RVA) de l'apprentissage :

la RVA est essentielle pour permettre aux réfugiés, aux migrants et aux personnes déplacées de participer à la formation continue et au marché du travail dans leur pays d'accueil. Pourtant, les programmes présentés ici démontrent le rôle limité que la technologie joue actuellement dans le processus de RVA. Les programmes alignent généralement leurs curriculums sur les cadres nationaux, concluent des accords spécifiques avec les universités concernées, élaborent des mécanismes de reconnaissance des acquis et mènent des actions de plaidoyer auprès des décideurs et autres parties prenantes. Ils décernent également aux apprenants des certificats en ligne ou des badges électroniques en vue de les motiver. L'utilisation de la blockchain ou d'autres technologies pour atténuer les difficultés de la RVA auxquels sont confrontés les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées reste à établir.

Observations

Le présent rapport offre quatre perspectives majeures pour les gouvernements, les prestataires et les apprenants. Premièrement, il existe une **lacune importante dans notre compréhension de l'alphabétisation et de l'offre d'alphabétisation concernant les jeunes et adultes réfugiés, migrants et PDI**. Les gouvernements, les organisations internationales, les organisations de la société civile et d'aide humanitaire doivent se réunir pour comprendre l'ampleur de la question avant d'en relever le défi, de manière cohérente.

Deuxièmement, **les innovations technologiques qui combinent des technologies et des méthodes non numériques établies, peu coûteuses – telles que l'enseignement radio interactif (IRI) – et des technologies de pointe offrent des possibilités encourageantes d'intensifier les programmes d'alphabétisation et d'éducation**. La durabilité de ces programmes nécessite l'engagement de

multiples parties prenantes, des particuliers aux gouvernements, afin de tirer le meilleur parti de l'expertise et des ressources pertinentes. Cependant, l'accès aux appareils numériques et à la connectivité Internet devient un obstacle de plus en plus important à l'apprentissage, car de plus en plus de programmes d'alphabétisation utilisent les médias sociaux, les plateformes de vidéoconférence, les systèmes de gestion de l'apprentissage et les ressources en ligne dans leurs programmes d'études.

Troisièmement, **les apprenants doivent jouer un rôle central dans la conception, la mise en œuvre et l'amélioration des programmes d'alphabétisation soutenus par les TIC**, qui devraient répondre à leurs besoins d'apprentissage spécifiques, à leurs expériences personnelles et à leur environnement d'apprentissage – y compris leur communauté et leurs déplacements vers et depuis le lieu de l'apprentissage. Les programmes inclus dans ce rapport combinent souvent l'acquisition de l'alphabétisme avec des tutoriels sur les compétences numériques et sur celles essentielles à la vie courante, sur la formation professionnelle, les cours d'enseignement supérieur et sur l'éducation à la citoyenneté.

Quatrièmement, **des partenariats stratégiques transfrontaliers locaux, nationaux et internationaux sont essentiels pour élaborer des programmes efficaces d'alphabétisation et d'éducation soutenus par les TIC**. Les nombreux partenariats transfrontaliers des programmes étudiés ici montrent que les ressources et l'expertise dans l'utilisation des TIC, pour soutenir l'alphabétisation et l'éducation des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées, existent à l'échelle mondiale et peuvent être réunies pour ceux qui en ont le plus besoin.

Recommandations

En se fondant sur l'analyse des travaux scientifiques pertinents et des 25 programmes, le présent rapport propose les recommandations suivantes pour améliorer les politiques, la recherche et la pratique concernant l'alphabétisation et les possibilités d'éducation soutenues par les TIC pour les réfugiés, les migrants et les PDI.

• Au niveau mondial :

- Recueillir des données exhaustives et désagrégées sur les taux d'alphabétisme des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées, chez les jeunes et les adultes ;

- améliorer les mécanismes de RVA, y compris pour les résultats d'apprentissage antérieurs et indépendants ;
- élargir les programmes de recherche existants pour inclure les TIC et les pratiques d'alphabétisation des apprenants, jeunes et adultes, qu'ils soient réfugiés, déplacés ou migrants, dans les pays à revenu faible et intermédiaire, ainsi que des populations vulnérables au sein de ces groupes, telles que les personnes en situation de handicap.

• Au niveau national :

- Améliorer l'infrastructure des TIC pour accroître la couverture des lieux de résidence des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées ;
- garantir un accès de qualité et abordable aux TIC et à la connectivité Internet pour les besoins d'apprentissage, de communication et d'information des réfugiés, des migrants et des PDI ;
- intégrer le suivi et l'évaluation dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation pour répondre aux retours d'information des apprenants, des formateurs et d'autres parties prenantes pour démontrer l'impact et l'efficacité des programmes.

• Au niveau du programme :

- Faire bénéficier les formateurs, les facilitateurs et les enseignants d'un perfectionnement professionnel continu dans l'utilisation des technologies pour une alphabétisation efficace des apprenants réfugiés, migrants et déplacés internes, y compris une formation en soutien socio-émotionnel et accompagnement post-traumatisme ;
- inclure les formateurs, les facilitateurs, les enseignants et les autres membres du personnel éducatif dans la conception des programmes soutenus par la technologie pour assurer l'efficacité de l'enseignement ;
- consulter et impliquer les apprenants cibles dans la conception des programmes d'alphabétisation soutenus par les TIC et tout au long de la mise en œuvre du programme pour en assurer la pertinence ;
- développer et adapter le contenu aux besoins des apprenants, en tenant compte de leurs expériences quotidiennes ; leur niveau de littératie, de numératie et, plus généralement, d'éducation ; leur connaissance de différents types de TIC ; ainsi que leurs diverses origines culturelles et linguistiques.
- documenter l'impact des programmes non seulement sur l'alphabétisation des groupes cibles, mais aussi sur d'autres aspects de leur bien-être ;

- exploiter les partenariats stratégiques pour renforcer les programmes qui utilisent les TIC pour l'alphabétisation et l'éducation, et en atténuer les difficultés ;
- intégrer les principes de la conception universelle de l'apprentissage¹ lors de l'élaboration de

programmes pour s'assurer que tous les aspects relatifs au contenu ; aux approches pédagogiques ; aux modalités des TIC ; ainsi qu'à l'évaluation, au suivi et à l'évaluation reconnaissent, satisfont et aident les apprenants qui sont à risque d'exclusion.



© Shutterstock/Manoj Paateel

¹ Pour en savoir plus sur la conception universelle de l'apprentissage (UDL, Universal Design for Learning), consultez <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (en anglais).

À l'échelle mondiale, le nombre de réfugiés, de migrants et de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays a considérablement augmenté au cours des dix dernières années, pour atteindre des sommets inégalés (HCR, 2021 ; IDMC, 2021 ; OIM, 2019). La durée du déplacement des réfugiés et des PDI s'est également allongée (Bellino et Dryden-Peterson, 2019 ; AGNU, 2019). Avec de tels déplacements, l'accès à une éducation inclusive de qualité devient encore plus crucial. En particulier, « [l'atteinte d'un] niveau pertinent et reconnu de maîtrise fonctionnelle de la lecture, de l'écriture et du calcul et [...] [d]es compétences nécessaires à la vie courante » est un élément déterminant des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie de qualité pour l'ensemble des jeunes et des adultes (UNESCO, 2016, p. 8).

Définir l'alphabétisation

« [L'alphabétisation] consiste en un continuum d'apprentissage et d'acquisition de compétences qui permet aux citoyens d'apprendre en continu et de participer pleinement à la vie de la communauté, du lieu de travail et de la société en général. Elle inclut l'aptitude à lire et à écrire, à identifier, à comprendre, à interpréter, à créer, à communiquer et à calculer en utilisant des supports imprimés et écrits, ainsi que l'aptitude à résoudre des problèmes dans un environnement de plus en plus technologique et riche en informations. » (UNESCO et UIL, 2016, p. 8).

L'Objectif de développement durable (ODD) 4 du Programme de développement durable à l'horizon 2030, adopté par les États membres des Nations Unies en novembre 2015, souligne, dans le cadre de la cible 4.6 des ODD, le rôle crucial de l'alphabétisme et de la numératie pour répondre à la demande d'éducation inclusive et de qualité et de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. L'alphabétisation – et l'acquisition de la numératie – occupe cette position prépondérante parce qu'elle « est au cœur de l'éducation de base et représente le fondement indispensable de l'apprentissage indépendant » (*ibid.*, p. 46).

L'alphabétisation aide à réduire la pauvreté, accroît les opportunités, permet à une personne d'exercer ses droits et contribue à obtenir de meilleurs résultats en matière de santé. Elle est essentielle à l'inclusion sociale et à la participation civique, et constitue l'un des besoins et objectifs d'apprentissage les plus importants pour les migrants (Majhanovich et Deyrich, 2017). Les réfugiés, les migrants et les PDI sont expressément désignés dans le document *Éducation 2030 : Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4* en tant que groupes spécifiques, dont les besoins éducatifs doivent être satisfaits dans des situations d'urgence telles que les conflits ou les catastrophes (UNESCO, 2016, p. 46). Lorsque la crise de la COVID-19 est apparue au début de 2020, par exemple, de nombreuses personnes ont pu, grâce à leurs compétences en matière de santé, recevoir des informations essentielles sur la pandémie et y répondre, ce qui a permis de sauver des vies (Lopes et McKay, 2020).

Néanmoins, environ 773 millions de jeunes et d'adultes dans le monde manquent encore de compétences de base d'alphabétisme. En Afrique subsaharienne, par exemple, 77 % des jeunes sont alphabétisés, contre 66 % seulement des adultes (UNESCO, 2020a). Pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées, les taux d'alphabétisme peuvent varier considérablement selon les circonstances de la migration, le niveau d'éducation avant le déplacement et l'accès à l'éducation dans le pays d'accueil. Quel que soit leur milieu d'origine, de nombreuses personnes sont confrontées à divers obstacles à l'alphabétisation, que ce soit dans leur langue maternelle, dans la langue du pays d'accueil ou dans une troisième langue, comme l'anglais.

Au niveau individuel, les possibilités d'apprentissage qui sont accessibles restent souvent inadéquates ; elles ne répondent pas toujours aux divers besoins d'apprentissage et aux modes de vie des personnes en déplacement, qui ont tendance à donner la priorité à la recherche d'un emploi et aux besoins de leur famille. En Allemagne, selon une enquête de 2016, seuls 34 % des demandeurs d'asile étaient alphabétisés dans une écriture latine, tandis que les autres n'étaient alphabétisés dans aucune langue (15 %) ou dans une écriture non latine (51 %).

(Scheible, 2018). Cela signifie que les deux tiers des demandeurs d'asile du pays, au moins, devaient apprendre un premier alphabet ou un alphabet complètement nouveau avant de pouvoir apprendre

à lire et à écrire en allemand. De plus, les personnes qui n'avaient pas les compétences de base d'alphabetisme étaient les moins susceptibles de suivre des cours d'alphabetisation (*ibid.*).

Réfugiés, migrants et PDI – Quelle est la différence ?

Réfugiés

La Convention de 1951 relative au statut des réfugiés définit un réfugié comme une personne qui,

« craignant d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle [...], ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner.

« Dans le cas d'une personne qui a plus d'une nationalité, l'expression "du pays dont elle a la nationalité" vise chacun des pays dont cette personne a la nationalité. Ne sera pas considérée comme privée de la protection du pays dont elle a la nationalité, toute personne qui, sans raison valable fondée sur une crainte justifiée, ne s'est pas réclamée de la protection de l'un des pays dont elle a la nationalité (AGNU, 1950). »

À cette définition fondamentale s'ajoutent des instruments régionaux en Afrique et en Amérique latine.²

Le nombre de réfugiés dans le monde s'élevait à 26,4 millions à la fin de 2020 (HCR, 2021). Cela est sans précédent et reflète l'accroissement permanent du nombre de réfugiés au cours de la dernière décennie. En 2011, il y avait 10,4 millions de réfugiés ; ce nombre avait augmenté de 154 % à la fin de 2020. En outre, on estime que 4,1 millions de réfugiés sont en exil depuis 20 ans ou plus (HCR, 2017). Parmi les jeunes réfugiés, seuls 23 % sont inscrits dans l'enseignement secondaire, contre 84 % dans le monde. Seuls 5 % d'entre eux intégreront l'enseignement supérieur, contre une moyenne mondiale de 37 % pour les non-réfugiés (HCR, 2021).

Les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDI)

sont des « personnes ou des groupes de personnes qui ont été forcés ou contraints à fuir ou à quitter leur foyer ou leur lieu de résidence habituel, notamment en raison d'un conflit armé, de situations de violence généralisée, de violations des droits de l'homme ou de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme ou pour en éviter les effets, et qui n'ont pas franchi les frontières internationalement reconnues d'un État. » (HCR, 2022a).

À la fin de 2020, il y avait plus de 48 millions de personnes déplacées (HCR, 2021) dont deux tiers environ étaient des adultes, un peu moins d'un tiers, des personnes âgées de 15 à 24 ans, le reste étant des seniors de 65 ans et plus (IDMC, 2021). Des dizaines de millions de personnes déplacées continuent de vivre des déplacements prolongés avec un accès limité ou inexistant à l'éducation et aux services de base (AGNU, 2019). Bien que des investissements et des programmes soient nécessaires pour atténuer les effets du déplacement, les problèmes d'éducation auxquels les personnes déplacées sont confrontées sont souvent moins visibles pour les chercheurs et la communauté internationale (Bengtsson et Naylor, 2016).

² Une sélection de ces documents peut être consultée en anglais à l'adresse <https://www.refworld.org/publisher,RR1,,50ffbce51fc,,0.html>.

Migrants

Le terme « migrant » n'est pas défini par le droit international ; il est parfois utilisé dans un sens différent par plusieurs parties prenantes³. Traditionnellement, il désigne les personnes qui se déplacent volontairement pour échapper à un conflit ou à la persécution, généralement en franchissant une frontière internationale (« migrants internationaux ») – pour rejoindre des membres de leur famille qui sont déjà à l'étranger, pour chercher un moyen de subsistance, etc. (HCR, 2022b).

Quelles que soient les raisons pour lesquelles les migrants ont quitté leur foyer, bon nombre des quelque 272 millions d'entre eux en 2019 (dont les deux tiers étaient des travailleurs migrants) auront sans aucun doute bénéficié d'opportunités d'apprentissage. Il a été constaté que les migrants empruntaient les plus grands couloirs de migration, qui mènent généralement des pays en développement vers de plus grandes économies telles que les États-Unis d'Amérique, la France, la Fédération de Russie, les Émirats arabes unis et l'Arabie saoudite (OIM, 2019). L'acquisition de l'alphabétisme dans le pays de destination facilite l'interaction sociale et l'accès à l'éducation, augmente les possibilités d'être employé et améliore les résultats en matière de santé (Aoki et Santiago, 2018 ; Chiswick, 2016 ; OIM, 2019).

Que recouvrent les TIC ?

Le Commonwealth of Learning (COL), une organisation intergouvernementale qui promeut et développe l'enseignement à distance et les technologies d'apprentissage ouvert, définit les technologies de l'information et de la communication (TIC) comme « une gamme de technologies et d'outils utilisés pour créer, rassembler et communiquer des informations et des connaissances. Les TIC sont utilisées dans la vie quotidienne pour préparer des documents, parler au téléphone avec d'autres personnes, écouter la radio et regarder des programmes de télévision. Certaines TIC impliquent une communication unidirectionnelle, tandis que d'autres facilitent la communication bidirectionnelle. Certaines incluent un seul support (par exemple, le téléphone), tandis que d'autres peuvent en gérer plus d'un (par exemple, l'ordinateur et la télévision). » (COL, 2020).

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont éliminé certains des obstacles que nous avons identifiés. Les appareils mobiles se sont avérés utiles pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées (HCR, 2016a), qui les utilisent pour obtenir des informations essentielles à leur nouvelle vie et à leur travail dans le pays d'accueil, concernant notamment les services de santé et d'éducation, et la culture locale. Les programmes ont également montré que les appareils mobiles peuvent potentiellement élargir les possibilités d'apprentissage flexibles, permettant aux apprenants d'acquérir des compétences fonctionnelles en alphabétisme à tout moment et en tout lieu.

Pour ceux qui n'ont pas encore les moyens d'acquérir des technologies mobiles ou qui résident dans des zones dépourvues de réseaux mobiles, des solutions de remplacement de faible technologie telles que des programmes éducatifs à la télévision ou à la radio sont utilisées depuis longtemps au service de l'apprentissage et de la transmission de l'information. D'un autre côté, les technologies de pointe comme l'intelligence artificielle et l'apprentissage automatique peuvent offrir un apprentissage personnalisé de la littératie en stockant, analysant et visualisant les informations sur les apprenants pour contribuer au suivi et à l'évaluation (Luckin *et al.*, 2016).

³ Ce rapport adhère à la définition traditionnelle des migrants pour maintenir une compréhension claire des besoins différenciés et spécifiques des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Il évite l'utilisation contemporaine de plus en plus répandue du mot « migrant » comme un terme générique désignant toute personne qui s'éloigne de sa résidence habituelle dans son pays ou au-delà des frontières, que le mouvement soit « forcé » ou volontaire.

Le présent rapport examine comment, partout dans le monde, les programmes utilisent des technologies innovantes pour répondre aux besoins en alphabétisation et en éducation des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées. Il répond aux questions suivantes :

- À quels problèmes sont confrontés les réfugiés, migrants et PDI en matière d'alphabétisation ?
- Comment les différentes approches utilisant les TIC affectent-elles l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul des réfugiés, migrants et déplacés, qu'ils soient jeunes ou adultes ?
- Quelles stratégies emploient les programmes d'alphabétisation et d'éducation soutenus par les TIC pour les jeunes et les adultes, réfugiés, migrants et déplacés internes, afin de surmonter les difficultés communes de mise en œuvre ?

Le rapport comprend cinq chapitres. Le **chapitre 1** décrit son contexte et son objectif. Le **chapitre 2** décrit la portée, l'objectif et l'approche analytique qui ont guidé l'analyse documentaire, donne un aperçu des programmes et décrit la méthode d'analyse utilisée. Le **chapitre 3** examine les principaux problèmes d'alphabétisation auxquels sont confrontés les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées ; comment les différentes approches des TIC affectent l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul chez les réfugiés, les migrants et les PDI, qu'ils soient jeunes ou adultes ; ainsi que la promotion de l'alphabétisation parmi ces populations. Le **chapitre 4** répond à la troisième question de recherche concernant les stratégies qu'emploient les programmes d'alphabétisation et d'éducation soutenus par les TIC, pour surmonter avec succès les difficultés identifiées dans la revue de la littérature et les expériences pratiques des programmes. Le **chapitre 5** émet des recommandations pour des stratégies d'apprentissage de l'alphabétisme soutenues par les TIC aux niveaux mondial, national, institutionnel et individuel. La conclusion résume les idées clés pour la voie à suivre.

2 Portée, objectif et approche analytique

Le présent rapport traite des réfugiés, migrants et personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, âgés de 15 ans et plus⁴. Il comprend deux composantes principales interdépendantes : (1) une revue de la littérature sur les questions clés relatives à l'alphabétisation et à l'éducation dans le contexte mondial des réfugiés, des PDI et des migrants, jeunes et adultes, et (2) une analyse des programmes d'alphabétisation et d'éducation pour ces populations. Tous les types d'offre éducative sont pris en compte – y compris les programmes formels d'alphabétisation fournis par les gouvernements et les approches non formelles et non gouvernementales – à condition qu'une composante TIC soit incluse dans le processus d'apprentissage.

La portée mondiale de ce rapport exigeait d'examiner des données probantes provenant d'un ensemble diversifié de pays, en mettant à dessein l'accent sur les pays à revenu faible et intermédiaire, en raison de la forte proportion de réfugiés, de migrants et de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays dans ces contextes. La littérature utilisée comprend des travaux universitaires et des recherches provenant de sources crédibles, telles que des organisations humanitaires et de développement, des gouvernements et des ONG.

Les travaux de langue anglaise ont été obtenus grâce à des recherches par mots-clés sur Google et Google Scholar, par la littérature fournie par des experts et en utilisant une procédure « boule de neige », dans laquelle des documents clés traitant de l'utilisation des TIC dans l'alphabétisation et l'éducation des réfugiés, des migrants et des PDI ont été utilisés comme point de départ pour identifier des textes similaires. La chaîne de recherche utilisée était « alphabétisation ET [jeune ou adulte] ET [migrant ou réfugié ou demandeur d'asile ou PDI] ET [TIC ou technologie ou tech ou EdTech] ». **L'annexe 6.1** rassemble l'ensemble des critères d'inclusion et d'exclusion des éléments de preuve utilisés dans la revue de la littérature.

Pour évaluer la qualité des données probantes, nous avons consulté un document publié par le

ministère du Développement international (Department for International Development ; aujourd'hui, Foreign, Commonwealth & Development Office) du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, *How to Note: Assessing the Strength of Evidence (Comment noter : évaluer la force des données probantes)* (DFID, 2014). Les articles de qualité insatisfaisante ont été retirés de l'examen pour des raisons telles que le manque de méthodologie claire, le manque de données appropriées et la faible fiabilité interne. Voir **l'annexe 6.2** pour plus de détails.

Pour mieux comprendre les pratiques prometteuses en place, 25 programmes des cinq régions de l'UNESCO – l'Afrique, l'Amérique latine et les Caraïbes, l'Asie et le Pacifique, les États arabes, et l'Europe et l'Amérique du Nord – ont été analysés. Les programmes ont été fournis en arabe, en anglais, en français et en espagnol par le biais d'un appel mondial, soumis en ligne de mai à juin 2020. Pour pouvoir être sélectionnés, les programmes devaient avoir été élaborés et mis en œuvre par l'un des types d'organisations suivants :

- institutions nationales, telles que les ministères de l'Éducation et d'autres organisations du secteur public ;
- organismes de coopération/d'aide au développement ;
- organisations/fondations non gouvernementales ou à but non lucratif ;
- organisations du secteur privé qui poursuivent des programmes/projets de développement pertinents pour les principaux sujets de la présente étude ;
- universitaires et chercheurs.

De plus, pour pouvoir être inclus dans cette étude, un programme devait répondre à un ensemble de critères, notamment :

- pouvoir démontrer une utilisation novatrice de la technologie dans l'apprentissage et l'éducation en matière d'alphabétisation, en mettant l'accent sur les jeunes et/ou les adultes réfugiés, migrants ou déplacés ;

⁴D'après la définition de l'Organisation des Nations Unies, les « jeunes » désignent les personnes âgées de 15 à 24 ans, et les « adultes », celles qui ont atteint l'âge de la majorité dans leur pays, qui est souvent de 18 ans (ONU, 2020).

- avoir été lancé et mis en œuvre pour une durée d'au moins six mois ;
- pouvoir apporter des preuves de succès concernant sa pertinence, sa faculté d'évolution, son efficacité, son impact et sa durabilité ;
- pouvoir fournir des preuves d'améliorations sectorielles ou spécifiques à un groupe cible dans les résultats d'apprentissage par des moyens vérifiables tels que des études de recherche, des enquêtes ou des rapports d'évaluation.

D'autres programmes candidats ont également été soumis par l'intermédiaire du programme *Humanitarian Education Accelerator* (HEA) du HCR et du Conseil norvégien pour les réfugiés.

Tous les programmes candidats ont fourni des informations par le biais d'un questionnaire en ligne et ont été évalués par un groupe d'experts internes et externes qui se sont mis d'accord sur les 25 programmes présentés ici. De décembre 2020 à juillet 2021, d'autres informations qualitatives ont été obtenues dans des questionnaires de suivi adaptés aux programmes sélectionnés. Vingt-deux programmes ont répondu à des demandes d'informations complémentaires et des entretiens en ligne semi-structurés ont été menés avec les points focaux de dix-neuf programmes.

Les six principaux domaines thématiques qui ont émergé des analyses thématiques des 25 programmes sont développés au **chapitre 4**.

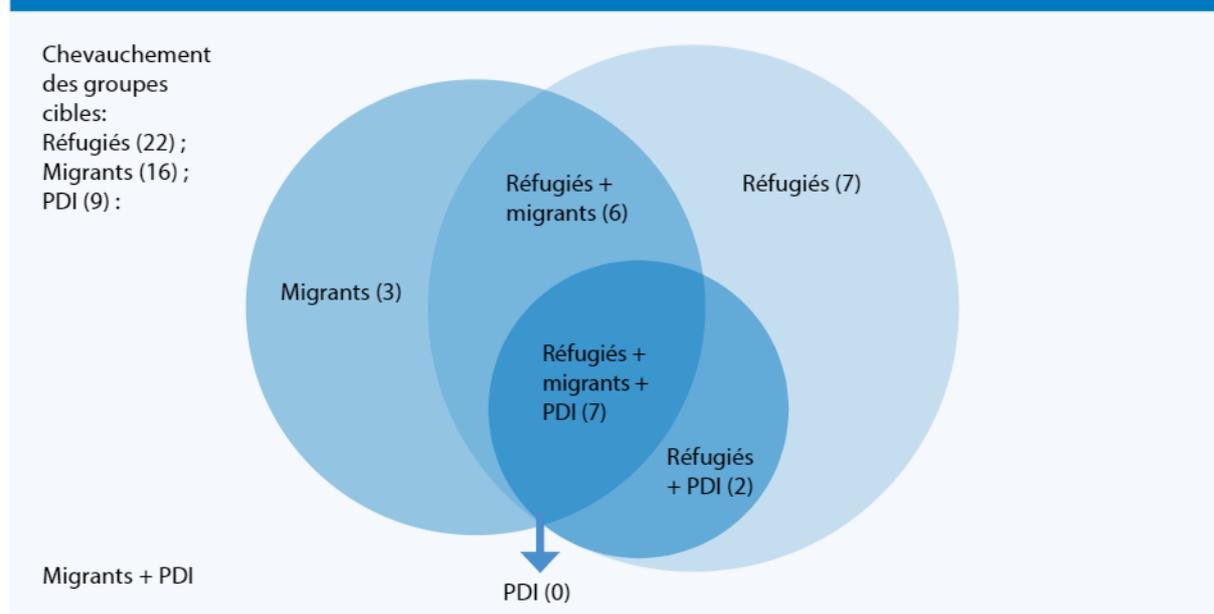
Aperçu des programmes

Bien que les organisations responsables des programmes sélectionnés aient leur siège dans 21 pays différents, les programmes eux-mêmes ont été mis en œuvre dans 73 pays. Ensemble, ces programmes atteignent près de 6 millions d'apprenants chaque année, allant de moins de 100 participants à plus de 2 millions par programme. **L'annexe 6.3** énumère les 25 programmes.

Un peu plus de la moitié des organisations sont des ONG ; le reste est composé d'organismes gouvernementaux, d'établissements d'enseignement du secteur public, d'organisations du secteur privé, d'organismes de développement et d'organisations multilatérales.

La plupart des 25 programmes ciblent les réfugiés ou les migrants ou les deux, avec un peu plus d'un tiers ciblant les PDI et sept ciblant les trois groupes. Dix programmes ne s'adressent qu'à un seul de ces groupes, sept aux réfugiés et trois aux migrants ; aucun programme n'a été conçu exclusivement pour les PDI (voir **figure 2.1**). Dix des programmes comportent également des composantes spécifiquement conçues pour les filles et les femmes.

Graphique 2.1 Statut de migrant des bénéficiaires cibles des 25 programmes inclus dans ce rapport

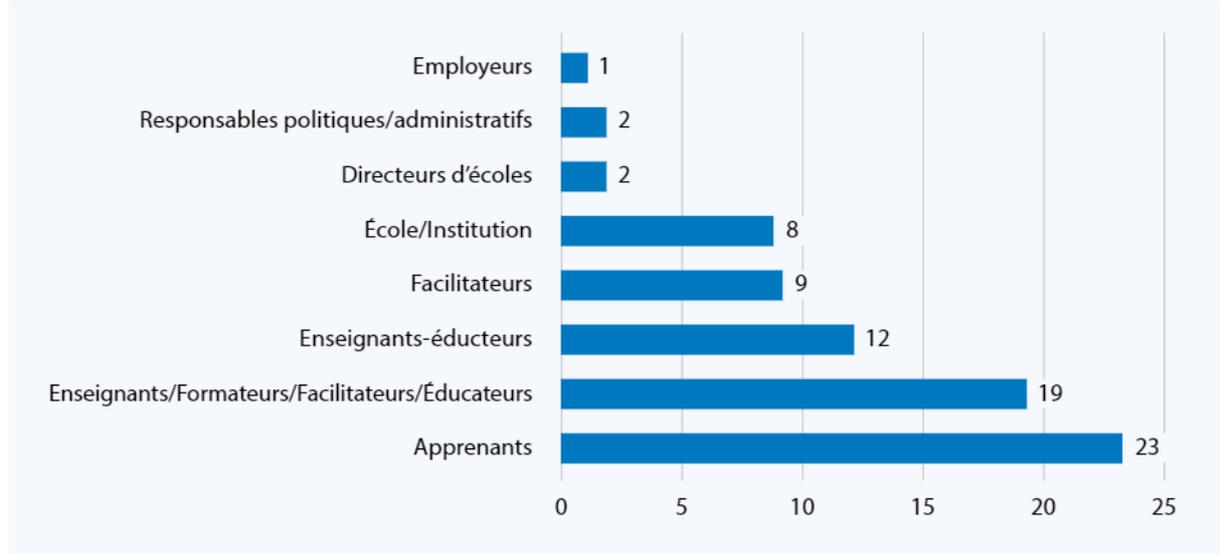


Source : UIL

Les programmes inclus dans ce rapport utilisent les TIC de manière diverse, bien que dans presque tous les programmes, les TIC soient destinées à être utilisées par les apprenants. Dans 19 programmes, le personnel enseignant et facilitateur est également l'utilisateur visé. Dans certains programmes,

les composantes TIC sont également destinées à être utilisées par les directeurs d'écoles, les employeurs, les décideurs et les responsables gouvernementaux, mais généralement en complément de l'accent mis sur les apprenants et le personnel enseignant (**Graphique 2.2**).

Graphique 2.2 Principaux utilisateurs de la composante TIC des 25 programmes

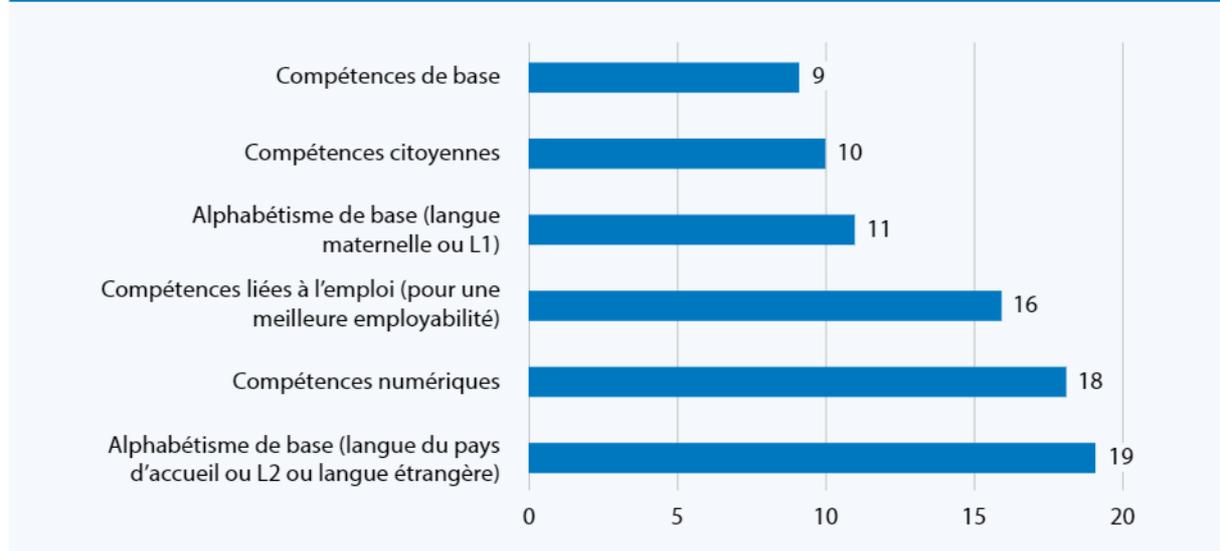


Source : UIL

En outre, la composante TIC de ces programmes s'est concentrée sur différents sujets : 20 programmes axés sur l'alphabétisation de base, soit dans la langue maternelle de l'apprenant (L1), soit dans la langue du pays d'accueil (L2), avec plus d'organisations axées sur L2 (19 organisations) que

L1 (11 organisations). Plus de la moitié des programmes étaient axés sur les compétences liées à l'emploi, plus des deux tiers sur les compétences numériques et environ un tiers sur les compétences de base en numératie et compétences citoyennes (**Graphique 2.3**).

Graphique 2.3 Domaines d'intervention des 25 programmes



Source : UIL



© Shutterstock/Geiger

3 Comprendre les contextes d’alphabétisation et de technologie des jeunes et des adultes réfugiés, migrants et personnes déplacées à l’intérieur de leur propre pays

3.1 CONTEXTES MONDIAUX ET NATIONAUX

D’importants accords et documents internationaux sur les réfugiés et les migrants, tels que le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières (AGNU, 2019) et la Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants (AGNU, 2016), ne font aucune mention de l’alphabétisation ; pas plus que celles destinées aux personnes déplacées, telles que les Guiding Principles on Internal Displacement (*Principes directeurs relatifs au déplacement de personnes déplacées à l’intérieur de leur propre pays*) (OCHA, 2004) ou la Convention de l’Union africaine sur la protection et l’assistance aux personnes déplacées en Afrique (*Convention de Kampala*) (UA, 2020). Cette omission apparente dans les documents de politique mondiale et les documents juridiques internationaux est probablement la raison pour laquelle les pays ne donnent pas la priorité aux politiques et aux programmes pour ces groupes cibles. D’autres raisons sont l’absence ou la diminution du financement des programmes d’éducation des adultes, y compris dans les pays à revenu élevé, et les ressources humaines limitées pour la mise en œuvre des programmes (UNESCO, 2019).

Le quatrième *Rapport mondial sur l’apprentissage et l’éducation des adultes (GRALE 4)* a révélé que 48 pays (37 %) n’avaient pas constaté les taux de participation des groupes minoritaires, des réfugiés et des migrants aux programmes d’apprentissage et d’éducation des adultes. Interrogés sur la priorité accordée par le financement public de l’éducation des adultes, 26 % des pays ont indiqué que les migrants et les réfugiés n’avaient que peu de priorité ; 28 % ont déclaré ne pas connaître le niveau de priorité (UIL, 2020). Les rapports sur les priorités en matière d’éducation des réfugiés mettent encore principalement l’accent sur la promotion de l’inscription des enfants dans l’éducation formelle, la construction de salles de classe et l’embauche d’enseignants (HCR, 2021). Les possibilités d’éducation pour l’enseignement

post-primaire sont généralement limitées, à l’exception de quelques cas d’enseignement et de formation techniques et professionnels offerts aux adultes (Bengtsson et Naylor, 2016).

3.1.1 Taux d’alphabétisme des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées à l’intérieur de leur propre pays

Un défi majeur pour l’alphabétisation des jeunes et des adultes parmi les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées est le manque de données pour comprendre la nature et l’ampleur du problème. Il existe peu de données détaillées sur l’alphabétisation des migrants et des jeunes et adultes déplacés, en particulier dans les pays à revenu faible et intermédiaire, où vivent la plupart des réfugiés et des personnes déplacées. En outre, les données nationales sur l’éducation soumises à l’UNESCO ne sont pas ventilées par statut de migrant et de déplacement.

Dans le contexte de la migration et du mouvement croissant de travailleurs migrants des pays en développement vers les économies développées via des couloirs de migration établis de longue date, une enquête menée dans le cadre du Programme pour l’évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) offre un aperçu des différences d’alphabétisation entre les adultes nés à l’étranger et les adultes nés dans le pays. Dans l’enquête PIAAC, 12 % des adultes étaient nés à l’étranger, allant de moins de 5 % dans des pays comme le Chili et la Lituanie à plus de 25 % en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande. Les scores d’alphabétisme des adultes nés à l’étranger étaient, en moyenne, inférieurs de 24 points à ceux des adultes nés dans le pays. Cela correspond à la différence entre l’achèvement du deuxième cycle de l’enseignement secondaire et l’achèvement de l’enseignement supérieur. (OCDE, 2016)

Toutefois, aucune donnée comparable provenant d’enquêtes à grande échelle telles que le PIAAC

n'est disponible pour les pays à revenu faible ou intermédiaire. Des données limitées suggèrent que, dans les systèmes éducatifs où les taux d'inscription, de rétention et d'achèvement de l'enseignement obligatoire sont plus faibles, l'écart d'alphabétisme entre les réfugiés jeunes et adultes, les migrants et les PDI peut être aussi important ou plus important que dans les pays couverts par le PIAAC. Par exemple, en Colombie, le taux d'alphabétisme chez les Afro-Colombiens déplacés de plus de 15 ans est de 22,4 %, ce qui est supérieur à celui du reste de la population déplacée (20 %) ; ce dernier taux est cependant nettement supérieur au taux d'alphabétisme de 10 % pour le même groupe d'âge dans la population générale (Ferris et Winthrop, 2011).

Dans une étude pionnière évaluant les compétences en alphabétisme et en numératie des jeunes réfugiés syriens en Jordanie âgés de 15 à 24 ans, l'UNESCO a constaté que la majorité (69,25 %) des personnes interrogées avait acquis la maîtrise minimale attendue de l'arabe, qui est la langue utilisée en Jordanie, en répondant correctement à 10 ou plus d'un total de 20 questions possibles. Les participants ont obtenu un score moyen combiné en alphabétisme de 11,66 sur 20 points. Cependant, il a été suggéré que cela ne serait pas suffisant pour les emplois qui nécessitent la capacité d'accomplir des tâches plus complexes. De nombreuses situations de travail exigent que le personnel comprenne des textes plus longs et communique et traite les informations qu'ils contiennent (UNESCO, 2020b).

Le score moyen combiné en numératie, quant à lui, n'était que de 5,66 sur 20. Les participants n'ont même pas tenté de répondre à de nombreuses questions de numératie en raison d'un manque de compréhension ou d'une incapacité à résoudre les problèmes. Ces résultats montrent que les jeunes réfugiés syriens n'atteignent généralement pas le niveau minimum de compétences en numératie, ce qui pourrait leur causer des difficultés pour faire face aux exigences de numératie des interactions sociales quotidiennes et de l'emploi (*ibid.*).

3.1.2 Obstacles à l'alphabétisation

Politiques nationales fragmentées

Au niveau national, les pays manquent souvent de stratégies d'éducation des adultes pour les groupes vulnérables ; il en résulte des programmes et des activités minimaux et fragmentés axés sur les besoins des migrants et des réfugiés en matière d'éducation des adultes (Groupe de développement de la diversité, 2016). Une fragmentation similaire de l'offre en anglais pour les groupes vulnérables a été constatée en Australie, les chercheurs étant incapables de cartographier un système au niveau de l'État ou au niveau fédéral (Hanemann, 2018). Les offres disponibles dans le pays sont limitées aux programmes à petite échelle fournis par des ONG (Lanciotti, 2019). Les exigences imposées aux systèmes nationaux peuvent également augmenter rapidement. Les pays qui ont la capacité de soutenir l'alphabétisation des jeunes et des adultes peuvent soudainement être submergés par un afflux rapide de réfugiés et de migrants. Par exemple, la Norvège a été confrontée à un tel défi ces dernières années en raison de l'arrivée de réfugiés principalement syriens, ce qui a entraîné des tensions sur les systèmes d'intégration de l'éducation auparavant bien structurés (Hanemann, 2018)

De tels exemples montrent que toute décision politique d'accepter des réfugiés nécessite la coordination de différentes parties prenantes, y compris les prestataires d'éducation des adultes. Au Royaume-Uni, certains centres de langues signalent des listes d'attente pour les migrants allant jusqu'à trois ans. Cela pourrait être dû en partie à un manque de financement, car l'Agence de financement des compétences du pays a réduit le budget de l'anglais deuxième langue de 50 % entre 2009 et 2015 (UNESCO, 2019). En Allemagne, certains réfugiés ont dû attendre plus d'un an que leur demande d'asile soit traitée et qu'ils puissent devenir éligibles à des cours de langue et d'intégration parrainés par l'État, bien que les réfugiés de la République arabe syrienne, de la République islamique d'Iran, d'Irak et d'Érythrée reçoivent automatiquement l'autorisation de participer à ces cours depuis 2015 en raison de la très forte probabilité qu'ils obtiennent l'asile (Klingenberg et Rex, 2016).

Coûts élevés

Le coût de la participation aux cours et de l'absence de travail peut limiter l'accès pour certains groupes vulnérables (UNESCO, 2019 ; UIL, 2020). Dans l'enquête PIAAC de 2015, le coût de l'éducation des adultes a été cité comme un obstacle par 25 % des répondants en Slovénie, contre 7 % en Finlande, reflétant le fardeau des coûts dans ces deux pays. En Finlande, les participants couvrent 10 % du coût, contre 37 % en Slovénie (OCDE, 2022). Ce facteur est particulièrement répandu dans les pays où les groupes de revenu et sont les plus pauvres et parmi les femmes (UIL, 2020), en particulier dans les pays à revenu intermédiaire relativement faibles et ceux où le financement public des programmes d'alphabétisation pour les réfugiés et les migrants est limité ou inexistant.

Manque d'information

L'un des principaux problèmes qui ressortent de la fragmentation des réponses des organisations non gouvernementales est que les apprenants potentiels éprouvent des difficultés à identifier les possibilités ; cela est particulièrement vrai pour les réfugiés urbains, qui peuvent s'installer dans différents centres urbains qui manquent de points d'information ou de portails pour les guider vers les possibilités d'apprentissage (Gladwell *et al.*, 2016; UIL, 2020). Dans une étude réalisée en Allemagne en 2008, par exemple, 63 % des migrants nés à l'étranger estimaient qu'ils n'étaient pas suffisamment informés sur les possibilités d'éducation des adultes, contre 17 % des citoyens allemands (Moser, 2012). Les centres urbains à forte concentration de migrants ayant le même bagage linguistique peuvent former des enclaves ethnolinguistiques et entraver l'intégration sociale. En Australie, au Canada, en Israël, au Royaume-Uni et aux États-Unis d'Amérique, la domination des enclaves ethnolinguistiques a influencé l'acquisition de la langue et de l'alphabétisation et l'intégration sociale des migrants et des réfugiés (UNESCO, 2019).

Reconnaissance et accréditation limitées ou inexistantes des acquis et des qualifications

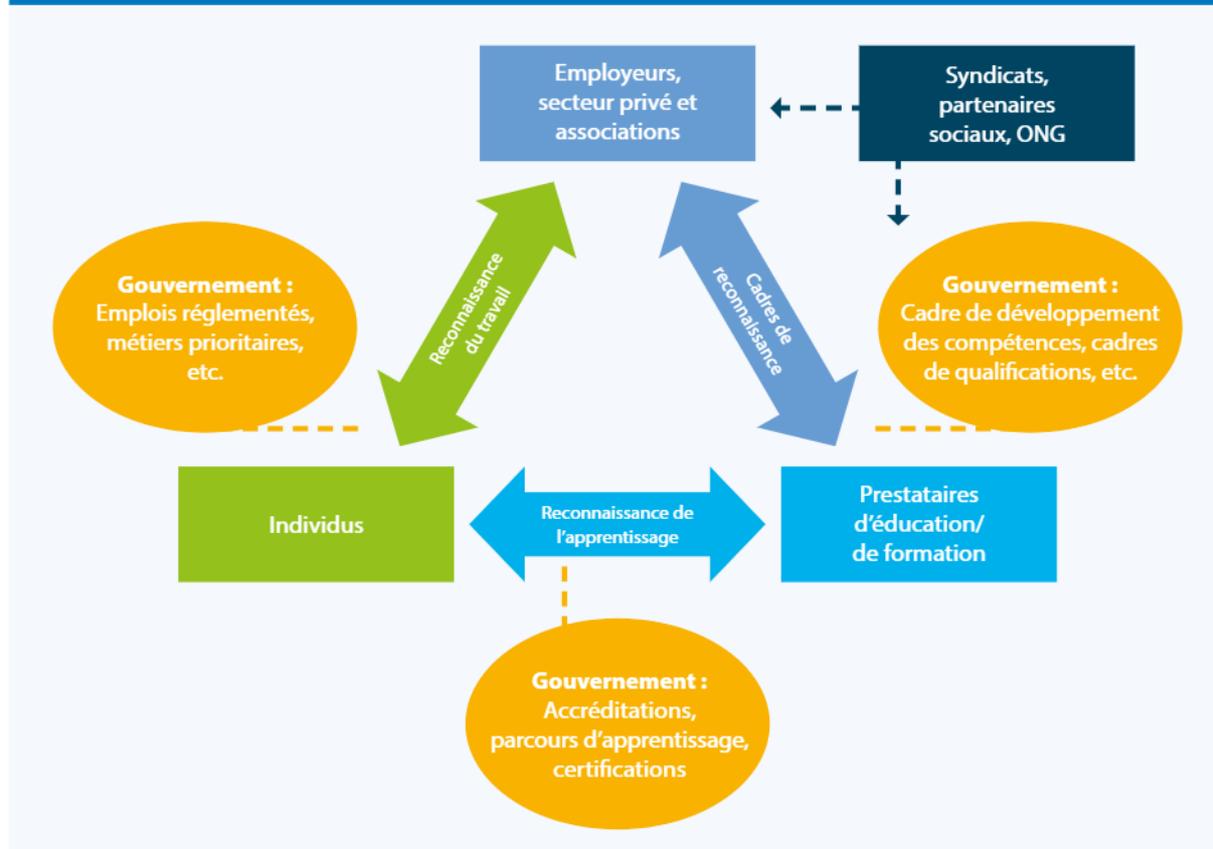
Les *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des résultats de l'apprentissage non formel et informel* (UIL, 2012) définissent la reconnaissance, la validation et

l'accréditation (RVA) de toutes les formes de résultats d'apprentissage comme « une pratique qui rend visible et valorise l'ensemble des compétences (connaissances, aptitudes et attitudes) que les individus ont acquises dans divers contextes, et par divers moyens à différentes phases de leur vie » (*ibid.*, p. 8). La RVA des acquis d'apprentissage est essentielle pour établir et faciliter des parcours flexibles entre les modalités des programmes éducatifs formels et non formels et entre l'éducation, la formation et le travail. Le caractère intersectoriel des systèmes de reconnaissance permet une plus grande transférabilité des compétences et une meilleure gestion des migrations en fonction des priorités et des besoins d'un pays.

De nombreux gouvernements reconnaissent l'importance de reconnaître les aptitudes et les qualifications dans leur engagement à faciliter la reconnaissance des aptitudes, des compétences et des qualifications dans le cadre du Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières (AGNU, 2019). Cet accord implique le partage des responsabilités et la nécessité de mécanismes de coordination bien développés entre toutes les parties concernées (Chakroun, 2018). Ces parties comprennent les parties prenantes locales, nationales et internationales, privées et publiques qui sont chargées d'élaborer et de mettre en œuvre des processus de reconnaissance (**Graphique 3.1**).

Dans de nombreux pays, les ministères de l'éducation ont mis en place des institutions et des agences chargées d'assurer la liaison avec les syndicats, les ONG, les entreprises du secteur privé et d'autres organismes nationaux afin de mettre en place des systèmes de RVA ; cependant, les organismes de reconnaissance n'ont souvent aucun lien avec les organismes responsables de l'intégration et de l'emploi (OCDE, 2014).

Graphique 3.1. Acteurs clés impliqués dans le processus de RVA



Source : OIT, 2018, p. 47

Une structure stable de la RVA pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées nécessite une coopération intersectorielle, l'élaboration par le gouvernement d'un cadre juridique favorable et le financement de toutes les activités nécessaires (UIL, à paraître). En outre, la clarté et la reconnaissance des rôles individuels des parties prenantes sont également importantes (UIL, 2018).

Les défis mentionnés ci-dessus sont rendus encore plus complexes par le fait que les processus de RVA qui se sont adaptés aux besoins des différents groupes cibles varient d'un pays à l'autre, en fonction des cadres juridiques et des situations politiques. Les procédures et les organismes impliqués dans les processus officiels de reconnaissance et de validation différencient les « professions réglementées et non réglementées » (UNESCO, 2019, p. 103). Pour les réfugiés et les migrants, qui manquent souvent de preuves d'expérience professionnelle et de qualifications formelles, cela peut faire de la reconnaissance des acquis un processus compliqué, long et gourmand en ressources.

Un examen de 124 projets de validation financés par l'UE dans le cadre du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et du Fonds social européen a révélé que peu de projets garantissaient spécifiquement que les aptitudes et les compétences antérieures des migrants ne soient pas dévaluées dans leur pays d'accueil ; la plupart des projets utilisaient plutôt les mêmes systèmes de validation pour les citoyens et les migrants. Il a été constaté que ces systèmes de validation privilégiaient les migrants qualifiés hautement rémunérés par rapport aux migrants moins bien rémunérés (Souto-Otero et Villalba-Garcia, 2015).

La technologie peut jouer un rôle essentiel en facilitant et en accélérant la reconnaissance, la validation et l'accréditation ; elle peut, par exemple, remédier à un manque de transparence et d'information dans le processus de RVA. En outre, les portails Internet peuvent fournir des informations détaillées en plusieurs langues (le site Web Annerkenung Deutschland [Reconnaissance en Allemagne], par exemple, est disponible en neuf langues). Un autre outil pour accélérer le processus de reconnaissance est le passeport européen des compétences,

aujourd'hui disparu. Il s'agissait d'un curriculum vitae en ligne où les documents officiels pouvaient être téléchargés pour permettre aux institutions et aux autorités de certifier les compétences et les résultats scolaires. En Allemagne, la Bundesagentur für Arbeit (Agence fédérale pour l'emploi) a développé MYSKILLS, un outil d'auto-évaluation assisté par ordinateur qui aide les demandeurs d'emploi à certifier leurs compétences et réalisations antérieures (Bundesagentur für Arbeit, 2022).

Contrairement aux réfugiés, les PDI sont toujours des résidents ou des citoyens de leur pays avec les droits associés. Les pays doivent généralement mettre en place des processus d'enregistrement des personnes déplacées afin de leur fournir l'aide dont ils ont besoin pour accéder à l'éducation ou à l'emploi. Cependant, des obstacles juridiques ou factuels, tels que la langue, la documentation et les règles de résidence, peuvent empêcher les personnes déplacées de participer à des programmes locaux de formation professionnelle ou de création d'emplois, tandis que les réglementations sur la certification des compétences peuvent signifier que les qualifications professionnelles ou la formation ne sont arbitrairement pas reconnues (Projet Brookings-Bern sur le déplacement interne, 2008).

3.2 BESOINS DIFFÉRENCIÉS DES RÉFUGIÉS JEUNES ET ADULTES, DES MIGRANTS ET DES PERSONNES DÉPLACÉES À L'INTÉRIEUR DE LEUR PROPRE PAYS

3.2.1 Divers milieux linguistiques

L'acquisition d'une nouvelle langue à un niveau de compétence peut être particulièrement difficile si l'apprenant est doté de faibles compétences d'alphabétisme dans sa langue maternelle (Dahm et De Angelis, 2018). Une revue systématique a révélé que quatre facteurs clés influent sur l'apprentissage d'une deuxième langue : (1) le niveau de compétence orale dans la langue maternelle de l'apprenant, (2) le niveau de maîtrise écrite de la langue maternelle de l'apprenant, (3) l'exposition et l'expérience de l'alphabétisation dans et en dehors des milieux d'éducation formelle, et (4) la motivation de l'apprenant à apprendre (Burt, Peyton et Schaetzel, 2008).

Le Centre des langues étrangères du Defense Language Institute aux États-Unis estime qu'un apprenant a besoin de 780 à 2 200 heures d'enseignement dans un cours bien financé avec une immersion isolée pour atteindre un niveau adéquat de maîtrise d'une langue étrangère. La vitesse et le niveau d'acquisition de la langue dépendent également de la similitude de la nouvelle langue avec la première langue, en particulier le script utilisé. D'autres sources estiment qu'il faut de trois à cinq ans pour acquérir des compétences orales dans une langue étrangère (UNESCO, 2018a).

De plus, dans leur étude sur les apprenants de l'anglais deuxième langue, Burt, Peyton et Schaetzel (*ibid.*) ont identifié six groupes d'apprenants adultes en fonction de leurs antécédents sociolinguistiques :

- apprenants préalphabètes, dont la langue maternelle n'a pas de forme écrite ou est en train d'en développer une (p. ex. de nombreuses langues autochtones) ;
- apprenants non alphabétisés, qui n'ont jamais eu accès à l'alphabétisation ;
- apprenants semi-alphabétisés, qui ont eu un accès limité à l'alphabétisation ;
- apprenants non alphabétisés, qui sont alphabétisés dans une langue écrite dans une écriture non alphabétique (par exemple, le système logographique chinois et japonais) ;
- apprenants non alphabétisés en alphabet latin, qui sont alphabétisés dans une langue écrite dans un alphabet non latin (par exemple, arabe, grec, coréen, russe, thaï) ; et
- apprenants alphabétisés en alphabet romain, qui sont alphabétisés dans une langue écrite dans un alphabet latin (par exemple, français, allemand, espagnol) et lue de gauche à droite.

L'apprentissage d'autres langues et l'acquisition de l'alphabétisme sont compliqués pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées, car il n'est généralement pas possible d'offrir des programmes d'alphabétisation dans toutes les langues. Néanmoins, il a été démontré que l'éducation multilingue basée sur la langue maternelle est bénéfique pour les apprenants en termes de développement linguistique, de motivation et de résultats d'apprentissage (UIL, 2016a). Cette approche renforce également l'identité culturelle et favorise l'autonomisation des communautés locales dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses (*ibid.*).

Lors du choix des priorités, il existe un risque d'aliéner certains groupes d'apprenants. Dans la Région du Kurdistan irakien (KRI), il a été constaté qu'aucun des 220 réfugiés syriens d'âge scolaire vivant à Daratu, une banlieue d'Erbil, la capitale de la KRI, ne fréquentait les écoles publiques, car la langue d'enseignement était principalement un dialecte kurde, le sorani. Les étudiants considéraient le sorani comme un obstacle à l'apprentissage et préféraient étudier et obtenir une certification en arabe, car elle serait plus pertinente à leur retour éventuel en République arabe syrienne (Ahmadzadeh *et al.*, 2014). Une offre d'alphabétisation adéquate peut donc nécessiter une pédagogie avancée de la part d'enseignants bilingues ou multilingues, ce qui n'est pas toujours disponible.

Une autre difficulté pourrait découler de l'incertitude de la durée du séjour dans un lieu particulier, ainsi que du type, du but et des circonstances du déplacement (soit d'un pays à l'autre, à l'intérieur du même pays ou en cas de retour au lieu de résidence d'origine). La situation est encore plus difficile pour les apprenants qui n'ont pas de compétences d'alphabétisme dans leur langue maternelle ; on constate que ce groupe a besoin de sept à 10 ans pour apprendre une deuxième langue (Collier, 1989). En Ouganda et en Éthiopie, par exemple, qui accueillent les plus grandes populations de réfugiés en Afrique, la plupart des réfugiés viennent du Soudan du Sud, un pays où le taux d'alphabétisme national n'est que de 27 % (Lanciotti, 2019). Il est donc probable que ces réfugiés auront peu ou pas de compétences d'alphabétisme en raison de l'impact du conflit en cours sur la scolarisation des enfants et des jeunes ainsi que sur les infrastructures sous-développées du pays et de la capacité limitée du système éducatif à répondre aux besoins d'alphabétisation de ses citoyens. Aux États-Unis d'Amérique, 58 % des personnes arrivées en tant que réfugiés ont été classées comme ayant une maîtrise limitée de l'anglais, même après plus de 20 ans de résidence (UNESCO, 2019). Cela suggère que de nombreux migrants peuvent passer le reste de leur vie sans atteindre un niveau de maîtrise plus élevé de la ou des langues de leur pays d'accueil, ce qui est susceptible d'affecter leur qualité de vie.

La participation et la représentation dans les domaines sociopolitiques de la vie sont cruciales pour le développement personnel, mais sont difficilement accessibles pour les réfugiés et les migrants qui ne parlent pas ou ne comprennent pas la langue de leur pays d'accueil. L'éducation des adultes doit donc

aller au-delà de l'alphabétisation et de la langue pour ces groupes vulnérables et encourager davantage d'apprenants à faire entendre leur voix (Grotlüschen *et al.*, 2021).

Les interactions sociales avec des locuteurs natifs peuvent également aider les nouveaux arrivants à acquérir un sentiment d'appartenance (Pozzo et Nerghes, 2020). Les nouveaux migrants, en particulier les femmes, apprécient les opportunités réelles de pratiquer de nouvelles compétences linguistiques dans diverses situations sociales (Adamuti-Trache, Anisef et Sweet, 2018). Les programmes d'alphabétisation inclusifs où les locuteurs natifs et non natifs apprennent ensemble ont donc des avantages considérables au-delà de l'acquisition d'une deuxième langue. De plus, la motivation à apprendre une deuxième langue augmente lorsque les apprenants voient l'impact sur leur vie quotidienne, comme un accès plus rapide à la citoyenneté et de meilleures opportunités sur le marché du travail.

Les programmes d'alphabétisation pour les réfugiés, les migrants et les PDI devraient donc s'appuyer sur les compétences linguistiques des apprenants et créer un environnement d'apprentissage propice à l'interaction. Des exemples de résultats positifs dans l'apprentissage d'une deuxième langue suggèrent d'adapter les approches basées sur le répertoire (c'est-à-dire d'aider les apprenants de langue L2 à voir leur nouvelle langue comme une ressource fonctionnelle dans leur nouvel environnement), de modifier les stratégies pédagogiques et les supports d'apprentissage pour les rendre culturellement pertinents et de prendre en considération la première langue des apprenants et leur auto-efficacité (Kalocsányiová, 2017). Une autre option est une approche transformatrice de l'alphabétisation critique (Dooley et Thangaperumal, 2011), dans laquelle la pédagogie invite les apprenants à pratiquer leurs compétences linguistiques par la réflexion critique et l'engagement dans un dialogue constructif sur leurs expériences. Une telle « pédagogie émancipatrice et contre-hégémonique » (Heinemann, 2017, p. 18) peut remettre en question les dynamiques de pouvoir et conduire à des résultats d'apprentissage des langues plus équitables pour les apprenants issus de l'immigration.

3.2.2 Exclusion et inégalités croisées

Différents groupes sont exclus de l’alphabétisation ou de l’éducation à des degrés divers en raison de facteurs tels que le sexe, le handicap et l’âge. Les inégalités croisées désignent ici les inégalités entre des groupes définis par un aspect important de l’identité et se produisent lorsqu’une personne fait partie de plusieurs groupes exclus, par exemple les femmes en situation de handicap ou celles des quintiles les plus pauvres dans les zones rurales (Crenshaw, 1989; Stewart, 2014).

Filles et femmes

L’inégalité en matière d’éducation des filles et des femmes se reflète dans le taux d’alphabétisme estimé à seulement 8 % chez les femmes réfugiées (HCR, 2016b). Des recherches menées en Australie ont révélé que certaines femmes adultes éligibles préfèrent les centres d’apprentissage communautaires non formels aux écoles formelles pour des raisons personnelles et socioculturelles, telles que moins d’engagement, une durée de cours plus courte et des environnements détendus sans évaluation formelle (Ahmad, Armarego et Sudweeks, 2017). Les femmes sont également confrontées à de nombreux autres défis liés au genre, tels que les attentes en matière de travail domestique, la rareté des transports et le manque d’accès aux produits d’hygiène. Ces problèmes peuvent être particulièrement aigus pour les mères célibataires (Gladwell *et al.*, 2016 ; Hanemann, 2018; UIL, 2020). Les enseignantes et les éducatrices sont également particulièrement sous-représentées dans les contextes de réfugiés, les préoccupations en matière de sécurité et les préjugés culturels étant cités comme les principaux problèmes auxquels les femmes sont confrontées (UNESCO, 2019). Cela s’applique à la fois au recrutement et au maintien en poste d’enseignantes dans les camps de réfugiés et les camps de personnes déplacées.

Personnes en situation de handicap

Les recherches menées à ce jour sur les expériences des jeunes et des adultes réfugiés, migrants et personnes en situation de handicap dans les programmes d’alphabétisation postulent que leur participation est très limitée. Par exemple, après que des efforts considérables ont été déployés en Ouganda pour inclure les femmes sud-soudanaises dans les cours d’alphabétisation des adultes, très

peu de réfugiés en situation de handicap y ont été inscrits (Lanciotti, 2019). Cependant, une étude de 2019 sur les réfugiés, les migrants et les PDI arabophones a révélé qu’environ 10 à 30 % des 3 200 réfugiés syriens vivant en Jordanie et au Liban souffraient d’une forme de handicap (Banes, Allaf et Salem, 2019).

Les handicaps vécus par ces réfugiés comprennent les déficiences physiques, sensorielles et intellectuelles, les maladies chroniques et les blessures. Les réfugiés en situation de handicap sont également deux fois plus susceptibles que la population réfugiée en général de signaler une détresse psychologique, passant à plus de 65 % pour les réfugiés âgés de 60 ans et plus. En outre, on estime que 45 pour cent des réfugiés en situation de handicap font état de problèmes dans l’exécution des activités de la vie quotidienne (Handicap International, 2014). Parmi ces problèmes figurent les obstacles à l’accès aux possibilités d’alphabétisation et d’éducation en raison du manque de moyens de transport adéquats vers les lieux d’apprentissage dans les camps ou les environnements urbains, les obstacles physiques, la formation insuffisante des enseignants aux pratiques éducatives inclusives, la stigmatisation sociale et le manque ou la perte d’appareils fonctionnels (Handicap International, 2014 ; Smith-Khan et Crock, 2018; UNESCO, 2019).

Ces obstacles illustrent une notion centrale de la Convention relative aux droits des personnes en situation de handicap, qui stipule que si la déficience seule ne cause pas de handicap, l’incapacité à s’adapter et à aider les personnes handicapées le fait (UNESCO, 2019). L’adoption de la conception universelle pour la technologie, basée sur le cadre de conception universelle de l’apprentissage (CUA) pour des programmes d’études inclusifs et flexibles, a été suggérée comme moyen pour le contenu numérique, les plateformes, les dispositifs et les infrastructures permettant d’accueillir les apprenants en situation de handicap réfugiés, migrants et déplacés dans des contextes arabophones (Banes, Allaf et Salem, 2019).

Lieu d’établissement

Les personnes dans les camps de réfugiés peuvent être exclues des possibilités d’éducation, que ces possibilités soient numériques ou non, en raison d’un manque de liberté de mouvement – en particulier le droit d’aller et venir librement des camps de

réfugiés. Ils doivent également compter sur l'infrastructure de communication et la connectivité du camp, sur lesquelles ils ont peu de contrôle (Gladwell *et al.*, 2016; Hanemann, 2018). Inversement, les réfugiés et les demandeurs d'asile en Europe peuvent constater qu'ils sont fréquemment relocalisés avant de trouver un lieu permanent, ce qui signifie que s'ils parviennent à commencer un cours, leur apprentissage est interrompu (Hanemann, 2018). Parmi les autres facteurs qui peuvent empêcher les réfugiés, les migrants et les PDI d'accéder aux cours disponibles figurent la nécessité de travailler lorsque les cours sont programmés, l'impossibilité d'accéder à des services de garde d'enfants tout en suivant des cours et le bien-être psychosocial (UNESCO, 2019).

3.2.3 Traumatisme psychologique, et acquisition du langage et de l'alphabétisme

Le stress et les traumatismes sont connus pour entraver les fonctions cognitives telles que l'attention, la concentration et la mémoire de travail, ce qui a un impact négatif sur l'apprentissage (Van der Kolk, 2014). La santé mentale des réfugiés est affectée par des tensions liées à la réinstallation telles que le stress migratoire, le stress acculturatif et le stress traumatique résultant de la violence subie dans les conflits et la guerre (Finn, 2011). La dépression, les flashbacks, les sentiments d'insécurité, la réticence à faire confiance, ainsi que la concentration et la perte de mémoire, sont tous des symptômes de traumatismes de réfugiés (Finn, 2011; Isserlis, 2000). Pour les réfugiés adultes, les effets néfastes de tels traumatismes et de ce stress peuvent persister pendant une décennie ou plus après la migration (Cerna, 2019).

Bien qu'il existe peu de littérature sur les PDI, bon nombre des raisons du déplacement sont similaires, et de même, le stress migratoire qu'elles subissent est exacerbé par le processus essentiel d'acculturation qui se produit lors de l'adaptation à un nouvel environnement (Bustamante *et al.*, 2017). Ce stress majeur a des ramifications dans divers domaines, y compris la santé mentale. En fait, selon une étude menée par Bustamante *et al.* (*ibid.*), 47 % des migrants souffrent du syndrome de stress post-traumatique (SSPT), les réfugiés souffrant presque deux fois plus que les travailleurs migrants.

Le traumatisme a un effet néfaste sur l'apprentissage qui peut être difficile à détecter ; par exemple,

certaines activités scolaires peuvent agir comme des déclencheurs émotionnels pour les survivants de situations traumatisantes. Ils pourraient déclencher une réaction de « lutte ou fuite », des crises de panique ou des sentiments de rage et de désespoir (Stone, 1995, cité dans Palanac, 2020). Une réaction courante pour faire face à cet assaut sensoriel consiste à se détacher des pensées traumatiques, des sentiments, des souvenirs et du sens de soi (Van der Kolk, 2014). Les animateurs non formés comprennent parfois mal un comportement tel qu'un manque de motivation dans les milieux d'éducation et d'apprentissage des adultes. Néanmoins, la recherche et la formation sur des pédagogies appropriées tenant compte des traumatismes sont limitées et dispersées dans divers domaines, y compris l'enseignement en anglais, les études sur les réfugiés, la psychologie des traumatismes et la psychologie positive (Isserlis, 2000). En conséquence, les enseignants ont du mal à acquérir les informations et les compétences nécessaires pour faire face à de tels apprenants. En outre, la plupart des pédagogies tenant compte des traumatismes qui existent pour les réfugiés ciblent principalement les enfants (HCR, 2019a).

Les pratiques d'enseignement reconnues tenant compte des traumatismes mettent l'accent sur l'écoute des apprenants et la sensibilisation aux préoccupations liées à la violence sous une forme ou une autre. Elles personnalisent également le contenu et les activités pour donner aux apprenants de l'espace et du choix, leur permettant de choisir leur niveau de participation. De plus, ces pratiques aident à accéder aux ressources communautaires et évitent de présumer que tous les apprenants migrants sont victimes de traumatismes (Isserlis, 2000). Une structure claire, des pairs familiers et des formateurs fiables et à long terme sont également essentiels à la réussite des apprenants et propices au développement de leur assurance et à l'établissement de la confiance (Finn, 2011).

3.3 ALPHABÉTISATION SOUTENUE PAR LES TIC POUR LES RÉFUGIÉS, LES MIGRANTS ET LES PERSONNES DÉPLACÉES À L'INTÉRIEUR DE LEUR PROPRE PAYS

En raison de leur flexibilité et de leur capacité à être personnalisées et, dans les bonnes circonstances, à être mises à l'échelle de manière durable, les TIC

peuvent offrir des possibilités d'éducation aux réfugiés, migrants et personnes déplacées pour les jeunes et les adultes (Joynes et James, 2018; Lewis et Thacker, 2016; UNESCO, 2018a). Des études ont en effet montré que les TIC peuvent avoir un impact significatif sur toutes les phases du cycle migratoire, c'est-à-dire avant la migration, après la migration et pendant la relocalisation (Hiller et Franz, 2004).

Il est toutefois nécessaire de garder à l'esprit que l'utilisation des TIC pour soutenir l'alphabétisation et l'éducation ne devrait pas être isolée, mais plutôt interagir avec des questions de genre, de culture, de contexte socio-économique et éducatif (Dahya et Dryden-Peterson, 2016 ; Jones et coll., 2017). Il a été observé que les TIC posent des défis supplémentaires en matière d'acquisition de l'alphabétisme pour les apprenants réfugiés de langues étrangères, qui font face à des obstacles importants lorsqu'ils négocient des environnements sociaux et culturels inconnus tout en gérant simultanément des appareils, des systèmes, des applications et des informations en ligne numériques (Smyser, 2019).

Les sections suivantes évaluent les données disponibles pour montrer différentes approches de l'utilisation des TIC dans l'alphabétisation et l'apprentissage des jeunes et des adultes réfugiés, migrants et déplacés. Les exigences basiques en termes de propriété des appareils, de connectivité, de couverture, de diffusion et de coût sont abordées tout en démontrant la valeur éducative des TIC pour l'alphabétisation et l'apprentissage des langues.

Cette section examine également les développements récents de l'apprentissage assisté par mobile, les besoins des apprenants migrants, réfugiés et déplacés et les compétences numériques identifiées de ces trois groupes cibles, les supports d'apprentissage supplémentaires qui peuvent être utilisés et les capacités des formateurs, des facilitateurs et des enseignants de promouvoir l'utilisation de méthodes novatrices pour répondre aux besoins en alphabétisation des réfugiés, des migrants et des PDI.

3.3.1 Approches de l'utilisation des TIC pour l'acquisition de l'alphabétisme par les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées

Les TIC, qui comprennent la radio, la télévision, le cinéma et les technologies numériques, peuvent fournir des programmes d'alphabétisation à un grand

nombre de migrants et de personnes déplacées qui, autrement, ne pourraient pas y accéder en personne (Hallgarten, Gorgen et Sims, 2020; HCR, 2016a; UNESCO, 2018a). À la suite de la pandémie de COVID-19 en 2020, la radio, la télévision et les technologies numériques, ou leurs combinaisons, ont permis l'accès à des ressources et à des programmes d'alphabétisation malgré la distanciation sociale et d'autres mesures de santé et de sécurité affectant des activités telles que les grands cours en face-à-face.

Les données sur l'accès des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées aux TIC sont rares et très spécifiques au contexte ; le **Tableau 3.1** fournit une indication indirecte (proxy) en examinant les données nationales relatives à plusieurs types de TIC. Les cinq principaux pays d'origine et d'accueil pour chaque population ont été identifiés pour fournir une vue d'ensemble de leur infrastructure TIC et du niveau d'accès aux dispositifs TIC les plus courants et aux types de connectivité par un individu.

Acquisition de l'alphabétisme par la radio

En raison de son faible coût et de sa portée étendue, la radio est souvent considérée comme l'une des technologies de diffusion les plus accessibles (Hallgarten, Gorgen et Sims, 2020); cependant, le **Tableau 3.1** montre que, dans pratiquement tous les pays d'où proviennent ou dans lesquels vivent des réfugiés, des migrants et des PDI, les ménages possèdent moins de radios que de télévisions et téléphones cellulaires mobiles. Dans le même temps, la radio peut être plus appropriée dans certaines circonstances et certains pays, comme en Ouganda (voir **Tableau 3.1**), car elle est plus accessible aux personnes qui n'ont pas les moyens financiers de disposer d'autres formes de technologie et à celles qui vivent dans des zones rurales sans accès à la télévision ou à la couverture mobile.

L'enseignement radiophonique interactif (IRI) est utilisé depuis longtemps pour remédier à la pénurie de ressources éducatives parmi les réfugiés et les enfants ruraux et répondre à la nécessité de programmes éducatifs pour les jeunes et les adultes qui ont abandonné l'école ou l'éducation formelle (Bosch, 2004). Il existe des preuves bien documentées de gains d'apprentissage, d'une participation citoyenne accrue, d'une meilleure santé et de meilleurs rendements économiques liés à la parti-

Tableau 3. 1. Données sur l'accès des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays à de multiples types de TIC par principaux pays d'origine et pays de résidence actuelle (en %)

Proportion de ménages ayant							
	Radio	Télévision	Téléphone cellulaire mobile	Pourcentage de personnes possédant un téléphone mobile	Abonnements cellulaires mobiles actifs pour 100 habitants*	Abonnements haut débit mobile actifs pour 100 habitants*	Pourcentage de la population utilisant Internet#
Les cinq principaux pays d'origine des réfugiés par nombre (y compris la Palestine relevant de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient [UNRWA])							
Afghanistan	-	-	-	47 % (2016)	59	19	11 %
République arabe syrienne	-	-	-	-	114	12	34 %
Soudan du Sud	-	-	-	-	20	6	8 %
République bolivarienne du Venezuela	-	-	-	-	47	54	64 %
Myanmar	15,2 (2017)	54,5 (2017)	81,5 (2017)	62 % (2017)	114	93	23,6 %
Palestine	55,6 (2019)	90,7 (2019)	97,3 (2019)	75 % (2019)	86	19	70,6 %
Les cinq principaux pays d'accueil pour les réfugiés en nombre							
Turquie	-	-	99,4	-	97	75	74 % (2019)
Colombie	69,7 (2018)	90,7 (2018)	95,2 (2018)	73 % (2019)	132	59	65 %
Pakistan	6,4	62,8	93,9	45 % (2019)	76	35	17 % (2019)
Ouganda	59	19,1	76,9	-	57	13	24 %
Allemagne	-	-	-	-	128	87	88 % (2019)
Les cinq principaux pays ayant des PDI par nombre							
République démocratique du Congo	37,6 (2017)	19,4 (2017)	46,5 (2017)	-	43	20	9 %
Colombie	69,7 (2018)	90,7 (2018)	95,2 (2018)	73 % (2019)	132	59	65 %
République arabe syrienne	-	-	-	-	114	12	34 %
Yémen	-	-	-	-	54 (2018)	6 (2017)	27 %
Afghanistan	-	-	-	47 % (2016)	59	19	11 %
Les cinq principaux pays d'origine des migrants en nombre							
Inde	-	-	-	-	84	47	20,1 %
République populaire de Chine	-	-	-	-	122	97	70,6 % (2020)
Mexico	53,9 (2019)	92,5 (2019)	89,4 (2019)	71 % (2015)	96	76	72 % (2020)
Fédération de Russie	-	-	-	97 % (2019)	164	97	85 % (2020)
République arabe syrienne	-	-	-	-	114	12	34 %

*Chiffres de 2019, sauf indication contraire

#Chiffres de 2017, sauf indication contraire

Source : UIT, 2020, 2021

cipation des apprenants à l'IRI (*ibid.*). La radio est également le canal médiatique dominant dans certains pays (Winthrop et Smith, 2012). Pendant la pandémie de COVID-19, 92 % des pays à faible revenu ont utilisé la radio pour l'enseignement à distance en réponse à la fermeture des écoles, contre 25 % des pays à revenu élevé, ce qui indique la pertinence de la radio pour l'apprentissage dans les pays à forte population de réfugiés et de PDI (UNESCO, UNICEF et Banque mondiale, 2020).

Dans le même temps, les hypothèses sur une meilleure accessibilité de la radio ne devraient pas être faites sans preuves à l'appui. En Inde, une enquête de 2017 a montré que 8% des ménages possédaient la radio tandis que 65 % avaient la télévision et 90 % des téléphones mobiles (comprenant des téléphones portables et des smartphones) (Van Cappelle *et al.*, 2021). En Afghanistan, environ 50 % des jeunes déplacés à l'intérieur du pays ont déclaré avoir une radio dans leur foyer et 25 % une télévision ; près de 100 % avaient accès à un téléphone portable de base. Néanmoins, en termes d'exposition aux médias, moins de 5 % avaient déjà utilisé Internet. La radio et la télévision se sont avérées être les formes les plus courantes d'exposition médiatique, bien que l'exposition diffère considérablement selon le sexe et la province (Alami *et al.*, 2019). Le type d'accès à la technologie et d'exposition à l'information par les participants aux programmes d'alphabétisation est donc considéré comme spécifique au contexte et diversifié.

Un exemple de programme radiophonique réussi pour les jeunes déplacés à l'intérieur de leur pays en raison des conflits est le projet SOMALIEN d'éducation et d'alphabétisation à distance (SOMDEL). SOMDEL a produit un programme condensé axé sur l'alphabétisme et la numératie de base, les études environnementales, les compétences de vie et les moyens de subsistance, et l'autosuffisance économique. Il parvient à atteindre une grande proportion de femmes, qui représentent 75 % des apprenants. SOMDEL utilise une approche d'apprentissage mixte qui combine des émissions de radio hebdomadaires d'une demi-heure avec des documents imprimés et un enseignement hebdomadaire en personne dans la communauté, dirigé par des enseignants bénévoles qui reçoivent une rémunération minimale. Les émissions de radio enregistrées sont mises à la

disposition de ceux qui n'ont pas de couverture radio ou qui travaillent pendant la diffusion pour permettre à une large partie de la population déplacée d'accéder au contenu (UIL, 2016b).

Apprentissage des langues et acquisition de l'alphabétisme par la télévision

Le **Tableau 3. 1** montre que, dans les pays d'origine et de destination des réfugiés, des migrants et des PDI, la pénétration de la télévision est généralement plus large que la radio, mais inférieure à celle des téléphones cellulaires mobiles. La télévision offre de nombreux avantages pour l'apprentissage de l'alphabétisme en raison de son accessibilité, de ses graphiques multimodaux, de ses formats acoustiques et orthographiques et du plaisir qu'elle procure aux individus (Richards, 2015). La télévision favorise l'apprentissage des langues grâce à une meilleure compréhension orale, à l'acquisition de vocabulaire et à la sensibilisation interculturelle. Les apprenants de deuxième langue mentionnent souvent que regarder des films et d'autres programmes à la télévision constitue pour eux un bon moyen d'apprendre une langue (*ibid.*). Les séries télévisées à épisodes multiples fournissent souvent aux téléspectateurs des transcriptions⁵, ou des sous-titres⁶ qui les aident à apprendre des mots et des phrases de tous les jours, un processus connu sous le nom de « ressourcement » (Hanf, 2014, dans Richards, 2015). Dans une étude de Perry et Moses (2011) sur des réfugiés soudanais adultes vivant aux États-Unis, par exemple, les transcriptions ont aidé le groupe cible à mettre en pratique ses compétences en anglais.

Alphabétisation assistée par ordinateur et apprentissage des langues

Un autre corpus de recherche a examiné l'utilisation des ordinateurs pour l'alphabétisation et l'apprentissage des langues chez les réfugiés et les migrants installés dans des pays à revenu élevé tels que l'Australie, les Pays-Bas, la Suède et les États-Unis (Spotti, Kluzer et Ferrari, 2010; Van Rensberg and Son, 2010); cependant, la plupart de ces recherches précèdent l'avènement de la technologie mobile et ne traitent donc pas du caractère abordable du téléphone mobile, de la puissance de calcul, du

⁵ Les transcriptions font référence au sous-titrage d'un film ou d'une série télévisée dans la langue source (p. ex. anglais).

⁶ Les sous-titres font référence au sous-titrage dans une autre langue.

haut débit mobile et la portabilité. La proportion significativement plus faible de ménages qui possèdent un ordinateur par rapport à ceux qui possèdent un téléphone mobile visible dans le **Tableau 3.1** reflète ce changement. Dans le Nord de l'Iraq, par exemple, une enquête menée auprès de réfugiés et de personnes déplacées a révélé que seuls 3 % de ces dernières utilisaient des tablettes, 8 % des ordinateurs portables et 1 % des ordinateurs de bureau. En comparaison, les réfugiés avaient plus accès aux tablettes (15 %), ainsi qu'aux ordinateurs portables (34 %) et aux ordinateurs de bureau (9 %). L'utilisation du smartphone dans les deux groupes était encore plus élevée, atteignant 70 % pour les PDI et 87 % pour les réfugiés (Sabie *et al.*, 2019).

Néanmoins, l'utilisation continue des ordinateurs dans des contextes d'urgence et pour l'apprentissage des langues dans les pays développés témoigne de leur pertinence continue pour les discussions sur les programmes d'alphabétisation basés sur les TIC. Les ordinateurs offrent une flexibilité dans l'apprentissage des langues et le développement de l'alphabétisation, soutiennent l'apprentissage par le biais de jeux éducatifs, permettent aux apprenants d'interagir les uns avec les autres à l'aide d'applications telles que les forums en ligne et permettent aux formateurs d'enseigner de manière plus différenciée et individualisée (Van Rensburg and Son, 2010).

Téléphones portables et smartphones pour l'alphabétisation et l'apprentissage des langues

Les téléphones portables et les smartphones sont devenus les appareils numériques les plus accessibles dans de nombreux contextes et parmi les réfugiés, les PDI et les migrants. Comme le montre le **Tableau 3.1**, l'appareil le plus courant dans la plupart des ménages est un téléphone mobile. On estime que 39 % des ménages de réfugiés dans le monde disposent de technologies mobiles compatibles avec Internet et que 32 % possèdent un téléphone de base (HCR, 2016a). Bien que le potentiel des technologies mobiles pour l'éducation soit généralement reconnu, des revues récentes de la littérature sur l'alphabétisation et les réfugiés ont révélé qu'il existe peu de preuves de l'utilité des applications mobiles d'apprentissage des langues pour les réfugiés souhaitant acquérir la maîtrise d'une langue étrangère (UNESCO, 2018b). L'apprentissage mobile est limité par le coût des abonnements à la téléphonie mobile, la disponibilité de l'accès à l'Internet mobile et la compatibilité des systèmes d'exploitation

et des téléphones avec le contenu accessible aux réfugiés et migrants (Lewis et Thacker, 2016; Gaved et Peasgood, 2017).

Une enquête menée dans quatre camps du Nord de l'Iraq qui accueillent des réfugiés syriens et des personnes déplacées irakiennes a révélé que les smartphones étaient l'appareil le plus largement disponible, à 87 % et 70 %, respectivement. L'utilisation d'ordinateurs portables représentait environ la moitié de ce chiffre (34 % pour les réfugiés), mais était beaucoup plus fréquente que les ordinateurs fixes ou les tablettes (Sabie *et al.*, 2019). En ce qui concerne l'utilisation des TIC, il a été constaté que les Iraquiens déplacés à l'intérieur de leur propre pays disposaient de moins de ressources financières que les réfugiés syriens. En outre, les personnes déplacées possédaient moins de smartphones, de téléphones de base, de cartes SIM, tablettes, ordinateurs portables et fixes. Les taux de possession d'un téléphone par les filles et les femmes étaient particulièrement faibles. Les coûts financiers constituaient la principale raison citée pour justifier l'utilisation limitée des TIC (*ibid.*).

De même, une enquête menée auprès de jeunes Syriens et Palestiniens vivant en Égypte, au Liban et en Palestine, à Gaza et en Cisjordanie a révélé que 95 % d'entre eux avaient accès à un smartphone, 85 % à Internet et 81 % à un ordinateur, tandis que seulement 21 % faisaient état d'un accès à une tablette (Simas *et al.*, 2017). Une étude à méthodes mixtes dans des camps de réfugiés à Kakuma (Kenya) et à Nakivale (Ouganda), englobant des réfugiés jeunes et adultes du Burundi, de la République démocratique du Congo, du Rwanda, de la Somalie et du Soudan du Sud, a révélé que l'accès au téléphone mobile était de 98,7 % à Kakuma et de 93,4 % à Nakivale. Le nombre de propriétaires de smartphones y était respectivement de 44 % et 26 %, tous deux bien supérieurs aux taux nationaux de pénétration des smartphones de 26 % au Kenya et de 4 % en Ouganda. Le coût de l'appareil constituait, selon les répondants, l'obstacle majeur. La possession d'un smartphone était plus élevée chez les hommes plus jeunes et plus instruits, alors que le revenu n'avait pas d'incidence directe sur la possession de smartphones (Hounsell et Owuor, 2018).

En Malaisie, une enquête menée en 2015 auprès de travailleurs migrants d'Indonésie, du Myanmar, des Philippines, du Bangladesh et du Népal a révélé que 92 % des migrants possédaient un téléphone portable et 61 % un smartphone (OIT, 2019). En Suède, il

s'est avéré que la plupart des migrants arabophones arrivés dans le pays à partir de 2015 possédaient un téléphone portable afin de rester en contact avec leurs amis et leur famille (Bartram, Bradley et Al-Sabbagh, 2018 ; Bradley *et al.*, 2020). La possession et l'accès aux téléphones portables et aux smartphones parmi les migrants et les PDI dans différents contextes montrent que l'utilisation de ces médias est certes répandue et croissante, mais qu'elle est diversifiée et influencée par divers facteurs, notamment le type de téléphone, le sexe, l'âge et le niveau d'éducation.

3.3.2 Obstacles entravant l'accès à l'acquisition de l'alphabétisme fondée sur les TIC

Coût, approvisionnement en électricité et couverture du réseau

L'accès aux équipements des TIC n'est que la première étape de l'autonomisation des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées par l'alphabétisation et l'éducation ; sans Internet, ils ne pourront pas télécharger et utiliser des ressources en ligne accessibles au public. Pour la plupart, les camps et colonies abritant des réfugiés n'ont pas accès à un réseau sans fil ; les réfugiés, les migrants et PDI accèdent donc à Internet principalement via des forfaits de données mobiles. Dans le camp du nord de l'Irak, par exemple, le Wi-Fi n'était disponible qu'une ou deux fois par semaine dans le bureau administratif d'une ONG locale (Sabie *et al.*, 2019). Dans le camp de Kakuma, au Kenya, il n'y avait pratiquement pas d'accès et, en Ouganda, seul un centre communautaire d'accès à la technologie situé dans le camp de Nakivale permettait de se connecter à Internet (Hounsell et Owuor, 2018). Les coûts de chargement des cartes SIM ainsi que de l'achat, de l'entretien et de la réparation des téléphones mobiles constituent un obstacle important à l'accès à Internet pour les réfugiés et les personnes déplacées (Hounsell et Owuor, 2018; Sabie *et al.*, 2019), tandis que les migrants qui se sont récemment installés dans les pays développés connaissent très souvent des difficultés financières. Les applications d'apprentissage des langues devraient donc être conçues pour fonctionner sur une gamme d'appareils numériques, y compris sur des modèles à bas prix avec une interactivité rendue possible par un accès sporadique et occasionnel à Internet (Kukulka-Hulme *et al.*, 2017).

La couverture réseau est un autre facteur qui affecte l'accès aux plateformes d'apprentissage numériques. On estime qu'en général, la population réfugiée a à peu près la même couverture réseau que le reste du monde : 31 % ont une couverture 2G, 62 % ont une couverture 3G et seulement 7 % une couverture 1G. Cependant, selon une étude menée par le HCR (2016a), 20 % de la population de réfugiés ruraux n'a pas de couverture réseau, soit deux fois la moyenne mondiale, tandis que 63 % ont une couverture 2G et 17 % une couverture 3G.⁷

La couverture du réseau varie considérablement dans les camps de réfugiés de Kakuma et de Nakivale, qui sont à la fois ruraux et isolés. À Kakuma, presque tout le monde a une couverture cellulaire, mais seuls 40 % environ ont une couverture 3G/4G qui donne accès à Internet. En comparaison, 90 % de la population réfugiée de Nakivale dispose d'une couverture cellulaire, dont 64 % à travers la 3G, principalement à partir d'une tour située au centre de la colonie (Hounsell et Owuor, 2018). La mauvaise couverture du réseau est également citée comme un obstacle majeur pour les PDI dans le nord de l'Irak (Sabie *et al.*, 2019).

Les réfugiés qui s'installent dans les pays développés mais ne disposent pas de pièce d'identité officielle se heurtent généralement à des problèmes majeurs lorsqu'ils font une demande de carte SIM pour accéder à Internet. Les réfugiés rohingyas sont confrontés à ce problème en Malaisie, où l'achat d'une carte SIM nécessite une carte d'identité nationale, à laquelle ils n'ont pas droit (Netto *et al.*, 2022). Les réfugiés en Allemagne qui n'ont pas le statut de résident permanent ont signalé des difficultés similaires pour obtenir un abonnement de téléphonie mobile à long terme. C'est la raison pour laquelle la plupart des répondants à une étude réalisée en 2019 ont déclaré utiliser des cartes SIM prépayées trop chères, achetées dans des magasins de téléphone ou des supermarchés (Artamova et Androutsopoulos, 2019).

Compétences numériques

L'utilisation d'appareils numériques nécessite de développer des compétences spécifiques pour faire fonctionner différentes parties de l'ordinateur, de la tablette ou du téléphone mobile et pour accéder à

⁷ Pour en savoir plus sur la différence entre 1G, 2G, 3G et 4G, veuillez vous rendre sur <https://www.lifewire.com/1g-vs-2g-vs-3g-vs-4g-578681> [Consulté le 13 mars 2022].

Internet et y naviguer. Ces compétences sont désignées par les termes de compétences en informatique ou en TIC, de littératie technique et de littératie numérique (Hallgarten, Gorgen et Sims, 2020 ; Spotti, Kluzer et Ferrari, 2010 ; Van Rensburg and Son, 2010). Le terme « compétences numériques » fait référence à la maîtrise des fonctions de base des appareils numériques et à l'utilisation efficace de ces derniers et de l'Internet à des fins d'alphabétisation et d'apprentissage des langues.

Les compétences numériques des réfugiés et des migrants varient considérablement, certains nécessitant un solide soutien et de nombreux conseils dans le cadre de programmes d'alphabétisation et d'éducation à l'aide des TIC. Par exemple, alors que les réfugiés syriens sont considérés comme des « technophiles » (UNESCO, 2018a), les réfugiées soudanaises en Australie se sont avérées avoir peu d'expérience, voire même aucune expérience, avec les ordinateurs avant leur participation à un programme en anglais comprenant un cours de formation en informatique de deux heures (Smyser, 2019; Van Rensburg and Son, 2010). De même, un programme italien de promotion de l'emploi et de l'alphabétisation à l'aide d'ordinateurs a révélé que les migrants de 15 pays d'Afrique, du Moyen-Orient et d'Asie du Sud-Est ne pouvaient pas utiliser d'ordinateurs sans un soutien important des facilitateurs (Damiani et Agrusti, 2018). En raison de leurs faibles compétences en TIC et de leur connaissance limitée de l'italien, de nombreux participants sont rapidement devenus démotivés (*ibid.*).

La disponibilité des smartphones multifonctionnels n'est pas non plus toujours en corrélation avec leur utilisation pour l'apprentissage de l'alphabétisme ; en fait, des études ont montré que peu de réfugiés associaient explicitement les technologies mobiles à l'apprentissage (Leung, 2011; Smyser, 2019). Par exemple, les réfugiés syriens et les Irakiens déplacés à l'intérieur de leur propre pays utilisent les médias sociaux et les plateformes de messagerie pour communiquer et entretenir des liens sociaux avec leurs amis et les membres de leur famille, mais seulement dans une moindre mesure pour accéder à des informations ou à du contenu éducatif (Mason et Buchmann, 2016; Sabie *et al.*, 2019).

3.3.3 Facteurs qui améliorent la qualité de l'alphabétisation à l'aide des TIC

Apprentissage des langues et alphabétisation mobiles et assistés par ordinateur

Lors d'un bilan complet de l'utilisation des technologies pour soutenir l'éducation des réfugiés, l'UNESCO a constaté que les applications assistées par mobile sont « largement promues en tant qu'outils clés pour l'apprentissage des langues » (UNESCO, 2018a, p. 19). L'utilisation d'un téléphone mobile pour l'apprentissage des langues et le développement de l'alphabétisation présente divers avantages en raison de la nature tout-en-un d'un téléphone mobile (c'est-à-dire nul besoin d'une souris, d'un clavier ou d'un écran), de sa relative facilité d'utilisation, de sa portabilité et de sa multifonctionnalité (il constitue simultanément un ordinateur, une caméra, un magnétoscope et un enregistreur vocal, entre autres) (Ahmad *et al.*, 2017 ; Smyser, 2019). C'est peut-être pour ces raisons que, comme indiqué précédemment à la section 3.3.1, les taux de possession de téléphones portables sont plus élevés que pour d'autres appareils TIC chez les réfugiés, les migrants et les PDI, qui apprécient leurs fonctions d'usage facile pour la communication et l'accès à l'information. Bien que ces groupes utilisent leur téléphone mobile à diverses fins, ils en font principalement usage pour communiquer avec la famille et les amis et accéder à des possibilités de se divertir et de s'informer (Sabie *et al.*, 2019 ; HCR, 2016a).

La majeure partie de la littérature sur l'utilisation des téléphones mobiles pour l'apprentissage des langues se concentre sur les contextes formels, les courts délais et le développement du vocabulaire (Burston, 2015 ; Godwin-Jones, 2011). Ceci est illustré par l'exemple d'une petite étude à méthodes mixtes qui a examiné comment l'apprentissage sur tablette assisté par mobile pouvait soutenir le développement du vocabulaire anglais chez les femmes migrantes en Australie par rapport à l'apprentissage conventionnel à l'aide de supports imprimés (Ahmad, Armarego et Sudweeks, 2017). La transition vers un apprentissage informel et autodirigé chez les réfugiés et les migrants a été motivée par l'utilisation croissante des téléphones mobiles et la disponibilité de ressources en ligne pour l'alphabétisation et l'apprentissage des langues, permettant aux apprenants de faire l'expérience d'une pratique linguistique plus efficace qu'avec les ressources disponibles en classe (Richards, 2015 ; Kukulska-

Hulme, *et al.* 2017). Cet ensemble de recherches se concentre sur la façon dont l'apprentissage des langues assisté par mobile dans des contextes informels répond aux besoins et à la vie des apprenants réfugiés et migrants issus de pays tiers qui se sont installés dans l'UE (Jones *et al.*, 2017 ; Bradley *et al.*, 2020 ; Kukulska-Hulme *et al.*, 2017).

Une étude qualitative menée auprès de 17 immigrants hispanophones apprenant l'anglais au Royaume-Uni a révélé que, pour réussir, les applications mobiles d'alphabétisation doivent fournir un contenu qui soutient l'apprentissage utile à l'apprenant et pratique tout en facilitant le développement des compétences linguistiques (Jones *et al.*, 2017). Elle a également constaté que le soutien social – encouragé par des forums en ligne pour l'engagement entre pairs et pour que l'animateur du programme aborde des problèmes de contenu ou techniques – en conjonction avec l'apprentissage autodirigé est crucial. L'élément social a également été mis en évidence dans Bradley *et al.* (2020), les participants souhaitant partager du contenu avec d'autres utilisateurs de l'application. Une intégration et un développement de l'alphabétisation réussis nécessitent donc plus qu'une simple application standard ou un projet à court terme ; il s'agit davantage d'allouer des ressources pour fournir un soutien social dans l'apprentissage mobile, comme des mentors ou des bénévoles qui agissent en tant que facilitateurs (Jones *et al.*, 2017, p. 248).

Les migrants arabophones en Suède qui ont participé à la fois à l'évaluation de leurs besoins d'apprentissage des langues et à la conception d'une application d'apprentissage des langues pour smartphones Android étaient plus motivés à utiliser l'application lorsque les fonctions étaient « étroitement liées à des situations pratiques quotidiennes ... par exemple, lorsqu'ils cherchent à se faire comprendre dans des situations quotidiennes » (Bradley *et al.*, 2020, p. 10). Cela étaye les résultats d'une autre étude menée auprès de migrants parlant le mandarin au Canada, qui souhaitaient être en mesure d'utiliser le vocabulaire et le langage familier de manière appropriée dans certaines situations et contextes réels (Demmans Epp, 2017).

L'apprentissage autodirigé est un aspect important de l'apprentissage mobile. Il a été qualifié de « compétence humaine fondamentale » (Knowles, 1975, p. 17); le principe qui le sous-tend consiste à assumer la responsabilité de son propre apprentissage par le biais d'activités auto-génératrices

(Hiemstra, 1994; Beyoncé, 1975; Long, 1989). Cependant, l'apprentissage auto-dirigé peut nécessiter un soutien important pour favoriser et renforcer la confiance en soi chez les réfugiés et les migrants, en particulier ceux qui sont habitués aux cultures éducatives dirigées par les enseignants (Jones *et al.*, 2017; Kukulska-Hulme *et al.*, 2017). Une étude récente de García Botero, Questier et Zhu (2019) a révélé que même les étudiants universitaires très instruits avaient du mal à utiliser Duolingo, une application linguistique populaire, en dehors des cours pour apprendre l'espagnol de manière autonome.

Le contexte socioculturel dans lequel les réfugiés et les migrants apprennent doit également être pris en compte. Des recherches en la matière ont révélé que les apprenants ressentaient le besoin d'intimité et d'un environnement calme pendant leurs études, préféraient faire de l'apprentissage des langues une activité familiale, se sentaient gênés lorsqu'ils utilisaient leur téléphone portable différemment des autres dans leur entourage et avaient du mal à trouver le temps d'étudier (Jones *et al.*, 2017 ; Kukulska-Hulme *et al.*, 2017).

Ce qui suit sont des exemples choisis de différentes applications mobiles qui ont été mises en œuvre pour répondre aux besoins d'acquisition de l'alphabétisme des réfugiés et des migrants. Il convient toutefois de noter que la littérature sur les personnes déplacées, leur utilisation de la technologie pour l'alphabétisation et l'apprentissage des langues et leurs pratiques technologiques en général est limitée.

Applications mobiles conçues pour des projets de recherche

Les initiatives de recherche universitaire peuvent contribuer à produire des applications informatiques et mobiles utiles et de grande qualité permettant aux réfugiés et migrants d'apprendre les langues et d'acquérir les compétences de base. Les applications pour smartphones de deux projets, MASELTOV (Mobile Assistance for Social Inclusion and Empowerment of Immigrants with Persuasive Learning Technologies and Social Network Services) et SALSA (Sensors and Apps for Languages in Smart Areas), utilisent la localisation des smartphones pour l'apprentissage des langues basé sur le contexte. Le programme MASELTOV de l'UE comprend une gamme de services pour soutenir l'intégration des réfugiés et des migrants. Ils comprennent

l'apprentissage des langues, la traduction et les forums sociaux. SALSA, utilisé au Royaume-Uni, prend également en charge l'apprentissage des langues. Les deux systèmes utilisent des données géographiques pour fournir un apprentissage des langues pertinent pour le contexte des apprenants et les difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer (Charitonos et Kukulka-Hulme, 2017).

D'autres applications facilitent à la fois l'apprentissage des langues et l'intégration des réfugiés et des migrants. L'application allemande MOIN promeut l'apprentissage des langues en permettant aux réfugiés de discuter avec les habitants. MoLeNET permet également aux réfugiés et aux migrants au Royaume-Uni de documenter les artefacts qu'ils trouvent intéressants dans les musées. L'application comprend des discussions par blog et des activités de prise de parole avec des pairs et des enseignants (UNESCO, 2018a).

Applications mobiles conçues par les gouvernements

Peu de gouvernements financent des applications mobiles pour soutenir l'intégration des réfugiés et des migrants par l'apprentissage des langues ; Cependant, en Allemagne, pays qui accueille la plus grande population de réfugiés et de demandeurs d'asile de tous les pays à revenu élevé, des ministères et des autorités du gouvernement fédéral ont conçu et mis en œuvre des programmes à grande échelle pour aider les réfugiés à apprendre l'allemand et à s'intégrer dans la société allemande. L'Office fédéral des migrations et des réfugiés dispose d'une application appelée *Ankommen*, (« Arriver »), qui fournit des informations sur la vie en Allemagne et un soutien linguistique. La composante linguistique de l'application est interactive et se concentre sur les besoins quotidiens anticipés des réfugiés et des migrants au cours de leurs premières semaines en Allemagne. Les applications sont spécialement conçues pour combiner des exercices d'apprentissage des langues et de la pratique (UNESCO, 2019) avec des informations sur d'autres besoins éducatifs et quotidiens. En outre, les centres d'éducation des adultes du pays, connus sous le nom de Volkshochschule ou VHS, proposent des cours en ligne et des applications d'apprentissage des langues autodirigées auxquelles les réfugiés et les migrants peuvent accéder via des Chromebooks dans une VHS ou par l'intermédiaire d'ONG (Hanemann, 2018). La conception de ces demandes

visait à permettre aux réfugiés de commencer à apprendre l'allemand même si leurs demandes d'asile ou de statut de réfugié n'avaient pas encore été traitées. Ces applications tirent parti du nombre élevé de smartphones parmi la population réfugiée arrivant en Allemagne et de la flexibilité de l'apprentissage informel autodirigé qui caractérise l'apprentissage des langues soutenu par des appareils mobiles. De même, en Norvège, l'Agence norvégienne pour l'apprentissage tout au long de la vie a testé une application permettant aux adultes d'apprendre le norvégien principalement par écrit. Bien que cela nécessite une compréhension de base du norvégien, l'application peut être adaptée à la langue de l'apprenant (*ibid.*).

Applications mobiles d'organisations à but non lucratif et du secteur privé

Les organisations non gouvernementales et le secteur privé sont également devenus des acteurs importants dans la mise au point d'applications informatiques et mobiles pour l'apprentissage des langues et l'alphabétisation en langues étrangères ou secondes. Les réfugiés et les migrants semblent tirer parti de ces instruments, en particulier lorsqu'ils sont librement disponibles.

L'UNESCO a identifié plusieurs exemples d'outils basés sur les TIC que les réfugiés utilisent pour l'apprentissage de base d'une langue étrangère ou seconde. Par exemple, Duolingo est une application gratuite qui utilise diverses activités telles que des jeux, des exercices à choix multiples et des histoires courtes pour rendre l'apprentissage des langues plus attrayant. Elle fournit également aux utilisateurs un retour immédiat et hebdomadaire sur les progrès accomplis. *Merhaba Umut*, qui signifie « hello hope » en turc, est une application conçue par TURKCELL, une société turque de télécommunications. Elle a été développée pour les réfugiés syriens en Turquie et comprend divers niveaux d'alphabétisme et de compétences numériques pour soutenir leur intégration. Elle comprend un traducteur instantané à commande vocale et des cartes mémoire de langue avec des photos et des enregistrements audio. *Merhaba Umut* comptait 35 000 utilisateurs hebdomadaires au début de 2018, et une enquête intégrée à l'application a montré que l'apprentissage du turc était sa fonctionnalité la plus populaire (*ibid.*).

À l'avenir, des recherches spécifiques peuvent aider à examiner l'efficacité de diverses applications informatiques et mobiles pour l'apprentissage des langues étrangères et secondes, en particulier pour les réfugiés et les migrants, et à analyser les facteurs qui les aident à apprendre une langue et à améliorer leurs compétences en alphabétisme.

Le rôle des personnels formés et des supports d'apprentissage de grande qualité et pertinents

La recherche sur l'utilisation de la technologie dans les programmes d'éducation pour les réfugiés, les migrants et les PDI souligne la nécessité d'une facilitation efficace par des enseignants ou des facilitateurs formés dans le cadre des processus de retour d'information, de motivation et d'engagement social dans le développement de l'alphabétisation. Les programmes d'alphabétisation des adultes, avec ou sans soutien des TIC, bénéficient d'enseignants hautement qualifiés et formés capables de s'adapter à différents styles d'apprentissage (pour le soutien linguistique, voir la section 3.2.1) et, dans le cas des personnes déplacées, d'enseignants capables de répondre aux besoins socio-émotionnels d'apprenants susceptibles d'avoir subi un traumatisme.

Les programmes d'alphabétisation des adultes pour les réfugiés tirent souvent profit du recrutement de réfugiés comme enseignants ; cependant, recruter suffisamment de personnels dotés d'un niveau d'éducation adéquat peut relever du défi en raison du roulement élevé dû au fait que de nombreuses recrues partent pour trouver de meilleurs emplois ailleurs (Lanciotti, 2019). Comme nous l'avons mentionné précédemment, la composition des enseignants est souvent sexospécifique, les enseignantes étant confrontées à des problèmes de sécurité lorsqu'elles se rendent à l'école et en reviennent et à des obstacles culturels qui amènent les conjoints ou les familles à désapprouver leur emploi. Cela affecte à la fois le recrutement et la rétention des enseignantes. Un rapport sur la situation de l'éducation des adultes pour les réfugiés à Malte a révélé que, lorsque des cours d'alphabétisation et de langue pour adultes sont proposés, ils sont souvent gérés par des ONG et principalement dispensés par des bénévoles qui n'ont pas de formation pédagogique adéquate (Bugre et Chana, 2018).

Il existe un besoin considérable de supports d'apprentissage pertinents, sensibles à la culture et fournis dans la langue maternelle de l'apprenant. Étant donné qu'une explication des concepts de base dans la langue maternelle de l'apprenant constitue un tremplin important pour l'apprentissage, un manque de supports ou d'enseignants maîtrisant cette langue pourrait entraver l'acquisition des compétences d'alphabétisme. Le manque de ressources éducatives en arabe a été identifié comme un obstacle majeur pour les réfugiés arabophones en situation de handicap. En outre, il a été suggéré que les apprenants musulmans se sentent plus à l'aise lorsqu'ils utilisent des symboles et des images qui reflètent leur culture et leur religion. Par exemple, les symboles Tawasol disponibles gratuitement peuvent aider à la compréhension des textes arabes grâce à leur fonction de synthèse vocale ; cela faciliterait à la fois l'alphabétisation et la communication verbale. Sur cette base, les supports d'apprentissage destinés aux réfugiés en situation de handicap devraient anticiper les besoins des apprenants en satisfaisant à des critères d'accessibilité clairement définis et en fournissant des informations sous divers formats. En outre, ils devraient inclure des symboles ou des images sensibles à la culture et à la langue et différents formats d'impression (Banes, Allaf et Salem, 2019).



© Shutterstock/Debora Himawan

4 Utilisation de la technologie pour surmonter les défis rencontrés par les programmes d'alphabétisation et d'éducation

Portée de l'analyse et présentation des résultats

Le chapitre 4 examine les principales conclusions des analyses thématiques des 25 programmes sélectionnés. Les résultats offrent des informations pratiques et exploitables sur les stratégies à déployer pour relever certains des défis les plus courants identifiés dans les programmes et la revue de littérature. Les résultats s'articulent autour de six domaines thématiques : (1) l'accès et l'inclusion ; (2) le renforcement des capacités des formateurs/facilitateurs ; (3) un contenu pertinent et des approches pédagogiques novatrices ; (4) le suivi et l'évaluation ; (5) les partenariats stratégiques ; et (6) la reconnaissance, la validation et l'accréditation. Chaque domaine thématique présente un Tableau de synthèse des programmes, mettant en évidence les stratégies suivies (colonne 2) pour atténuer les principaux défis (colonne 1). La colonne 3 énumère les programmes spécifiques qui ont déployé les stratégies décrites dans la colonne 2 de chaque Tableau de synthèse.

Des programmes illustratifs pertinents pour les six domaines thématiques montrent comment des stratégies ont été élaborées en vue de relever différents défis. Bien que les six domaines thématiques catégorisent ces programmes sélectionnés pour fournir une présentation claire des résultats, il convient de noter que les programmes utilisent souvent une combinaison de stratégies différentes des six domaines pour relever les défis spécifiques auxquels ils sont confrontés. Par exemple, le programme Campus Kiron (section 4.1) a conçu une interface à faible bande passante et d'usage aisé tenant compte de l'utilisation massive par les réfugiés des smartphones et du fait qu'ils ont peut-être peu d'expérience avec les plateformes d'apprentissage en ligne. Le programme collabore également avec plusieurs partenaires et parties prenantes (section 4.5, « Partenariats stratégiques ») pour s'assurer que le curriculum est pertinent pour le contexte des apprenants (section 4.3, « Contenu pertinent et approches innovantes »).

4.1 ACCÈS ET INCLUSION

L'accès aux TIC pour les réfugiés, les migrants et les PDI est une condition préalable à l'inclusion (Khanlou *et al.*, 2021 ; HCR, 2016a) et l'inclusion constitue un élément essentiel de la programmation, car elle garantit que les initiatives ciblent les personnes les plus marginalisées et pas seulement celles qui ont déjà accès à l'éducation et à l'apprentissage. De multiples facteurs, y compris les inégalités numériques, peuvent exacerber la marginalisation parmi les réfugiés, les PDI et les populations migrantes à la recherche de programmes d'alphabétisation et d'autres possibilités d'éducation des adultes (Smythe et Breshears, 2017). En plus d'être marginalisées en tant que réfugiés ou personnes déplacées, les filles, les femmes et les personnes en situation de handicap sont confrontées à des formes particulières d'exclusion.

Fournir un accès facile aux programmes en éliminant les obstacles qui s'y opposent et améliorer l'inclusion constituent les étapes préliminaires essentielles de bon nombre de ces programmes. Le **Tableau 4.1** résume certains des principaux défis auxquels ils sont confrontés et les stratégies qu'ils déploient pour résoudre les problèmes d'accès et d'inclusion. Alors que certains programmes suivent un modèle totalement autosuffisant, d'autres utilisent l'infrastructure TIC existante pour fournir du contenu. Souvent, les programmes utilisent une combinaison de diverses stratégies et technologies ; les stratégies fondamentales comprennent la distribution d'équipements, l'amélioration de l'infrastructure technologique existante, l'utilisation des ressources et des technologies disponibles, la diffusion de programmes basés sur la radio, la combinaison de programmes de radiodiffusion avec des fonctions de base de téléphonie mobile (par exemple, le service de messages courts [SMS]), la mise à disposition de documents imprimés, l'installation de sources d'énergie alternatives et de points d'accès Wi-Fi, ainsi que la production et l'utilisation de cours de taille réduite pour les réseaux à faible bande passante ou 2,5G.

D'autres stratégies combinent des approches de basse et de haute technologie, donnant aux apprenants la flexibilité de choisir parmi différents programmes et applications et améliorant les interfaces utilisateur des plateformes et des systèmes de retour d'information. La transition vers des formats et des plateformes axés sur le mobile, ainsi que des interfaces et des conceptions adaptées aux mobiles, est une stratégie commune dans de nombreux programmes et correspond à l'utilisation déjà importante et sans cesse croissante des téléphones mobiles et des smartphones parmi les réfugiés, les migrants et les PDI.

Les programmes démontrent également qu'ils ont reconnu et pris en compte les besoins et les profils linguistiques des apprenants, contribuant ainsi à de

meilleurs résultats. Les stratégies spécifiques comprenaient l'octroi d'un congé parental et l'offre de programmes de préparation pour les femmes, l'utilisation de Plans d'éducation individuelle (PEI) avec des technologies d'assistance pour les apprenants en situation de handicap, la diversification des menus de langue primaire pour apprendre la langue d'un pays d'accueil et l'établissement de partenariats avec les universités pour répondre aux besoins des apprenants en situation de handicap.

De nombreux programmes utilisent les technologies de manière délibérée et flexible pour améliorer diverses composantes de l'acquisition de l'alphabétisme, la motivation, l'aspect social de l'apprentissage et l'encouragement.

Tableau 4.1. Défis et stratégies spécifiques au programme pour l'accès et l'inclusion

Défi	Stratégie du programme	Nom du programme
Accès limité à l'électricité, aux équipements TIC et aux connexions Internet fiables à large bande passante	Alphabétisation par la radio	Vaste classe – Écouter pour apprendre (Broad Class – Listen to Learn)
	Combiner le contenu radio et la fonction SMS des téléphones mobiles de base pour améliorer l'apprentissage Hotline gratuite pour que les apprenants puissent appeler et faire part de leurs préoccupations par rapport au programme	Rising on Air
	Micro-cours offrant un apprentissage réduit fragmenté en courts contenus ; les apprenants peuvent répondre aux questions à l'aide de SMS	M-Shule
	Sources d'énergie alternatives / dispositifs d'alimentation pouvant servir de points d'accès Wi-Fi et de périphériques de stockage pour les données téléchargées Applications à faible bande passante (par exemple, WhatsApp) qui s'exécutent sur un réseau 2.5G Fournir aux apprenants des équipements et une infrastructure numérique. Possibilités de formats d'apprentissage plus asynchrones, limitant ainsi la pression sur la bande passante due aux réunions en direct / synchrones impliquant un grand nombre d'apprenants	Éducation pour l'humanité (Education for Humanity)
	Une combinaison d'approches basse et haute technologie, par exemple en fournissant des documents imprimés aux apprenants dont l'accès à la technologie est limité ou inexistant, tout en offrant du contenu numérique	BASAbali

Défi	Stratégie du programme	Nom du programme
Accès limité à l'électricité, aux équipements TIC et aux connexions Internet fiables à large bande passante	Les apprenants ont eu la possibilité de choisir parmi diverses applications (par exemple, Google Meet, Zoom, Facebook Messenger et WhatsApp), ce qui leur permet d'utiliser l'application la plus familière et de surmonter les limitations de connectivité	Avions en papier (Paper Airplanes)
	Ateliers communautaires pour aider les apprenants à s'adapter à l'utilisation des plateformes numériques et des nouvelles technologies	Programme mondial de langue anglaise (Global English Language Programme)
	Plateforme disponible en tant qu'application Android à faible bande passante pour smartphones ou en site Web optimisé pour une utilisation sur les téléphones mobiles ; l'interface utilisateur est simple et la navigation y est aisée	Campus Kiron ; Plateforme d'apprentissage en ligne Thabyay (Kiron Campus, Thabyay eLearning Platform)
	Applications de système de gestion de l'apprentissage d'accès limité, conçues pour être disponibles hors ligne.	VHS-Lernportal
Disparité entre les sexes dans l'accès aux possibilités d'apprentissage	Offres de congé parental et programme préparatoire pour aider les femmes et les filles à remplir les formalités d'admission	Kepler Kiziba
Les apprenants en situation de handicap sont marginalisés et ont plus de difficultés à accéder aux possibilités d'apprentissage	Utilise des plans d'éducation individuels (PEI) qui tirent parti des fonctions de technologie d'assistance offertes par les ordinateurs portables et les tablettes Les apprenants sont encouragés à utiliser des programmes éducatifs interactifs et des plateformes de médias sociaux Les familles et apprenants impliqués dans le développement de PEI utilisent des services gratuits comme WhatsApp pour rapporter les progrès accomplis	Mission du HCR et de la Fondation Makhzoumi avec le Centre l'dad (Association des amis des handicapés [FDA]) (UNHCR and Makhzoumi Foundation Mission with l'dad Center (Friends of the Disabled Association [FDA])).
Contenu limité disponible dans des langues autres que l'anglais	Contenu disponible en plusieurs langues	Campus Kiron; VHS-Lernportal
	Application d'apprentissage des langues qui donne accès aux médias publics en temps réel, tels que les chaînes de télévision, avec sous-titrage en 25 langues pour soutenir l'apprentissage du suédois	SVT Språkplay (Jeu linguistique)
Les réfugiés ont un accès limité à l'enseignement supérieur	Partenariats avec des universités physiques pour offrir des cours en ligne de niveau tertiaire et des qualifications tertiaires accréditées	Kepler Kiziba; Campus Kiron; Éducation pour l'humanité

Source : Élaboration des auteurs

4.1.1 Profils de programmes sélectionnés*

Les profils suivants de huit des programmes énumérés dans le **Tableau 4.1** donnent un aperçu des stratégies visant à élargir et à améliorer l'accès et l'inclusion dans l'acquisition de l'alphabétisme soutenue par les TIC pour les réfugiés, les migrants et les PDI.

Programme	Vaste classe – Écouter pour apprendre
Organisation	Fondation POWER99
Localisation	Pakistan
Langue d'enseignement	Combinaison de première et de deuxième langue
Outil(s) numérique(s)	Radio, clé USB
Population cible	Réfugiés et personnes déplacées
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisme dans la langue maternelle et l'anglais
Impact	Plus de 7 500 enfants dans 187 salles de classe
Site Internet	https:// power99.live/category/power-99-foundation/

Vaste classe – Écouter pour apprendre est un projet du Pakistan qui utilise l'enseignement radio-phonique interactif pour compléter l'éducation dans les écoles publiques pour les enseignants et les élèves, y compris les réfugiés et les PDI. Vaste classe a livré des radios en bois personnalisées avec des piles rechargeables sèches et un système de son intégré lors de son projet pilote initial dans la ville de Haripur, où un nombre considérable de PDI se sont réinstallées à la suite de la construction du barrage de Tarbela, qui a submergé 135 villages et entraîné le déplacement d'environ 96 000

personnes (Ilyas, 2019). Pour ces personnes déplacées, des ordinateurs, des cartes mémoire et des clés USB ont été fournies. L'utilisation de la radio visait à respecter la culture orale du groupe cible et assurait la continuité de l'apprentissage tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Outre les personnes déplacées, de nombreux réfugiés afghans résidant dans le district ont bénéficié du programme. Environ 60 % des bénéficiaires du programme étaient des filles et des femmes cheffes d'établissement/enseignantes et des fonctionnaires du département de l'Éducation.

Programme	Rising on Air
Organisation	Rising Academy Network
Localisation	Siège en Sierra Leone ; dessert plus de 20 pays
Langue d'enseignement	Langues multiples (langue maternelle, langue dominante du pays d'accueil, combinaison de la première et de la deuxième langue)
Outil(s) numérique(s)	Radio, podcasts, WhatsApp, SMS, médias sociaux, téléphone
Population cible	Réfugiés, migrants, jeunes non scolarisés, femmes et filles
Compétences cibles	Alphabétisme, alphabétisme et développement rural, alphabétisme et genre, alphabétisme en matière de santé
Impact	Plus de 50 000 apprenants dans trois pays (Sierra Leone, Libéria et Ghana)
Site Internet	https://www.risingacademies.com/

* Les programmes sont énumérés dans le même ordre que la version anglaise de ce document.

Rising on Air est un autre programme radio-phonique, géré par le Rising Academy Network. Il dessert 2 millions d'étudiants dans 12 pays d'Afrique et d'Asie du Sud-Est, et a développé une composante SMS complémentaire pour le Libéria et la Sierra Leone après avoir constaté que la radio seule ne pouvait fournir aux étudiants un soutien adéquat. Les deux technologies sont largement disponibles dans les deux régions et peuvent être consultées gratuitement ou à un coût minime. Le programme a été initialement conçu pour atteindre les ménages les plus pauvres, en particulier ceux des zones rurales ayant beaucoup moins accès aux

ordinateurs et à l'Internet, et les ménages où vivent des apprenants de première génération qui n'ont peut-être pas d'adultes pour les soutenir. La composante SMS consiste en une série de 20 semaines de contenu SMS livré aux parents. Le processus itératif de développement de contenu intègre les commentaires des utilisateurs permettant de recueillir des informations sur la manière dont le programme pourrait devenir plus inclusif et efficace. À la fin de chaque émission, parents et apprenants peuvent appeler une hotline pour faire part de leurs commentaires.

Programme	Éducation pour l'humanité
Organisation	Université de l'État de l'Arizona, États-Unis
Localisation	Burundi, Ouganda, République démocratique du Congo, Rwanda, Somalie, Soudan du Sud
Langue d'enseignement	Langue du pays d'accueil, deuxième langue/étrangère
Outil(s) numérique(s)	Ordinateur portable, téléphone mobile, tablette, SolarSPELL, WhatsApp, Moodle
Population cible	Réfugiés, PDI
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisme et compétences numériques, l'alphabétisme pour l'autosuffisance économique, compétences liées à l'emploi et possibilités d'études supérieures
Impact	Plus de 2 100 apprenants dans huit pays
Site Internet	https://edforhumanity.asu.edu/

Éducation pour l'humanité utilise l'innovation pour améliorer l'accès à Internet et à l'électricité dans les environnements à faibles ressources, permettant aux apprenants du camp de réfugiés de Nakivale en Ouganda, par exemple, d'accéder à des curricula de niveau universitaire grâce à ce programme de l'Université de l'État de l'Arizona (ASU). Éducation pour l'humanité utilise SolarSPELL (Solar Powered Educational Learning Library – Bibliothèque éducative) de l'ASU, un dispositif de stockage local alimenté par l'énergie solaire avec des fonctions de point d'accès Wi-Fi, à partir desquels les apprenants peuvent télécharger, stocker et partager des fichiers volumineux tels que des plans de cours, des conférences vidéo, des fichiers multimédias et des manuels numériques, malgré les limitations de ressources du camp, telles que l'alimentation instable en électricité et la connectivité 3G limitée. Une fois que les apprenants équipés d'un appareil compatible Wi-Fi se

connectent et téléchargent les ressources nécessaires, ils peuvent terminer leur travail hors ligne à leur propre rythme.

Tous les participants à Éducation pour l'humanité reçoivent des tablettes, des écouteurs et des appareils de recharge. Les apprenants ont soumis des travaux dans le cadre du cours et reçu un retour d'information au moyen de ces équipements et du réseau 2.5G local. Ce processus a démontré que les tâches à bande passante élevée, telles que le téléchargement ou l'envoi de travaux liés au cours et l'utilisation de WhatsApp pour poser des questions et recevoir des commentaires, pouvaient être effectuées sur un réseau 2.5G à faible bande passante. L'apprentissage n'est pas compromis parce que le programme et l'offre ont été conçus en tenant compte de ces contraintes, par exemple du fait que le retour d'information des professeurs de l'ASU est asynchrone.

Programme **Mission du HCR et de la Fondation Makhzoumi avec le Centre l'dad (Association des amis des handicapés [FDA])**

Organisation	Association des amis des handicapés
Localisation	Liban
Langue d'enseignement	Combinaison de la première et de la deuxième langue
Outil(s) numérique(s)	Tablettes intelligentes, WhatsApp, Facebook
Population cible	Réfugiés, migrants
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisme, numératie, compétences liées à l'emploi (pour une meilleure employabilité), compétences numériques
Impact	-
Site Internet	https://www.friendsfordisabled.org/home

La mission de la Fondation Makhzoumi avec le Centre l'dad (Association des amis des handicapés [FDA]) aborde la question de l'inclusion, en particulier pour les apprenants en situation de handicap. Elle travaille avec le HCR au Liban pour s'assurer que les enfants réfugiés en situation de handicap soient inscrits au programme et reçoivent une éducation de grande qualité. L'équipe multidisciplinaire du programme travaille avec les enfants et leurs familles à l'élaboration de plans d'éducation individuels (PEI) qui tirent parti des fonctions de

technologie d'assistance offertes par les ordinateurs portables et les tablettes pour engager les apprenants à l'aide de programmes éducatifs interactifs et de plateformes de médias sociaux. Les parents reçoivent des instructions quotidiennes via WhatsApp sur la façon de soutenir les processus d'apprentissage de leurs enfants. La FDA reconnaît également les ressources limitées des familles de réfugiés en termes d'équipements technologiques et d'accès à Internet et les fournit donc gratuitement.

Programme **SVT Språkplay [Jeu linguistique]**

Organisation	Språkkraft [Pouvoir de la langue]
Localisation	Suède
Langue d'enseignement	Langue du pays d'accueil, deuxième langue/étrangère
Outil(s) numérique(s)	Application numérique
Population cible	Réfugiés et migrants
Compétence(s) cible(s)	Acquisition de la langue locale
Impact	590 000 utilisateurs, 1 million d'heures d'apprentissage des langues sur une période de cinq ans
Site Internet	https://www.sprakkraft.org/svt-sprakplay/

SVT Språkplay utilise une application mobile gratuite pour élargir l'accès aux médias des réfugiés et des migrants afin de les aider à acquérir des compétences linguistiques et à s'intégrer dans la société suédoise. L'organisation opère en ajoutant des sous-titres, des transcriptions et d'autres fonctions de prise en charge linguistique aux séries télévisées et autres médias de masse, qui sont ensuite disponibles sur une application mobile gratuite. Les apprenants peuvent graduellement comprendre la société suédoise et ses normes culturelles grâce à leur consommation quotidienne de médias. Les participants au programme se voient attribuer un élément multimédia par un instructeur

ou en sélectionnent un eux-mêmes. Après avoir sélectionné un élément, ils peuvent regarder la vidéo immédiatement avec ou sans sous-titres ou transcription. La vidéo peut être lue dans un format « étape par étape », ou les apprenants peuvent utiliser le dictionnaire personnel proactif de l'application pour rechercher des mots spécifiques et en afficher la traduction. L'application opère avec plus de 25 langues différentes parlées par les migrants. Elle a plusieurs fonctionnalités, y compris les sous-titres/transcriptions en direct, les dictionnaires, une assistance pour la prononciation et les traductions.

Programme	Kepler Kiziba
Organisation	Kepler (anciennement Génération Rwanda)
Localisation	Rwanda
Langue d'enseignement	Langue du pays d'accueil, deuxième langue/étrangère
Outil(s) numérique(s)	Ordinateur portable, téléphone
Population cible	Réfugiés en quête de possibilités d'études supérieures
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisme, compétences numériques, autosuffisance économique, enseignement et formation professionnels
Impact	Plus de 170 apprenants, dont 66 ont obtenu un baccalauréat de la Southern New Hampshire University (SNHU)
Site internet	https://www.kepler.org

Kepler Kiziba offre des possibilités d'enseignement supérieur aux apprenants réfugiés du camp de Kiziba au Rwanda en coopération avec la Southern New Hampshire University (SNHU) aux États-Unis. Kepler a développé un modèle d'infrastructure TIC entièrement autonome dans le camp, grâce auquel les apprenants peuvent accéder aux équipements suivants : ordinateurs portables, Internet, télévision, projecteurs, périphériques de stockage locaux, téléphones et appareils portables alimentés par batterie qui contiennent des copies de sites Web éducatifs dans un format hors ligne. Les apprenants

et les professeurs ont également utilisé un système de gestion de l'apprentissage pour les cours.

La difficulté de concilier les obligations du foyer avec le programme a été citée comme un problème par les participants potentiels et actifs ; par conséquent, pour répondre aux besoins des apprenantes, le programme offre un congé parental et un cours préparatoire pour aider les femmes à remplir les formalités d'admission. Ces deux actions ont permis au programme d'atteindre et de maintenir la parité entre les sexes.

Programme	M-Shule
Organisation	M-Shule
Localisation	Kenya
Langue d'enseignement	Langue du pays d'accueil, deuxième langue/étrangère
Outil(s) numérique(s)	Téléphone mobile, SMS, application webchatbot via l'application de messagerie, app Web
Population cible	Réfugiés
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisme, numératie, compétences financières, aptitudes à la vie quotidienne
Impact	230 000 apprenants
Site internet	https://m-shule.com/

Le programme **M-Shule** fournit des contenus pour l'alphabétisme et la numératie, les compétences financières et les compétences de vie par SMS au Kenya. Les SMS sont utilisés en raison de la grande disponibilité des téléphones mobiles et de la vaste couverture de ces derniers dans le pays. M-Shule dispose également d'une application Web et de

fonctions de chatbot sur WhatsApp pour les utilisateurs qui ont accès à Internet. Ces multiples modalités permettent aux apprenants d'accéder aux ressources d'apprentissage les plus appropriées développées par M-Shule sur la base des TIC disponibles.

Programme	VHS-Lernportal
Organisation	DVV International
Localisation	Allemagne
Langue d'enseignement	Langue dominante du pays d'accueil (allemand), combinaison de la première et de la deuxième langue
Outil(s) numérique(s)	Google Play, YouTube, Lernportal, appareils mobiles
Population cible	Migrants, réfugiés, femmes et filles
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisme, compétences numériques, autosuffisance économique, enseignement et formation professionnels
Impact	Plus de 26 000 animateurs et 500 000 apprenants
Site internet	https://www.vhs-lernportal.de

DVV International fournit des compétences d'alphabétisme aux migrants et aux réfugiés en Allemagne via son portail d'apprentissage en ligne gratuit, **VHS-Lernportal**. Il aborde l'alphabétisme, les compétences numériques, l'alphabétisme en famille et les compétences en matière de santé dans un contexte multilingue et d'apprentissage tout au long de la vie. La plupart des programmes d'alphabétisation sont disponibles en 18 langues différentes. Les apprenants peuvent également accéder aux fonctions sans connexion Internet.

Le portail peut être utilisé dans les salles de classe ou individuellement par les apprenants. Le contenu se concentre sur des scénarios réels dont les réfugiés et les migrants peuvent faire l'expérience en Allemagne et couvre quatre domaines de l'apprentissage des langues : la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute. Un tuteur aide les apprenants à distance, en corrigeant les textes qu'ils soumettent, en fournissant un retour d'information et en veillant au maintien de la motivation. Ceux qui sont en classe reçoivent le même type de soutien de la part

de leur enseignant présent sur place. L'option à distance a été particulièrement utile pendant la pandémie de COVID-19, lorsque les cours en présentiel ont été annulés.

D'autres programmes, tels que BASAbali, Avions en papier, le Programme mondial de langue anglaise,

Campus Kiron et la plate-forme d'apprentissage en ligne Thabyay, utilisent des stratégies similaires ou une combinaison de ces stratégies pour relever les défis liés à l'accès inclusif à l'apprentissage de l'alphabétisme pour les réfugiés, les migrants et les PDI (voir **Tableau 4.1**).

4.2 RENFORCEMENT DES CAPACITÉS DES ENSEIGNANTS ET DES FORMATEURS

La littérature souligne l'importance d'enseignants, de mentors et d'éducateurs formés pour un apprentissage efficace par les réfugiés, migrants et PDI de l'alphabétisme soutenu par les TIC. Les formateurs ont besoin d'une formation adéquate et d'un soutien continu pour résoudre les problèmes pédagogiques et techniques (Tauson et Stannard, 2016). En plus de leurs compétences pédagogiques et numériques, les instructeurs et les formateurs en question doivent être en mesure de fournir un soutien socio-émotionnel aux apprenants, en particulier lorsque ces apprenants ont été exposés à des situations de stress et de traumatisme prolongées (Isserlis, 2000 ; Finn, 2011 ; HCR, 2019b).

Les 25 programmes présentés dans cette publication utilisent différentes stratégies pour améliorer les capacités des formateurs (voir **Tableau 4.2**),

notamment en recrutant des facilitateurs et des formateurs bénévoles issus des communautés du groupe cible, en embauchant des formateurs qualifiés et en dispensant une formation aux compétences permettant d'utiliser des technologies spécifiques pour l'alphabétisation. La pédagogie, l'andragogie et la communication interculturelle tenant compte des traumatismes subis font également partie de la formation. Alors que certains programmes conçoivent et offrent des modules de formation indépendants et autonomes pour les facilitateurs et les bénévoles nouvellement recrutés, d'autres utilisent de multiples sources de données pour identifier les besoins en la matière de leurs formateurs et leur fournir un soutien continu par le biais de communautés en ligne. Certains programmes utilisent activement des facilitateurs dans la conception du contenu des programmes. Le **Tableau 4.2** énumère sept programmes et leurs stratégies pour améliorer la qualité et les capacités des formateurs.

Tableau 4.2. Défis et stratégies spécifiques au programme pour le renforcement des capacités des enseignants et des formateurs. Source : Élaboration des auteurs

Défi	Stratégie de programme	Nom du programme
Les facilitateurs ont du mal à motiver et à engager les apprenants	Les animateurs reçoivent une formation pédagogique et apprennent à utiliser la radio, la vidéo et d'autres aides audiovisuelles pour améliorer l'engagement.	Vaste classe – Écouter pour apprendre Cours d'anglais pour les enseignants des réfugiés
Formation non adaptée aux besoins des facilitateurs	Des données provenant de sources multiples sont utilisées, y compris des tests de compétence des enseignants, des enquêtes auprès des enseignants contenant des questions ouvertes et des échelles de Likert, des discussions de groupe consacrées à un thème spécifique et l'observation des cours pour identifier les besoins et les domaines qui nécessitent un soutien.	Cours d'anglais pour les enseignants des réfugiés
	Cours et séances de formation que les animateurs peuvent suivre à leur propre rythme pour développer des compétences qui les inciteront à personnaliser l'apprentissage et à utiliser efficacement la technologie	Nous adorons lire
	Facilitateurs impliqués dans la conception du programme (curriculum) et de la formation	Migrant Liter@cies
Manque de formation pour fournir un soutien socio-émotionnel à l'apprentissage, traiter les traumatismes et contextualiser le contenu	Les programmes de formation des facilitateurs comprennent la communication interculturelle et la formation à la sensibilité aux traumatismes	Avions en papier
Compétences numériques limitées de diffusion du contenu à l'aide de plateformes basées sur les TIC	Compétences numériques ajoutées aux programmes de formation des enseignants	Programme de formation Dogme
Processus de sélection médiocre, se traduisant par l'embauche de facilitateurs non formés (c.-à-d. des bénévoles) ou disparités dans le recrutement (p. ex. disparité entre les sexes)	Élaboration de critères de sélection clairs ; les modules de formation obligatoires comprennent des possibilités majeures de perfectionnement professionnel, des réunions de groupe et des consultations de perfectionnement professionnel. De même, une formation préalable et continue est offerte pour aider les animateurs à améliorer leurs compétences.	Sistema Interactivo Transformemos Educando
	Des bénévoles locaux et des animateurs de la communauté sont recrutés et formés pour aider les apprenants à se sentir représentés et pour favoriser un sentiment d'appartenance.	Nous adorons lire

Source : Élaboration des auteurs

4.2.1 Profils de programmes sélectionnés

Programme	Cours d'anglais pour les enseignants des réfugiés
Organisation	Education Development Trust (EdDevTrust)
Localisation	Liban
Langue d'enseignement	Langue du pays d'accueil, deuxième langue ou étrangère
Outil(s) numérique(s)	Zoom, WhatsApp, Padlet, edPuzzle, Microsoft Forms
Population cible	Enseignants des réfugiés
Compétence(s) cible(s)	Compétences pédagogiques dans l'enseignement de l'anglais, compétences orales et écrites, compétences numériques
Impact	Formation des enseignants de 1 500 enfants réfugiés syriens
Site Internet	https://www.educationdevelopmenttrust.com/

Le **cours d'anglais pour les enseignants des réfugiés** aide les enseignants de réfugiés au Liban à développer leurs compétences en anglais et en enseignement. EdDevTrust sélectionne ces enseignants en concertation avec ses ONG partenaires. Les compétences en littératie et numériques sont enseignées dans un contexte multilingue et une instruction est fournie en matière de compétences d'alphabétisme pour l'intégration sociale, culturelle et économique et pour l'enseignement professionnel. Les leçons peuvent être reproduites par le groupe cible afin d'enseigner aux autres dans les communautés. Les apprenants améliorent leurs compétences en anglais tout en développant des stratégies d'enseignement et une pédagogie qu'ils peuvent appliquer dans leurs propres salles de classe. Chaque groupe se voit attribuer des projets hebdomadaires, qui nécessitent environ 10 heures de travail par séance. Après avoir terminé le cours, les participants reçoivent un certificat.

Le programme veille à ce que la formation soit adaptée aux besoins des enseignants. Tout d'abord, les enseignants sont testés au début et à la fin du cours à l'aide de tests de compétence linguistique en ligne d'Oxford University Press pour mesurer les progrès, complétés par des évaluations orales avant et après la formation. Deuxièmement, l'utilisation de l'anglais par les enseignants en classe est surveillée. Troisièmement, les sondages semestriels auprès des enseignants fournissent des commentaires sur le rythme, le contenu et la facilitation. Enfin, des entrevues avec des groupes de discussion sont menées afin d'obtenir des commentaires qualitatifs supplémentaires de la part des enseignants. Ces informations améliorent le programme de formation et le rendent plus pertinent pour les enseignants.

Programme **Sistema Interactivo Transformemos Educando**

Organisation	Fundación para el Desarrollo Social Transformemos (Fondation pour le développement social Transformemos)
Localisation	Colombie
Langue d'enseignement	Espagnol, cinq langues autochtones (Nasa-Yuwe, Sikuani, Curripaco, Piapoco et Puinave), et Palenquero
Outil(s) numérique(s)	Ordinateur, tablette ou smartphone
Population cible	PDI, apprenants marginalisés, migrants, groupes minoritaires, réfugiés, filles et femmes, autochtones
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisme, compétences numériques, acquisition d'une deuxième langue
Impact	Plus de 400 000 jeunes et adultes, 14 000 enseignants formés/ont mis en œuvre le logiciel du système interactif Transformemos dans 3 200 établissements d'enseignement
Site internet	https://www.facebook.com/fundaciontransformemos/

Le programme **Sistema Interactivo Transformemos Educando** s'adresse aux jeunes et aux adultes âgés de 15 à 60 ans qui sont analphabètes ou qui ont été exclus du système éducatif formel. La fondation travaille en partenariat avec le ministère colombien de l'Éducation en vue d'accroître les possibilités d'éducation dans le système formel pour les groupes vulnérables grâce à une approche innovante qui combine des méthodologies d'enseignement traditionnelles avec des technologies de pointe telles que le multimédia interactif et Internet.

Les instructeurs potentiels doivent avoir une certification d'enseignant et participer à des opportunités de développement professionnel continu ; parmi celles-ci figurent un cours en ligne de six mois sur l'éducation des jeunes et des adultes, un minimum de trois réunions de groupe par année académique où les animateurs ont la possibilité d'apprendre les uns des autres en échangeant expériences, défis et bonnes pratiques, et une formation sur la gestion du système interactif Transformemos. La formation et le soutien aux instructeurs comprennent des cours d'enseignement, des supports pédagogiques

et un espace communautaire en ligne pour réseauter et partager des idées. Les instructeurs apprennent à utiliser l'apprentissage mixte en classe dans un cours d'introduction de huit semaines d'environ 4,5 heures.

Bien que Transformemos dispose d'un modèle pédagogique général qui guide la mise en œuvre du programme dans tout le pays, le programme, les ressources, les horaires et les lieux des cours sont flexibles et diffèrent d'une région à l'autre. En outre, avant d'élaborer le plan de mise en œuvre dans une zone donnée, la fondation procède à une évaluation qualitative et quantitative des besoins et des caractéristiques culturelles des participants afin de concevoir une intervention spécifiquement adaptée aux besoins de la population cible. Transformemos ne vise cependant pas seulement à améliorer l'alphabétisation et les compétences numériques : des activités et des ressources ont également été investies dans la promotion du développement de la communauté des apprenants en mettant en œuvre plus de 500 projets, tels que des cuisines communautaires et des campagnes de vaccination.

Programme	Nous adorons lire
Organisation	Nous adorons lire
Localisation	Jordanie (programme original), Allemagne, Arabie saoudite, Azerbaïdjan, Égypte, Émirats arabes unis, Irak, Liban, Malaisie, Mexique, Ouganda, Palestine, Thaïlande, Tunisie et Turquie
Langue d'enseignement	Anglais et arabe (L1 et L2)
Outil(s) numérique(s)	Plateforme de formation en ligne, application mobile
Population cible	Réfugiés, migrants, déplacés internes
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisme (principalement en lecture), compétences en leadership
Impact	A atteint 100 000 apprenants
Site internet	https://welovereadng.org/

Pour favoriser l'amour de la lecture, **Nous adorons lire** forme des bénévoles locaux à lire des livres sur la culture locale dans les langues locales aux enfants de la communauté. Le cours de formation en ligne du programme est conçu pour toute personne intéressée par la lecture à haute voix aux enfants, dans leur langue maternelle (L1). Le cours en ligne est basé sur le cadre théorique de Picciano (2009), qui reconnaît que les apprenants représentent différentes générations, personnalités et styles

d'apprentissage. Picciano souligne que les objectifs programmatiques guident les approches pédagogiques et les technologies pertinentes. Des individus, des ONG ou des organisations communautaires peuvent être partenaires et organiser une « séance de formation ambassadeurs de Nous adorons lire » ou une séance de formation des formateurs. Ces partenaires fournissent le lieu, recrutent des stagiaires et couvrent le coût du programme de formation.

Programme	Avions en papier
Organisation	Paper Airplanes, Inc.
Localisation	USA
Langue d'enseignement	Combinaison de L1 (langue maternelle) et d'anglais
Outil(s) numérique(s)	Vidéoconférence, plateformes de partage dans le cloud, Campus Kiron (2021), sites Web, vidéos
Population cible	Réfugiés et personnes déplacées d'Afghanistan, d'Allemagne, d'Arabie saoudite, de la Bande de Gaza, d'Égypte, d'Irak, de Jordanie, du Liban, de la République arabe syrienne et de Turquie
Compétences cibles	Alphabétisme en anglais et compétences numériques
Impact	2 411 apprenants
Site internet	https://www.paper-airplanes.org/

Avions en papier propose un apprentissage individuel de l'anglais. Des volontaires formés utilisent des applications de vidéoconférence en ligne et des outils collaboratifs en ligne gratuits pour enseigner à des jeunes et adultes syriens déplacés à l'intérieur du pays et à des réfugiés dans les pays voisins. Les professeurs de langues viennent principalement du Canada, du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord et des États-Unis d'Amérique. Avions en papier se distingue par sa flexibilité dans l'utilisation d'applications telles que Google Meet, Zoom, Facebook, Messenger et WhatsApp, en fonction de la familiarité de l'apprenant et de la connectivité disponible.

Pour répondre aux besoins des apprenants susceptibles d'avoir subi un traumatisme, la communication interculturelle et les aspects tenant compte des traumatismes font partie de la formation des tuteurs

bénévoles d'Avions en papier. Ces tuteurs suivent une formation de six à huit heures conformément à un curriculum spécialisé, animée par des « coordinateurs de tuteurs » au sein de l'organisation. Ces coordinateurs de tuteurs travaillent avec des tuteurs bénévoles pour bâtir une communauté et fournir un soutien en cas de besoin. Étant donné que le programme se déroule entièrement en ligne, cela a été jugé nécessaire pour retenir les bénévoles et améliorer la qualité du tutorat.

D'autres programmes, tels que Vaste classe – Écouter pour apprendre, Migrant Liter@cies et le Programme de formation Dogme abordent également les défis de la formation et du soutien des formateurs pour améliorer l'acquisition de l'alphabetisme par les réfugiés, migrants et personnes déplacées à l'aide des TIC (voir **Tableau 4.2**).

4.3 CONTENU PERTINENT ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES NOVATRICES

Les programmes doivent être pertinents pour parvenir à alphabétiser les adultes. Les programmes éducatifs pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées sont souvent conçus pour les enfants et, dans une certaine mesure, les jeunes (UNESCO, 2019). Afin d'être pertinents pour les adultes, les programmes devraient intégrer d'autres compétences et domaines d'apprentissage en plus des compétences de base d'alphabetisme et de numératie. Par ailleurs, les programmes qui comprennent une navigation basée sur l'image ou le son garantissent que même ceux qui affichent de faibles compétences de base en alphabetisme ne seront pas laissés pour compte (ibid.). Les approches innovantes de l'enseignement doivent également motiver les apprenants à poursuivre leur apprentissage malgré divers obstacles.

L'analyse des 25 programmes montre que la pertinence de leur contenu réside dans l'intégration des compétences numériques et de vie dans l'alphabetisation et l'enseignement des langues secondes

à l'aide de diverses innovations pédagogiques et TIC (voir **Tableau 4.3**). Les consultations entre les parties prenantes et les bénéficiaires devant participer au cours orientent la conception des programmes, qui reconnaissent les divers antécédents linguistiques des apprenants et les cultures, politiques, économies et autres aspects sociaux des communautés d'accueil.

Des approches pédagogiques et andragogiques créatives, telles que des programmes d'études artistiques et dramatiques via Zoom ou d'autres outils de communication, sont intégrées au développement de la deuxième langue et de l'alphabetisme. Les exercices et activités en ligne basés sur le jeu aident également les apprenants à apprécier le processus d'apprentissage. Avec les plateformes d'apprentissage en ligne et les médias sociaux, les programmes transcendent les limites traditionnelles de l'infrastructure physique et de la dynamique du pouvoir dans une salle de classe dirigée par des enseignants, donnant ainsi aux apprenants une voix et leur permettant d'apprendre et de s'exprimer plus librement.

Tableau 4.3. Défis et stratégies spécifiques au programme pour un contenu pertinent et des approches pédagogiques innovantes

Défi	Stratégie du programme	Nom du programme
Motivation limitée en raison d'autres priorités et besoins	Le contenu provient de la communauté locale (crowdsourcing) afin de promouvoir l'engagement communautaire et de permettre aux individus d'exercer leur agentivité sur une plateforme Wiki	BASAbali
	Obtenir un retour d'information des apprenants et effectuer des évaluations de programmes afin de concevoir des programmes à plus grande échelle destinés à davantage d'apprenants	Migrant Liter@cies
	Personnaliser les boîtes à outils et les lignes directrices pour répondre aux besoins des apprenants	
	Utiliser les données d'inscription des apprenants ainsi que d'autres sources de retour d'information des apprenants pour assurer la pertinence du programme	Campus Kiron
	Exploiter l'intelligence artificielle pour personnaliser la diffusion de contenu au niveau et au rythme d'apprentissage de chaque apprenant	M-Shule
	Utiliser les données des apprenants (collectées lors de l'inscription et pendant le cours) pour adapter le contenu et en assurer la pertinence	
Difficulté à concevoir un contenu engageant, tenant compte des traumatismes et réactif, en mesure de répondre aux divers besoins des apprenants	Encourager les participants à explorer des sujets pertinents par rapport à leurs intérêts, avec des dialogues axés sur les apprenants lors de séances en ligne en direct (par exemple, dans l'approche Dogme, les supports d'apprentissage sont générés par les apprenants et les formateurs à travers la communication conversationnelle).	Programme de formation Dogme
	Accent mis sur la correspondance graphème-phonème pour fournir aux apprenants un retour immédiat et prendre en compte la réalité de la vie quotidienne des migrants et des réfugiés pour rendre le contenu pertinent	Diglin : l'instructeur en compétences numériques (Diglin : The Digital Literacy Instructor)
	Offrir un programme d'études axé sur les arts pour relever les divers défis sociaux et émotionnels auxquels sont confrontés les apprenants (p. ex. pédagogie du théâtre d'improvisation et de jeux de rôles) Encourager le translinguisme pour amenuiser la hiérarchie des langues et promouvoir les langues maternelles des apprenants	Connecté : l'apprentissage des langues par les adultes à travers le théâtre (Connected : Adult Language Learning Trough Drama)
	Utiliser les médias de masse pour aider à transmettre les aspects culturels et sociaux de la communauté d'accueil tout en promouvant l'apprentissage des langues au moyen de sous-titres, d'un dictionnaire intégré et de traductions	SVT Språkplay

Défi	Stratégie du programme	Nom du programme
	Reconnaître l'agentivité des apprenants en les invitant à contribuer au programme d'études, ajoutant ainsi de la valeur à la conception de ce dernier. Encourager la participation des apprenants par le biais des plateformes de médias sociaux, de wikis et d'outils co-développés tels que des dictionnaires virtuels sur les portails d'apprentissage	BASAbali Plateforme d'apprentissage en ligne Thabyay Améliorer les compétences des adultes de 45 ans et plus issus de l'immigration
Manque de compétences numériques qui démotive ou exclut les apprenants de la participation à l'apprentissage	Fournir des cours de compétences numériques et un soutien régulier sur les questions techniques, en particulier au début de tout programme utilisant les TIC	Campus Kiron Avions en papier

Source : Élaboration des auteurs

4.3.1 Profils de programmes sélectionnés

Programme	Migrant Liter@cies
Organisation	Centre Zaffria
Localisation	Allemagne, Belgique, Espagne, Estonie, Italie, Pays-Bas, Pologne et Slovaquie
Langue d'enseignement	Langue du pays d'accueil
Outil(s) numérique(s)	Téléphones portables, tablettes, ordinateurs, Wi-Fi, vidéo-projecteurs, applications et logiciels gratuits (Lomap, Google Maps), Calepino (nouvelle application), Moodle
Population cible	Formateurs et enseignants travaillant avec des réfugiés adultes et des migrants
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisme et compétences numériques
Impact	Développement des compétences en alphabétisme et numériques de quelque 600 migrants. Environ 200 enseignants et formateurs formés dans le cadre du projet ; 300 à travers le MOOC pendant le projet
Site Internet	www.migrantliteracies.eu/workshops/

Migrant Liter@cies consiste en un partenariat d'institutions de huit pays qui produisent des supports d'apprentissage pour les instructeurs et les facilitateurs à utiliser dans leurs salles de classe avec les apprenants migrants adultes. Il vise à soutenir les enseignants en élargissant leurs compétences en matière de médias et de numérique. Les institutions ont collaboré pour produire une conception

pédagogique au seuil technologique bas, utilisant des logiciels libres et des appareils mobiles pour permettre aux migrants adultes de participer. Le projet a donné lieu à 45 ateliers, huit boîtes à outils nationales et un cours en ligne ouvert et massif (MOOC) adaptable aux contextes locaux pour être utilisé par les formateurs d'adultes à travers l'Europe.

Programme	Wiki BASAbali
Organisation	BASAbali
Localisation	Indonésie
Langue prise en charge	Balinais
Outil(s) numérique(s)	Wiki -plateforme, site web
Population cible	Jeunes réfugiés, migrants et déplacés internes
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisation et multilinguisme, compétences liées à l'emploi (pour une meilleure employabilité), compétences numériques, compétences en matière de citoyenneté
Impact	Plus de 1,3 million de contributions Wiki
Site internet	https://dictionary.basabali.org/Main_Page

BASAbali Wiki, une plateforme de bibliothèque virtuelle pour la langue balinaise, adopte une approche innovante du développement de contenu en impliquant la communauté. Pour atteindre les plus marginalisés, le programme collabore avec les communautés locales pour fournir des exemplaires physiques des livres de la plateforme aux apprenants qui n'ont pas accès à Internet. Des ateliers sont également organisés avec les communautés et les écoles, en particulier dans les zones rurales, pour améliorer les compétences de base des apprenants et leur engagement sur la plateforme.

Un dictionnaire multimédia et multilingue pour le balinaise a été développé conjointement avec la communauté dans le cadre du programme BASAbali.

À ce jour, plus d'un million de personnes ont contribué au contenu original du Wiki, rendant les supports existants plus accessibles et personnalisant la plateforme pour qu'elle soit pertinente et utile à la communauté locale. Une série de livres pour enfants mettant en vedette une jeune super-héroïne multilingue qui incite les enfants à lire constitue un exemple de ce type de contenu. La communauté contribue à la création de cette figure de super-héros à travers les propres canaux de médias sociaux de ce super-héros via des ateliers, des séances de formation des enseignants et des organisations communautaires.

Programme	Programme de formation Dogme
Organisation	Education Mosaik
Localisation	Jordanie, Liban (virtuel)
Langue d'enseignement	Langue, deuxième langue ou langue étrangère du pays d'accueil
Outil(s) numérique(s)	Logiciel de marquage vidéo, formation en ligne en direct et asynchrone via les téléphones mobiles, Zoom, Moodle, Facebook
Population cible	Professeurs d'anglais pour les réfugiés
Compétence(s) cible(s)	Enseignement centré sur l'apprenant, planification de cours attractifs et contextualisés, compétences numériques, enseignement en ligne, évaluation des apprenants
Impact	Plus de 38 professeurs d'anglais : 92 % des enseignants ont amélioré leurs compétences en communication ; 77 % des enseignants ont déclaré avoir plus grande confiance en eux ; 100% des enseignants ont ensuite utilisé les techniques apprises dans le programme de formation dans leurs salles de classe ; 80 % des enseignants ont déclaré que les techniques de la formation avaient entraîné une augmentation de la participation des élèves dans leurs salles de classe.
Site internet	https://mosaik.ngo/opportunities/dogme-training

Mosaik Education a lancé son **Programme de formation Dogme** afin de créer de meilleures opportunités éducatives pour les communautés de réfugiés en Jordanie et au Liban. Le programme a également été amélioré pour doter les enseignants de la capacité de tirer parti de la technologie suite aux confinements liés à la COVID-19. Le programme forme des professeurs de langue anglaise à l'utilisation des techniques d'enseignement Dogme. Cette approche permet aux enseignants et aux apprenants de générer des supports d'enseignement et met l'accent sur la communication conversationnelle. Les formateurs de ce programme guident les participants dans la découverte de sujets correspondant à leurs intérêts en initiant des dialogues axés sur l'apprenant. De plus, le contenu est diffusé via des séances

synchrones (en direct, facilitées via Zoom ou Moodle) et asynchrones (au rythme de l'apprenant). L'approche cognitive de l'apprentissage est utilisée dans les séances en direct, ce qui met les processus de résolution des problèmes au grand jour, permettant aux apprenants d'observer, mettre en œuvre et pratiquer ces processus (tacites) avec l'aide de l'enseignant (Collins, Brown et Newman, 1987, p. 4). Chaque séance en direct comprend un segment d'activités en petits groupes dans lequel les participants mettent en pratique les compétences illustrées par les formateurs, puis reçoivent des commentaires des formateurs et des pairs. Les appareils mobiles peuvent également être utilisés pour accéder aux activités et aux supports d'apprentissage.

Programme **Diglin : l'instructeur en compétences numériques**

Organisation	Friesland College, Pays-Bas
Localisation	Plus de 100 pays
Langue d'enseignement	Langue du pays d'accueil, L2 ou langue étrangère
Outil(s) numérique(s)	Fichiers journaux, photos et fichiers audio, ordinateurs, tablettes, téléphones
Population cible	Les migrants adultes ayant une scolarité ou un niveau d'alphabétisation limité ou inexistant dans leur langue maternelle qui essaient d'apprendre la langue de leur pays d'accueil
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisation et compétences numériques, alphabétisation dans un contexte multilingue, apprentissage motivé
Impact	8 000 utilisateurs chaque année
Site internet	http://diglin.eu/

DigLin est un programme qui fournit du matériel d'apprentissage gratuit, en ligne, contextualisé et individualisé pour améliorer les compétences lexicales et grammaticales de l'alphabétisation en deuxième langue et l'acquisition d'apprenants ayant une éducation limitée. L'approche pédagogique qui sous-tend la conception se concentre sur la correspondance graphème-phonème, fournissant aux apprenants un retour immédiat et un contenu pertinent pour la vie quotidienne des migrants et des réfugiés tout en favorisant l'autonomie des apprenants. Il est compatible avec les appareils mobiles tels que les smartphones et les tablettes. Le programme fournit des commentaires dans plus d'un format. Il utilise également une technologie de

suivi du comportement (également appelée fichiers journaux). Les fichiers journaux suivent le comportement et les performances des apprenants lorsqu'ils travaillent dans le système. Des scripts qui enregistrent chaque action de chaque apprenant sont inclus dans le logiciel pour produire des enregistrements à jour de tous les événements et des actions de tous les utilisateurs du logiciel. Le principal avantage de la collecte et de l'analyse de données à l'aide de fichiers journaux est que cela permet aux développeurs de programmes de déterminer précisément ce que les apprenants font ou ne font pas et de déterminer s'il existe une relation entre leurs actions et l'apprentissage, ce qui contribue à rendre le contenu plus pertinent.

Programme **Connecté : l'apprentissage des langues par les adultes à travers le théâtre**

Organisation	Compagnie de théâtre de Sydney
Localisation	Australie
Langue d'enseignement	Anglais ; la langue maternelle des participants est également la bienvenue et intégrée dans l'enseignement et la communication
Outil(s) numérique(s)	Zoom
Population cible	Réfugiés, migrants et demandeurs d'asile
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisation en anglais, langue anglaise
Impact	Plus de 700 apprenants depuis 2016
Site internet	https://www.sydneytheatre.com.au/education/our-community/adult-drama-and-literacy

Créé en 2016, **Connecté : l'apprentissage des langues par le théâtre** offre un apprentissage de l'anglais aux réfugiés adultes, aux demandeurs d'asile et aux migrants en Australie par le biais d'ateliers de théâtre et de création. Le programme utilise des histoires imaginaires, des mythes et des contes populaires pour stimuler l'apprentissage de l'anglais et favoriser les liens sociaux par l'expression créative. Le programme est basé sur la pédagogie du théâtre d'improvisation et de jeux de rôles, qui est « l'exploration d'un thème, d'un sujet, d'une idée ou d'un problème à travers une série de dispositifs dramatiques, aboutissant à une expérience théâtrale improvisée ou non scénarisée » (Haseman, 1991; O'Neill, 1995, cité dans Stinson et Freebody, 2005). Dans ce type d'expérience théâtrale, les participants font preuve d'agentivité dans la création du « monde » fictif du scénario théâtral aux côtés de l'animateur, veillant à ce que le contenu des activités

d'art dramatique est pertinent et a une signification personnelle pour les participants, car ils jouent chacun un rôle dans sa création.

Le programme, dispensé via Zoom pendant la pandémie de COVID-19, encourage les apprenants à pratiquer en binôme ou en groupe. De plus, le programme utilise le « translinguisme » pour créer un environnement accueillant et inclusif où les apprenants se sentent à l'aise. Le translinguisme reconnaît le répertoire linguistique complet d'une personne multilingue et utilise et honore sa langue maternelle dans le processus d'apprentissage de la deuxième langue. Cette approche met moins l'accent sur une hiérarchie linguistique et permet aux apprenants d'utiliser d'autres langues ; par exemple, les apprenants peuvent utiliser leur langue maternelle lors de discussions de groupe.

Programme

M-Shule Apprentissage et formation à travers les textos (M-Shule SMS Learning & Training)

Organisation	M-Shule
Localisation	Kenya
Langue d'enseignement	Langue du pays d'accueil, deuxième langue/étrangère
Outil(s) numérique(s)	Téléphone mobile, messagerie texte SMS, application webchatbot sur l'application de messagerie,
Population cible	Réfugiés
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisme, numératie, compétences financières, compétences de la vie quotidienne
Impact	230 000 apprenants
Site internet	https://m-shule.com/

M-Shule Apprentissage et formation à travers les textos utilise l'intelligence artificielle pour personnaliser le contenu d'apprentissage en fonction du profil de chaque apprenant. Le contenu initial pour un apprenant est conçu en fonction du profil de ce dernier ; au fur et à mesure de la progression de l'apprenant dans les micro-cours dispensés et auxquels il répond aux moyens de textos, les algorithmes fournissent un contenu pertinent basé sur les réponses de l'apprenant aux questions posées pour évaluer son niveau actuel de connaissances. Les questions plus difficiles favorisent la maîtrise de compétences spécifiques, tandis que les questions plus faciles construisent des connaissances

fondamentales qui font défaut. En option, les enseignants peuvent recevoir des rapports sur les progrès accomplis dans l'apprentissage si les apprenants utilisent le programme dans le cadre de cours en face à face. L'évaluation externe indique que le programme a un impact positif sur les résultats en alphabétisme et en numératie aux examens nationaux et internationaux.

Des programmes tels que SVT Språkplay, Campus Kiron, Plateforme d'apprentissage en ligne Thabyay, Remise à niveau des compétences des adultes de plus de 45 ans, issus de l'immigration (Upskilling Adults 45+with Migrant Background) et Avions en

papier mettent en évidence l'utilisation de stratégies, ou d'une combinaison de stratégies, similaires à celles employées par les programmes énumérés ci-dessus. Ils améliorent l'alphabétisation et l'acquisition des compétences d'alphabétisme

étayées par les TIC en répondant aux divers besoins des apprenants grâce à des types variés de contenu, différents modes de prestation et en tenant compte du milieu d'origine et du contexte social des apprenants (voir **Tableau 4.3**).

4.4 SUIVI ET ÉVALUATION

Il n'existe pas de preuves rigoureuses de l'efficacité des TIC pour soutenir l'acquisition de la langue pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées. Le rapport coût-efficacité des programmes d'alphabétisation soutenus par les TIC pour les réfugiés et les migrants par rapport aux programmes non numériques n'est pas non plus clair (Hanemann, 2018 ; UNESCO, 2019). Comprendre pourquoi la programmation est réussie et comment elle peut être reproduite ou mise à l'échelle dans d'autres contextes nécessite un suivi et une évaluation (S&E) plus robustes des interventions étayées par les TIC. Cependant, la capacité des organisations à participer au S&E dépend de plusieurs facteurs, notamment leur budget, leur capacité de suivi interne et les défis liés à la collecte de telles données sur les populations en déplacement. Ce dernier facteur revêt une importance cruciale, car les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées sont hétérogènes en termes de statut juridique, de nature et de durée de leur déplacement et de résidence.

Comme le montrent les programmes du **Tableau 4.4**, différentes stratégies ont été mises en œuvre pour suivre et évaluer l'efficacité des programmes qui utilisent les TIC. Certains programmes recueillent des données en temps réel sur les progrès de l'apprentissage à l'aide d'applications et de logiciels.

Ils utilisent également des fichiers journaux pour suivre les progrès et le comportement des utilisateurs. Une série d'évaluations et de tests hors ligne et en ligne sont mis en œuvre, et des données qualitatives sont recueillies par le biais d'enquêtes sur les points de vue subjectifs des apprenants sur leurs expériences avec les programmes. Les formateurs partagent également leurs points de vue sur les programmes, l'efficacité des technologies et les progrès des apprenants. Une évaluation externe n'a été réalisée que pour un nombre limité de programmes, probablement en raison de contraintes budgétaires.

Les quatre programmes indicatifs du **Tableau 4.4** fournissent des détails supplémentaires sur les stratégies spécifiques employées pour mieux suivre et évaluer les programmes d'alphabétisation soutenus par les TIC pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées.

Tableau 4.4. Défis et stratégies de suivi et d'évaluation propres au programme

Défi	Stratégie de programme	Nom du programme
Manque de données rigoureuses sur l'efficacité des TIC pour soutenir l'alphabétisation et l'acquisition des compétences de base pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays	Les évaluateurs externes effectuent des évaluations indépendantes des activités du projet afin de déterminer si les objectifs ont été atteints et comment les problèmes sont résolus	Migrant Liter@cies
	Des données en temps réel sont recueillies sur le temps de lecture, la cohérence de lecture et les questions d'évaluation à l'aide d'applications ou de logiciels. Ces informations peuvent être utilisées pour adapter le programme et créer des incitations pour les apprenants	Incitation financière à la lecture pour une éducation équitable (Learning coin for Equitable Education)
	Questionnaires, auto-évaluations des apprenants, groupes de discussion et entretiens utilisés pour acquérir des informations clés sur ce qui fonctionne, et pourquoi et sur la façon d'améliorer différents aspects du programme.	De meilleures connexions (Better connections)
	Mener des enquêtes à la fin d'un cours pour capter la voix des apprenants et obtenir un retour d'information de leur part, encourager les discussions de groupe, impliquer les apprenants dans la conception du matériel du programme	Migrant Liter@cies
	Utiliser des enquêtes auprès des participants pour recueillir des informations dans des formats qualitatifs et quantitatifs	Avions en papier Éducation pour l'humanité
	Recueillir un retour d'information auprès des tuteurs et des enseignants qui assistent à des cours de formation, des ateliers et des webinaires	VHS-Lernportal
	Recueillir des données détaillées pour examiner dans quelle mesure les TIC atteignent les salles de classe/ bénéficiaires. Les partenaires du programme s'associent à des entités externes et procèdent à des tests de contrôlé randomisés pour mesurer les résultats des apprenants	Rising on Air
	Collecter et analyser les données à l'aide de fichiers journaux (suivi du comportement des utilisateurs) pour déterminer précisément ce que les apprenants font ou ne font pas et déterminer s'il existe une relation entre ce qu'ils font/ne font pas et comment ils apprennent	Diglin : l'instructeur en compétences numériques
Disponibilité et utilisation limitées des données pour évaluer l'efficacité des programmes	Effectuer des tests relatifs au niveau d'alphabétisme avant le cours pour évaluer le niveau d'entrée de l'apprenant ; les alphabétiseurs évaluent ensuite les progrès au moyen d'évaluations pratiques continues. Effectuer un suivi périodique des programmes ; inclure des évaluations de fin d'année ce qui implique que les apprenants présentent leur travail ou passent des examens	Plateforme d'apprentissage en ligne Thabyay

Défi	Stratégie de programme	Nom du programme
Disponibilité et utilisation limitées des données pour évaluer l'efficacité des programmes	Piloter-suivre et évaluer les données qualitatives et quantitatives à l'aide d'outils tels que des tests de compétence linguistique, des évaluations orales, des observations en classe, etc.	Cours d'anglais pour les enseignants des réfugiés
	Impliquer l'équipe S&E/plan S&E à toutes les étapes de la gestion du cycle de projet, y compris pendant la mise en œuvre et après le projet, afin de veiller à ce que les données recueillies soient pertinentes et de grande qualité et que la participation des bénéficiaires y figure et soit documentée.	Programme jeunesse du Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) [Norwegian Refugee Council Youth Programme]

Source : Élaboration des auteurs

4.4.1 Profils de programmes sélectionnés

Programme	Plateforme d'apprentissage en ligne Thabyay
Organisation	Fondation Thabyay pour l'éducation (TEF)w
Localisation	Myanmar
Langue d'enseignement	Combinaison de première et deuxième langues (anglais, birman et karen)
Outil(s) numérique(s)	Zoom, Moodle, YouTube, Educasia, téléphones mobiles, tablettes
Population cible	Réfugiés, migrants et personnes déplacées
Compétence(s) cible(s)	Cours d'anglais ; alphabétisation et compétences liées au travail ; Préparation à l'université
Impact	Plus de 3 000 étudiants ont suivi avec succès des cours en ligne de la plateforme depuis 2009
Site internet	www.tepedu.org/

La **Plateforme d'apprentissage en ligne Thabyay (TeP)** a été créée par la Fondation Thabyay pour l'éducation afin de dispenser des cours d'anglais à faible coût en ligne dans les zones marginalisées le long de la frontière entre la Thaïlande et le Myanmar, où il y a un grand nombre de migrants, de réfugiés et de personnes déplacées. La Plateforme adopte une approche plus conventionnelle pour surveiller les progrès et utilise la plateforme en ligne Moodle pour fournir du contenu. Le programme suit les progrès des apprenants à l'aide d'examens. Des cours d'anglais en ligne et de préparation aux tests sont également disponibles via la plateforme d'apprentissage en

ligne. Selon les rapports de suivi, 40 % des étudiants qui ont participé au module de préparation aux tests ont été admis dans des programmes d'enseignement supérieur et 20 % ont obtenu des bourses pour poursuivre leurs études dans des pays tels que la RP de Chine, la République de Corée, la Thaïlande et le Canada. Le programme implique plusieurs organisations confessionnelles et ethniques pour élargir sa portée et augmenter le nombre d'inscriptions d'étudiants. Selon les données relatives à l'impact du programme Thabyay les plus récentes, 45 % de ses participants ont été acceptés à l'université.

Programme	Incitation financière à la lecture pour une éducation équitable
Organisation	UNESCO Bangkok
Localisation	Thaïlande
Langue d'enseignement	Une combinaison de première et de deuxième langues, dont le thaï, le birman et le malais
Outil(s) numérique(s)	Tablettes avec cartes SIM Internet et l'application de bibliothèque numérique LearnBig
Population cible	Enfants et jeunes migrants
Compétence(s) cible(s)	Alphabétisme multilingue
Impact	605 apprenants
Site internet	https://bangkok.unesco.org/content/learning-coin-project

L'Incitation financière à la lecture pour une éducation équitable de l'UNESCO à Bangkok est une application et un programme de transfert d'argent pour les enfants et les jeunes migrants en Thaïlande. Le programme encourage l'alphabétisation et la lecture chez les enfants et les jeunes migrants issus de minorités ethniques, apatrides et marginalisés en Thaïlande en encourageant l'utilisation de l'application mobile LearnBig par le biais de transferts monétaires conditionnels.

LearnBig est une bibliothèque numérique ouverte multilingue comportant plus de 1 400 manuels, livres de lecture et supports pédagogiques pour les apprenants et les formateurs. Ces livres sont disponibles dans divers alphabets tels que le thaï, le birman, le malais et d'autres langues de minorités ethniques, y compris le karen, une langue sino-tibétaine parlée par des populations du sud-est du Myanmar et de l'ouest de la Thaïlande. Les apprenants sont recrutés

dans des centres d'apprentissage communautaires et des écoles en Thaïlande et reçoivent des tablettes préchargées avec l'application LearnBig et une connexion Internet.

Le suivi quotidien via l'application LearnBig recueille des informations telles que le temps de lecture, la cohérence de la lecture et les réponses aux questions. Les données sont utilisées pour calculer le montant des incitations en espèces offertes aux parents des élèves. En conséquence, le programme s'adapte et se personnalise continuellement en fonction des apprenants individuels. En outre, le projet a révélé que parmi les apprenants inscrits au programme d'éducation non formelle, 86 % avaient réussi l'examen d'alphabétisation thaïlandais de première année et 92 % l'examen de deuxième année. Ils ont également constaté que les apprenants lisaient plus de livres en thaï.

Programme	De meilleures connexions
Organisation	Ministère qatari des Transports et des Communications
Localisation	Qatar
Langue d'enseignement	Arabe, anglais et langue maternelle des apprenants
Outil(s) numérique(s)	Ordinateurs avec plug-ins audio-vidéo, connexion Internet, imprimante, scanner, copieur, Microsoft Office, Skype
Population cible	Travailleurs migrants au Qatar
Compétence(s) cible(s)	Les TIC au service du divertissement, de la communication et des compétences de vie
Impact	Plus de 1,5 million de travailleurs depuis le lancement du projet
Site internet	https://www.motc.gov.qa/en/ditoolkit/migrant-workers/better-connections-program

De meilleures connexions est un programme mené par le ministère qatari des Transports et des Communications (MOTC) en partenariat avec le ministère qatari du Développement administratif, du Travail et des Affaires sociales (MADSLA). En 2014, le MOTC s'est associé à l'Institut de recherche sociale et économique (SESRI) de l'Université du Qatar pour mener une évaluation nationale en vue de déterminer les besoins et les intérêts des travailleurs migrants au Qatar. Quatre-vingt-quatre pour cent des travailleurs migrants interrogés ont exprimé leur intérêt pour les programmes de formation à l'informatique et à l'Internet. Le programme De meilleures connexions a été conçu pour atténuer la fracture numérique entre les migrants au Qatar, améliorer

leur bien-être et leurs compétences en matière de finances, les sensibiliser à leurs droits en tant que travailleurs et fournir un moyen de communiquer avec les membres de leur famille dans leur pays d'origine.

Le S&E du programme repose sur une combinaison d'enquêtes en ligne auprès des apprenants avant et après la formation, d'entretiens en personne et de groupes de discussion post-formation. Bien que les résultats des élèves ne soient pas suivis, ces données qualitatives sont utilisées pour éclairer la mise en œuvre future du programme, car elles mettent l'accent sur le retour d'information direct des participants.

Programme	Programme jeunesse du Conseil norvégien pour les réfugiés
Organisation	Conseil norvégien pour les réfugiés
Localisation	Jordanie
Langue d'enseignement	Langue maternelle ou première langue
Outil(s) numérique(s)	Ordinateur, téléphone portable
Population cible	Réfugiés, femmes et filles, apprenants ayant des besoins spéciaux ; les jeunes qui ne suivent pas d'études, d'emploi ou de formation ; jeunes sortis de l'école formelle depuis plus de trois ans
Compétence(s) cible(s)	Littératie et numératie de base ; compétences techniques, compétences interpersonnelles et de communication, compétences socio-émotionnelles
Impact	Environ 3 200 jeunes se sont formés de 2012 à 2016 et 1 815 autres en 2018
Site internet	https://www.nrc.no/what-we-do/themes-in-the-field/supporting-youth/

Le **programme jeunesse du Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC)** donne accès à des opportunités d'apprentissage structurées et certifiées pour les jeunes dans les camps de réfugiés afin de les aider à développer leurs compétences et à améliorer leur bien-être et leur préparation à la transition vers l'âge adulte à travers différents parcours : moyens de subsistance, engagement social et formation / apprentissage continu.

Le programme reçoit le soutien d'une unité dédiée au S&E au Conseil norvégien en Jordanie. Cette unité est impliquée dans toutes les étapes de la gestion du cycle de projet : elle veille à ce que les données recueillies soient pertinentes et de grande qualité et que la participation des bénéficiaires soit effective et documentée. L'unité S&E supervise également un suivi adéquat pendant la mise en

œuvre et documente et analyse les leçons apprises à la fin des projets. Un suivi continu tout au long du cycle du programme garantit également que les besoins des participants sont satisfaits. Il existe également un mécanisme distinct qui offre aux participants un moyen transparent de fournir des commentaires en temps réel de manière anonyme.

D'autres programmes, tels que BASAbali, DigLin, Éducation pour l'humanité, cours d'anglais pour les enseignants des réfugiés, migrant Liter@acies, Avions en papier, Rising on Air et le VHS-Lernportal utilisent également diverses stratégies de S&E pour documenter, analyser et améliorer la qualité de leurs programmes d'alphabetisation étayés par les TIC ainsi que les résultats d'apprentissage (voir **Tableau 4.4**).

4.5 PARTENARIATS STRATÉGIQUES

S'engager avec les parties prenantes et développer des partenariats revêt une importance capitale pour de nombreux programmes, en particulier parce que plus de la moitié d'entre eux est gérée par des ONG disposant de ressources limitées dont quelques-unes opèrent dans des contextes difficiles, tels que les camps ruraux éloignés pour les réfugiés et les personnes déplacées. Les partenariats stratégiques sont un facteur clé contribuant à la mise en œuvre efficace des programmes, notamment lorsque les ministères nationaux et les autorités de district assurent l'accès et soutiennent la coordination des programmes. Les partenariats stratégiques aident également à renforcer la confiance des apprenants, en augmentant leur motivation et leur participation. De plus, des partenariats établis avec des organismes confessionnels et d'autres organismes communautaires peuvent contribuer à établir des liens sociaux, à créer un sentiment d'appartenance à la communauté et à influencer positivement l'intégration (Eby *et coll.*, 2011). Les organisations communautaires, en particulier, jouent un rôle

important dans la sensibilisation des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées et dans la mise en œuvre de programmes au niveau local. Les programmes couverts dans ce rapport ont également souvent forgé des partenariats avec le secteur privé, qui fournit une connectivité Internet et un accès aux appareils et logiciels TIC, rendant ainsi le contenu d'apprentissage accessible.

Bon nombre de ces programmes montrent que les partenariats stratégiques sont essentiels ; il est également important de noter que cela étant, ils ne peuvent fonctionner que s'il existe une coordination, une transparence des rôles et une vision claire. S'appuyant sur le domaine thématique du suivi et de l'évaluation discuté à la section 4.4, les processus et rapports relatifs à un suivi et une évaluation étroits et complets ont également joué un rôle majeur dans les partenariats stratégiques. Ils ont montré aux partenaires l'impact des programmes et fourni un retour d'information pour une mise en œuvre plus efficace. Les stratégies spécifiques des programmes sont résumées dans le **Tableau 4.5**, suivi de trois programmes illustrant nos propos.

Tableau 4.5. Défis et stratégies de partenariat spécifiques au programme

Défi	Stratégie de programme	Nom du programme
Différents langues et contextes dans divers pays impliqués dans le même programme	Établir des partenariats flexibles entre différents pays pour partager, développer et transférer des pratiques innovantes aux niveaux organisationnel, national et international.	DigLin : l'instructeur de compétences numériques Migrant Liter@cies
	Veiller à ce que les TIC introduites au cours des cours soient compatibles avec les outils et les ressources développés par tous les partenaires du programme	Améliorer les compétences des adultes de 45 ans et plus issus de l'immigration
Ressources humaines et financières limitées pour la mise en œuvre	S'associer à des organisations et des institutions qui contribuent à satisfaire des besoins spécifiques du programme tels que la coordination locale, la formation aux compétences numériques, la conception de programmes d'études et le contenu d'apprentissage	Connecté : l'apprentissage des langues par les adultes à travers le théâtre Éducation pour l'humanité Programme mondial de langue anglaise Programme jeunesse du Conseil norvégien pour les réfugiés (Jordanie)
	S'associer à des universités ou à d'autres établissements d'enseignement pour des parcours d'apprentissage flexibles, un contenu de cours amélioré et de multiples modalités d'apprentissage	Kepler Kiziba Campus Kiron
	Promouvoir des événements locaux avec la participation des parties prenantes, dans lesquels les partenaires conçoivent conjointement des événements ou mettent à disposition des lieux et des installations pour surmonter les obstacles en matière de ressources humaines et d'infrastructures.	Nous adorons lire BASAbali
	Collaborer avec des partenaires privés, tels que des prestataires de services de télécommunications ou des entreprises technologiques, pour fournir aux apprenants des régions reculées un accès à l'électricité, à Internet et à des ordinateurs et tablettes abordables	De meilleures connexions Incitation financière à la lecture pour une éducation équitable
Veiller à atteindre les bénéficiaires cibles	Involve local partners, such as community organizations and NGOs, to ensure effective outreach to targeted beneficiaries and increase learner enrolment	BASAbali
		Programme de formation Dogme
		Cours d'anglais pour les enseignants des réfugiés
		Programme mondial de langue anglaise
		Incitation financière à la lecture pour une éducation équitable
		Avions en papier Plateforme d'apprentissage en ligne Thabyay

Défi	Stratégie de programme	Nom du programme
Veiller à atteindre les bénéficiaires cibles	Travailler avec des entreprises de médias publiques et privées, telles que des diffuseurs de télévision et des stations de radio privées, afin d'accroître la sensibilisation de leurs auditoires existants	Vaste classe – Écouter pour apprendre SVT Språkplay
	Coopérer avec les agences nationales, telles que les autorités nationales et les employeurs de travailleurs migrants, à la conception et à la mise en œuvre des programmes visant à accroître l'accès aux bénéficiaires cibles et à promouvoir la continuité	De meilleures connexions Éducation pour l'humanité Rising on Air Programme jeunesse du Conseil norvégien pour les réfugiés (Jordanie)

Source : Élaboration des auteurs

4.5.1 Profils de programmes sélectionnés

Programme	Améliorer les compétences des adultes de 45 ans et plus issus de l'immigration
Organisation	Institut roumain pour l'éducation des adultes Timisoara
Localisation	Roumanie
Langue d'enseignement	Roumain
Outil(s) numérique(s)	MOOC, Google Play, smartphone, ordinateur, tablette, Moodle, Teachable, Europass, Skills Panorama
Population cible	Adultes migrants âgés de 45 ans et plus
Compétence(s) cible(s)	Compétences de base en alphabétisme, compétences éducatives de base, compétences numériques et non techniques pour l'inclusion sociale et professionnelle
Impact	90+ learners
Site internet	https://upskilling.ilabour.eu/

Le programme **Améliorer les compétences des adultes de 45 ans et plus issus de l'immigration** est géré par l'Institut roumain pour l'éducation des adultes de Timisoara (IREA), qui s'associe à plusieurs instituts et entités à travers l'Union européenne pour s'assurer que les compétences en TIC introduites au cours du programme mettent en synergie les instruments de soutien disponibles dans toute l'UE, tels que le portail sur les possibilités d'apprentissage et les qualifications en Europe et le panorama des compétences de l'UE. Cette approche vise à rendre les compétences acquises au cours du programme

facilement applicables dans divers endroits à travers l'Europe. Le programme est conçu pour former des facilitateurs et fournir des services aux prestataires de services éducatifs qui se concentrent sur le renforcement des compétences des migrants adultes d'âge moyen de tous les sexes, leur permettant de s'épanouir dans la main-d'œuvre moderne. Le projet reconnaît que les adultes migrants âgés de 45 ans et plus constituent une population vulnérable, car ils rencontrent des difficultés de (ré)intégration sur le marché du travail en raison du chômage (de longue durée), de la déqualification et des lacunes en matière

de compétences. De plus, dans une société en vieillissement, ce groupe s'agrandit. Le programme travaille sur une campagne de sensibilisation à l'importance des compétences de base pour les migrants (et les migrants de retour) aux niveaux régional, national et de l'Union européenne. Cette campagne accompagne un plaidoyer direct auprès

des décideurs politiques pour inclure toutes les parties prenantes concernées – départements nationaux, locaux et régionaux de l'emploi ; les organisations et les bureaux des immigrants ; les agences de recrutement; les associations de formateurs et les employeurs – afin de dispenser aux migrants une formation reconnue sur les compétences de base.

Programme	Programme mondial de langue anglaise
Organisation	Apprentissage jésuite dans le monde entier
Localisation	Afghanistan, Inde, Iraq, Kenya, Jordanie, Malawi, Myanmar, Philippines, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sri Lanka, Thaïlande, Togo
Langue d'enseignement	La langue du pays d'accueil ; deuxième langue/étrangère
Outil(s) numérique(s)	Ordinateur, tablette ou smartphone
Population cible	Peuples autochtones, PDI, apprenants marginalisés, migrants, groupes minoritaires, réfugiés, femmes et filles
Compétence(s) cible(s)	Compétences en anglais
Impact	Plus de 2 500 étudiants dans 33 centres dans 13 pays
Site internet	https://www.jwl.org/en/home

Un autre programme qui tire parti des partenariats stratégiques pour rendre l'apprentissage accessible est le **Programme mondial de langue anglaise (GEL)**, fondé en 2017. Il se conçoit comme un cours préparatoire pour les étudiants afin de renforcer leurs compétences en anglais, et de les aider à réussir dans l'enseignement supérieur. Les partenaires locaux sont essentiels pour le Programme GEL car ils couvrent les coûts locaux d'exploitation des centres qui dispen-

sent le programme et recrutent des étudiants dans leurs communautés locales. La formation des enseignants de langue anglaise est menée en partenariat avec le Creighton University Intensive English Language Institute (Institut de l'Université de Creighton pour un apprentissage intensif de l'anglais) aux États-Unis, qui propose un cours de formation en ligne de 150 heures.

Programme	Campus Kiron
Organisation	Kiron Open Higher Education GmbH
Localisation	Allemagne Jordanie, Liban
Langue d'enseignement	Plusieurs langues, y compris la langue maternelle de l'apprenant
Outil(s) numérique(s)	Cours en ligne ouverts à tous (MOOC), Google Play
Population cible	Réfugiés en quête d'études supérieures, d'un accès au marché du travail et de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie
Compétence(s) cible(s)	Affaires et économie, préparation à l'université, compétences en anglais, alphabétisme en vue d'une autosuffisance économique, alphabétisation et enseignement et formation professionnels, compétences liées à l'emploi et possibilités d'enseignement supérieur
Impact	1 000 apprenants globalement, plus de 73 000 inscriptions à des cours, plus de 21 000 cours achevés, 100 apprenants admis à l'université
Site internet	https://kiron.ngo/en/

Campus Kiron est une plateforme d'apprentissage en ligne qui vise à améliorer l'accès à l'enseignement supérieur pour les plus marginalisés. Il surmonte les obstacles juridiques et d'infrastructures auxquels sont confrontés ces apprenants vulnérables en mettant en place des partenariats clés qui leur profitent. Il offre un accès gratuit à ses cours pour les réfugiés, les demandeurs d'asile, les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et les apprenants jordaniens et libanais. Les apprenants de Kiron viennent en grande partie d'Allemagne, de République arabe syrienne et de Jordanie, mais les nationalités de ces apprenants sont principalement syriennes et jordaniennes. La plateforme a été conçue avec une approche *mobile-first* (privilégiant l'usage du téléphone portable) et pour fonctionner dans des environnements à faible bande passante, ce qui correspond à l'expérience de nombre de ses utilisateurs. La plateforme est accessible via une application Android pour smartphones qui fonctionne avec une connexion Internet à faible bande passante, permettant aux apprenants d'apprendre même s'ils se déplacent et n'ont pas accès à des ordinateurs portables ou fixes.

Kiron a établi des accords d'apprentissage et des partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur en Allemagne qui permettent aux étudiants de passer du programme Kiron à ces établissements et de faire valoir leurs apprentissages antérieurs. Campus Kiron aide également les étudiants à surmonter les difficultés de fournir des documents faisant foi de leur éducation antérieure, leurs compétences linguistiques et ressources financières. Pour être éligible au programme, un apprenant doit simplement fournir un document prouvant qu'il est un réfugié, un demandeur d'asile, un PDI ou un membre d'une autre communauté défavorisée. Le site Web de Kiron s'adresse aux utilisateurs dotés de compétences limitées en alphabétisme en présentant sa plateforme de manière attrayante, avec des images illustrant les instructions et ressources. Campus Kiron s'est associé au ministère fédéral allemand de l'Éducation et de la Recherche (BMBF) sur plusieurs projets de recherche. Le BMBF apporte également un soutien financier à Kiron pour améliorer la qualité de sa plateforme.

4.6 RECONNAISSANCE, VALIDATION ET ACCRÉDITATION

La reconnaissance, la validation et l'accréditation (RVA) de l'apprentissage sont essentielles pour permettre à l'apprenant de poursuivre ses études et de participer au marché du travail. Parmi les obstacles à la RVA figurent le statut juridique des apprenants, l'équivalence des qualifications, le manque de documentation, les barrières linguistiques et les coûts.

Le **Tableau 4.6** résume certains des principaux défis de la RVA examinés au chapitre 3 et la façon dont certains des programmes du présent rapport abordent des aspects spécifiques de ces défis. Les

stratégies les plus courantes comprennent l'alignement des programmes sur les cadres curriculaires régionaux ou nationaux, la conclusion d'accords spécifiques avec les universités concernées et l'élabo-ration de mécanismes de reconnaissance des acquis, des activités de plaidoyer auprès des décideurs politiques et d'autres parties prenantes, et l'attribution aux apprenants de badges électroniques à des fins de motivation.

Tableau 4.6. Défis et stratégies spécifiques au programme pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation

Défi	Stratégie de programme	Nom du programme
Absence de reconnaissance, de validation et d'accréditation de l'apprentissage, empêchant les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées de poursuivre leurs études et de participer au marché du travail	Conclure des accords relatifs à l'apprentissage avec des systèmes formels tels que les établissements d'enseignement supérieur qui permettent aux étudiants de passer du programme à ces établissements et de faire valoir leurs apprentissages antérieurs	Kepler Kiziba Campus Kiron
	Aligner le curriculum du programme sur le programme national ou cadre national de qualification (CNC) afin d'en assurer la reconnaissance par les ministères de l'Éducation ou d'autres autorités compétentes	Incitation financière à la lecture pour une éducation équitable Programme jeunesse du Conseil norvégien pour les réfugiés (Jordanie)
	Veiller à ce que le programme et le contenu s'alignent sur les cadres internationalement reconnus tels que le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues ou fournissent une certification internationalement reconnue telle que la Certification des compétences numériques à l'international (ICDL, sigle anglais)	Programme mondial de langue anglaise Programme jeunesse du Conseil norvégien pour les réfugiés (Jordanie)
	Plaider pour que les décideurs politiques et les parties prenantes façonnent les systèmes nationaux de telle façon qu'ils répondent mieux aux besoins des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées	Améliorer les compétences des adultes de 45 ans et plus issus de l'immigration
	Délivrer un certificat d'achèvement lorsque les apprenants remplissent avec succès les exigences minimales d'un cours ou d'un programme	Éducation pour l'humanité Programme mondial de langue anglaise
	Badges de récompenses et autres récompenses virtuelles après accomplissement des tâches en reconnaissance des réalisations des apprenants	VHS-Lernportal

Source : Élaboration des auteurs

Le curriculum du programme **Incitation financière à la lecture pour une éducation équitable** a été aligné sur le programme national pour aider les apprenants migrants à réussir les examens nationaux d’alphabétisation en Thaïlande, et le **Programme jeunesse du Conseil norvégien pour les réfugiés** jordanien est accrédité par le Centre jordanien d’accréditation et de contrôle de la qualité depuis 2018 et par la Commission de développement des compétences techniques et professionnelles depuis décembre 2020. Le **Programme mondial de langue anglaise** a aligné son programme sur des cadres standard reconnus tels que le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues. Outre le CECR, la Certification des compétences numériques à l’international était une autre norme largement reconnue qui faisait partie du **Programme jeunesse du Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC)**.

Le **VHS-Lernportal** en Allemagne a été développé en partie pour permettre aux réfugiés de commencer à apprendre l’allemand et de s’informer sur l’Allemagne sans avoir à fournir de certification officielle de leur statut juridique, une exigence pour les cours de langue subventionnés en personne. Bien qu’il n’y ait pas de reconnaissance officielle des acquis d’apprentissage sur l’application, les apprenants peuvent imprimer une liste de leurs réalisations comme preuve informelle de leur apprentissage. Cependant, la certification informelle peut constituer un problème lorsque les pays

d’accueil ne reconnaissent pas l’apprentissage dispensé dans les programmes. Par exemple, les autorités jordaniennes ne reconnaissent pas les certificats **du Programme jeunesse du Conseil norvégien NRC** décernés aux jeunes réfugiés syriens pour certains de leurs cours, tels que les compétences de vie, ce qui peut réduire la motivation des jeunes à participer.

Kepler Kiziba et **Éducation pour l’humanité** démontrent que la technologie peut fournir un moyen non négligeable d’améliorer l’accès à l’enseignement supérieur dans les camps de réfugiés (Dahya et Dryden-Peterson, 2016). **Campus Kiron**, en particulier, a procuré des bénéfices aux réfugiés en Allemagne en créant la possibilité de voir leur apprentissage en ligne de niveau tertiaire reconnu et accrédité dans les établissements d’enseignement supérieur en Allemagne.

Alors que les programmes mentionnaient des plans visant à explorer l’utilisation des technologies blockchain pour fournir une certification numériquement sécurisée, il s’avère que l’utilisation de technologies de pointe dans la RVA pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées à l’intérieur de leur propre pays n’était ni explicite ni systématique. Il est important d’examiner le potentiel et les utilisations pratiques de ces technologies, car la RVA reste l’un des domaines qui méritent d’être davantage mis en avant pour surmonter les obstacles déjà importants auxquels ces populations cibles sont confrontées.



© Shutterstock/Pradeep Gaur

5.1 RECOMMANDATIONS

Les recommandations suivantes s'appuient sur les enseignements tirés de l'analyse combinée des 25 programmes et de la revue de la littérature. Elles visent à couvrir les contextes d'apprentissage de l'alphabétisme étayés par les TIC au niveau mondial, national et des programmes pour les réfugiés, les migrants et les jeunes et adultes déplacés à l'intérieur de leur propre pays. Ces recommandations ciblent avant tout les décideurs, les prestataires de services d'alphabétisation, les entreprises privées, les instituts de recherche et les organisations non gouvernementales.

Au niveau mondial :

- Obtenir des données plus complètes et désagrégées sur les taux d'alphabétisme et le nombre de jeunes et d'adultes réfugiés, migrants et de déplacés à l'intérieur de leur propre pays ;
- améliorer les mécanismes de reconnaissance, de validation et d'accréditation de l'apprentissage dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées et de leurs acquis d'apprentissage antérieurs ;
- élargir les programmes de recherche existants pour y inclure les TIC et les pratiques d'alphabétisation des jeunes et des adultes réfugiés, des personnes déplacées et des apprenants migrants dans le contexte de ceux qui en ont le plus besoin, en particulier dans les pays à revenu faible et intermédiaire, pour les apprenants en situation de handicap, les minorités et d'autres groupes vulnérables.

Au niveau national :

- Améliorer l'infrastructure des TIC pour une meilleure couverture des lieux de résidence des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées ;
- assurer un accès de qualité et abordable aux dispositifs TIC et à la connectivité Internet pour satisfaire les besoins d'apprentissage, de communication et d'information des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées ;
- intégrer le suivi et l'évaluation dans les programmes d'alphabétisation pour tenir compte du retour

d'information des apprenants, des formateurs et des autres parties prenantes, et démontrer l'impact et l'efficacité de ces programmes.

Au niveau du programme :

- Fournir des possibilités de formation continue et de développement pour les formateurs, les facilitateurs et les enseignants concernant l'utilisation des technologies pour une alphabétisation efficace des apprenants issus de milieux réfugiés, migrants et déplacés internes, y compris une formation au soutien socio-émotionnel et un enseignement tenant compte des traumatismes ;
- inclure les formateurs, les facilitateurs, les enseignants et les autres membres du personnel éducatif dans la conception de programmes étayés par la technologie pour assurer l'efficacité de l'enseignement ;
- collaborer avec les apprenants réfugiés, déplacés internes et migrants et les impliquer dans la conception de programmes d'alphabétisation étayés par les TIC et tout au long de la mise en œuvre du programme ;
- concevoir le contenu d'apprentissage de façon à répondre aux besoins des apprenants, en tenant compte de leurs expériences quotidiennes, et de leurs niveaux d'alphabétisme, de numératie et d'éducation au sens large. Il importe également de prendre en considération leur expérience limitée de différents types de TIC, la diversité de leurs langues maternelles et de leurs cultures ;
- comprendre et documenter l'impact des programmes d'alphabétisation sur le niveau d'alphabétisme des apprenants et sur d'autres aspects de leur bien-être ;
- intégrer les principes de la conception universelle de l'apprentissage (UDL, sigle anglais) afin de veiller à ce que les aspects du contenu, tels que les approches pédagogiques, les modalités des TIC, le pilotage, le suivi et l'évaluation, reconnaissent les apprenants à risque d'exclusion, tiennent compte de leurs besoins et leur fournissent une assistance ;
- développer des partenariats stratégiques entre les secteurs et les organisations publiques, privées et à but non lucratif pour consolider les points forts du programme et atténuer les défis liés à sa mise en œuvre.

5.2 CONCLUSION

Soutenir les jeunes et les adultes réfugiés, migrants et personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et veiller à ce qu'ils acquièrent un niveau minimum d'alphabétisme d'une manière qui réponde à leurs divers besoins dans leurs différents contextes relève d'une énorme gageure. L'alphabétisation offre un large éventail d'avantages à l'apprenant, tels qu'une résilience accrue, une confiance en soi et une estime de soi améliorées, de meilleures perspectives d'emploi, de meilleurs résultats en matière de santé, un sens plus fort de l'agentivité et une motivation à poursuivre ses études et son intégration sociale. Celles-ci s'avèrent être particulièrement critiques pour les réfugiés et les personnes déplacées dans les différentes phases du déplacement involontaire, en particulier compte tenu de la tendance au déplacement prolongé de plusieurs années, voire décennies. Les possibilités d'alphabétisation et d'éducation offrent des améliorations tangibles à la qualité de vie de ces groupes pendant une période de stress, de traumatismes potentiels, de perte d'identité, de moyens de subsistance et de biens.

L'alphabétisation est également bénéfique pour les migrants, contribuant à atténuer le risque d'exploitation, d'abus ou même de danger pour la vie, étant donné que la plupart des migrants occupent des emplois peu qualifiés et mal rémunérés dans les grandes économies développées.

Ces avantages sont tous des facteurs clés constitutifs de l'idéal de l'éducation comme élément essentiel au plein développement des capacités et de la dignité humaines ; ils permettent également à chaque personne de participer pleinement à la société. Ces principes et objectifs sont énoncés dans de nombreux documents juridiques et politiques internationaux, y compris la Déclaration universelle des droits de l'homme, les Objectifs de développement durable et le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières, nous obligeant irrévocablement, en tant que société, à s'attaquer à ce défi de front.

Bien que les TIC renferment un potentiel considérable de contribuer à relever ce défi, la littérature et les programmes mis en lumière ici montrent qu'ils constituent un outil de soutien, mais pas une panacée. La complexité fondamentale du processus cognitif d'apprentissage d'une langue nécessaire à une maîtrise minimale de l'alphabétisation, associée

au contexte socioculturel et aux besoins uniques de l'apprenant, exige que la technologie appropriée soit intégrée sur la base d'une approche centrée sur l'apprenant et d'une bonne compréhension des attitudes et des comportements de l'apprenant vis-à-vis des TIC. L'utilisation des TIC pour soutenir l'alphabétisation nécessite également de comprendre comment les infrastructures et les systèmes existants ou nouveaux fonctionnent, non pas de manière indépendante, mais dans un écosystème au sein duquel les formateurs (ou les substituts numériques), les apprenants, les contenus d'apprentissage numériques et le milieu d'apprentissage et de vie interagissent mutuellement.

La littérature émergente sur les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays suggère que les téléphones mobiles sont devenus un équipement numérique omniprésent et indispensable. Cependant, les programmes et la littérature montrent qu'il existe un besoin de technologies éprouvées, évolutives et encore plus largement accessibles, telles que l'enseignement interactif par la radio et le sous-titrage cinématographique ou télévisuel, seules ou en combinaison avec d'autres modalités technologiques. Le contenu du programme doit être adapté aux besoins et aux contextes des apprenants. Il devrait, par exemple, leur permettre de développer des compétences numériques et d'acquérir des aptitudes pour le travail, d'avoir une meilleure compréhension des questions de santé pertinentes ou de naviguer dans la bureaucratie et les formalités administratives.

Cependant, malgré les avantages reconnus de l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant pour l'enseignement, peu de programmes ont fait état de l'utilisation des langues maternelles des réfugiés et des migrants pour enseigner la langue et la culture du pays d'accueil. Il en va de même pour les programmes d'alphabétisation des personnes déplacées. L'expansion du programme **Plateforme numérique Thabyay** pour inclure le birman et le karen en plus de l'anglais, et le projet **Incitation financière à la lecture pour une éducation équitable** qui a soutenu le thaï et le malais sont des exemples positifs de tels aménagements.

Les programmes présentent l'utilisation de diverses technologies dans différentes parties du monde pour enseigner différentes langues. Ils s'adressent à une variété de populations de manière inclusive, à différentes échelles, d'une manière qui reflète bien les contextes uniques des réfugiés jeunes et adultes,

des migrants et des personnes déplacées pour lesquels les programmes sont conçus. L'étude de ces programmes conduit à une compréhension plus critique du potentiel et des limites des TIC pour soutenir l'alphabétisation de ces populations cibles. Cependant, ce qui est moins clair et où les preuves font encore défaut, c'est de savoir si ces programmes basés sur la technologie font le meilleur usage de ressources limitées, et comment les gains d'apprentissage réalisés dans ces programmes se comparent aux gains d'apprentissage réalisés dans les programmes qui ne disposent pas ou ne dépendent pas de la technologie.

Cette étude offre quatre perspectives importantes sur l'utilisation de technologies innovantes dans l'alphabétisation et l'éducation pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Premièrement, **nous n'appréhendons pas complètement la situation de l'alphabétisme et de l'offre d'alphabétisation chez les jeunes et les adultes réfugiés, les migrants et les personnes déplacées.** L'alphabétisme des adultes n'est pas visible dans les documents politiques et juridiques internationaux ni dans la plupart de la littérature produite par les organisations internationales et les organisations d'aide humanitaire qui jouent un rôle majeur dans l'éducation des réfugiés et des personnes déplacées. Les migrants sont susceptibles d'avoir différents degrés d'accès aux programmes d'alphabétisation des adultes en fonction de l'endroit où ils se trouvent : des données fiables ne sont pas disponibles dans leur contexte, car les indicateurs de l'Objectif de développement durable (ODD) 4 sur l'éducation ne sont pas ventilés par statut de migrant ou de déplacement. Les gouvernements, les organisations internationales et les organisations d'aide humanitaire doivent s'unir pour comprendre la situation avant de pouvoir relever ce défi de manière cohérente. La récente évaluation de l'alphabétisme, de la numératie et des compétences de vie des jeunes réfugiés syriens au Liban réalisée par l'UNESCO, avec le soutien du HCR, constitue un exemple inspirant de la résolution de ce problème (UNESCO, 2020b).

Deuxièmement, **les innovations technologiques combinant des technologies et des méthodes non numériques établies à faible coût, telles que l'enseignement interactif par la radio avec des algorithmes avancés, offrent des possibilités encourageantes d'étendre des programmes efficaces d'alphabétisation et d'éducation.** Celles-ci devraient être explorées plus avant, étant donné

que près de la moitié de la population mondiale n'a pas accès à Internet. Le manque d'accès aux appareils numériques et à la connectivité Internet devient un obstacle de plus en plus épineux à mesure que davantage de programmes utilisent les médias sociaux, les plateformes de vidéoconférence, les systèmes de gestion de l'apprentissage et les ressources en ligne. Cette situation a été exacerbée par les restrictions imposées à l'enseignement et à l'apprentissage en personne pendant la pandémie de COVID-19. Le développement et le maintien de ces programmes nécessiteront probablement un engagement stratégique avec de multiples parties prenantes, des particuliers aux gouvernements, afin de combiner l'expertise et les ressources pertinentes pour la mise en œuvre efficace des programmes d'apprentissage pour les réfugiés jeunes et adultes, les migrants et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays.

Troisièmement, **la littérature et les programmes soulignent qu'il importe de placer les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées au centre de la conception et de la mise en œuvre de ces programmes.** Cela nécessite de se concentrer sur la compréhension de leurs besoins d'apprentissage spécifiques, de leurs expériences personnelles et de leur environnement d'apprentissage, y compris leur communauté et leurs déplacements et leurs pratiques en matière de TIC, entre autres choses. Les programmes et la littérature combinaient souvent l'alphabétisation avec les compétences numériques dans les leçons d'alphabétisation et les leçons et contenus dédiés qui amélioreraient la vie quotidienne des apprenants, les perspectives d'emploi et la participation et l'interaction communautaires.

Quatrièmement, **l'importance des partenariats stratégiques locaux, nationaux et internationaux/transfrontaliers pour l'efficacité des programmes d'alphabétisation et d'éducation étayés par les TIC.** Les programmes soulignent à quel point l'engagement avec les organisations locales, implantées au sein de la communauté était essentiel pour fournir des équipements TIC, organiser des cours d'alphabétisation et d'autres possibilités d'éducation dans plusieurs pays, inscrire des apprenants réfugiés, migrants et déplacés, ainsi qu'opérer un suivi et une évaluation. Au niveau national, les prestataires de services de télécommunications privés ont pris en charge la connectivité Internet tandis que d'autres entreprises ont fourni des équipements TIC. Les institutions gouvernementales ont également été d'importants intermédiaires pour atteindre les

réfugiés, les migrants et les personnes déplacées, et ont aidé à coordonner la mise en œuvre du programme. Enfin, les nombreux partenariats transfrontaliers illustrent la manière dont les ressources et l'expertise dans l'utilisation des TIC pour soutenir l'alphabétisation et l'éducation des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées, qui existent à l'échelle mondiale, peuvent être réunies pour ceux qui en ont le plus besoin.

Le défi est considérable et nous ne pouvons remplir notre obligation envers les plus vulnérables – les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays – que grâce aux efforts collectifs des gouvernements, des organisations internationales, des universités, des prestataires de services d'alphabétisation, des entreprises du secteur privé, des formateurs et des apprenants. Ce n'est qu'alors qu'il sera possible de réaliser les engagements pris dans les Objectifs de développement durable.

6.1 CRITÈRES D'INCLUSION/D'EXCLUSION POUR L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

Dimension	Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Niveau d'éducation	<ul style="list-style-type: none"> – Secondaire et post-secondaire – Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP) – Enseignement supérieur – Apprentissage et éducation des adultes (alphabétisation) 	<ul style="list-style-type: none"> – Petite enfance – Primaire
Type d'éducation	<ul style="list-style-type: none"> – Formel – Informel et non formel – État – Non-étatique 	
Pays	<ul style="list-style-type: none"> – Tous les pays 	
Âge	<ul style="list-style-type: none"> – Jeunes et adultes⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> – Enfants de moins de 15 ans
Statut de migrant	<ul style="list-style-type: none"> – Réfugiés, demandeurs d'asile, personnes déplacées, migrants 	<ul style="list-style-type: none"> – Apatrides
Date de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> – Accent mis sur les cinq dernières années (2015+) – ou sur des projets clés des dix dernières années (2010+) 	
Types d'études	<ul style="list-style-type: none"> – Études évaluées par des pairs (publiées dans des revues académiques) – Études quantitatives conçues pour examiner des éléments spécifiques du mécanisme d'intervention supposé – Méta-études – Recherche qualitative (y compris la recherche universitaire) – Évaluations des programmes – Littérature grise – Revues de littérature – Recherche académique conceptuelle et théorique 	<ul style="list-style-type: none"> – Études qui ne permettent pas de mieux comprendre les mécanismes en jeu – Études purement exploratoires (sans résultats valides/ crédibles sur les effets ; ampleur des effets)
Langue du document	<ul style="list-style-type: none"> – Anglais 	

⁸La définition que donnent les Nations Unies du terme « jeunes/jeunesse » peut être consultée au lien suivant : www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf

6.2 CADRE D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES DONNÉES PROBANTES

Principes de qualité	Principes associés
Cadrage conceptuel	L'étude reconnaît-elle la recherche existante ?
	L'étude construit-elle un cadre conceptuel ?
	L'étude pose-t-elle une question de recherche ?
	L'étude formule-t-elle une hypothèse ?
Ouverture et transparence	L'étude présente-t-elle les données brutes qu'elle analyse ou établit-elle un lien avec celles-ci ?
	L'auteur reconnaît-il les limites et les points faibles de son travail ?
Pertinence et rigueur	L'étude identifie-t-elle un plan de recherche ?
	L'étude identifie-t-elle une méthode de recherche ?
	L'étude démontre-t-elle pourquoi la conception et la méthode choisies constituent les moyens appropriés d'explorer la question de recherche ?
Validité	L'étude a-t-elle démontré la validité des mesures ?
	L'étude est-elle valide à l'interne ?
	L'étude est-elle valide à l'extérieur ?
Fiabilité	L'étude a-t-elle démontré la fiabilité des mesures ?
	L'étude a-t-elle démontré que la technique d'analyse choisie est fiable ?
Cohérence	L'auteur « oriente-t-il » le lecteur tout au long du processus ?
	Les conclusions sont-elles clairement étayées par les résultats de l'étude ?

Source : DFID, 2014

6.3 LISTE COMPLÈTE DES 25 PROGRAMMES

Non	Nom du programme	Nom de l'organisation	Pays d'origine	Site internet:	Années d'activité
1	Basabali Wiki	BASAbali	Indonésie	www.BASAbali.org	2011 -
2	De meilleures connexions (Better Connections)	Reach Out to Asia – Education Above all	Qatar	reachouttoasia.org	2014 -
3	Vaste classe – Écouter pour apprendre (Broad class : Listen to Learn)	Fondation POWER99	Pakistan	www.power99.foundation (en anglais seulement)	2015 - 2017
4	Connecté : l'apprentissage des langues par les adultes à travers le théâtre (Connected: Adult Language Learning through Drama)	Compagnie de théâtre de Sydney	Australie	www.sydneytheatre.com.au/connected	2016 -
5	DigLin : l'instructeur en compétences numériques (DigLin : The Digital Literacy Instructor)	Friesland College	Pays-Bas		2013 -
6	Programme de formation Dogme (Dogme Training Programme)	Education Mosaik	Royaume-Uni	https://mosaik.ngo/	2020 -
7	Éducation pour l'humanité (Education for Humanity)	Education for Humanity, Université de l'État de l'Arizona	États-Unis d'Amérique	www.edforhumanity.asu.edu	2019
8	Cours d'anglais pour les enseignants des réfugiés (English Language Course for Refugee Teachers)	Education Development Trust (EdDevTrust)	Royaume-Uni	www.educationdevelopmenttrust.com	2017 -
9	Programme mondial de langue anglaise (Global English Language Programme)	Jesuit Worldwide Learning	Suisse	www.jwl.org/en/home	2017 -
10	Kepler Kiziba	Kepler	Rwanda	www.kepler.org	2013 -
11	Campus Kiron (Kiron Campus)	Kiron Open Higher Education gGmbH	Allemagne	www.kiron.ngo	2015 -

Non	Nom du programme	Nom de l'organisation	Pays d'origine	Site internet:	Années d'activité
12	Incitation financière à la lecture pour une éducation équitable (Learning Coin for Equitable Education)	UNESCO Bangkok	Thaïlande	www.bangkok.unesco.org/theme/non-formal-education-and-literacy	2018 - 2019
13	Liter@cies migrants	Centro Zaffiria	Italie	www.zaffiria.it	2017 - 2020
14	M-Shule Apprentissage et formation à travers les textos (M-Shule SMS Learning and Training)	M-Shule	Kenya	https://m-shule.com/	2017 -
15	Programme jeunesse du Conseil norvégien pour les réfugiés (Norwegian Refugee Council Youth Programme)	Norwegian Refugee Council Youth Programme – Jordanie	Norvège	www.nrc.no/	2012 -
16	Avions en papier (Paper Airplanes)	Paper Airplanes	États-Unis d'Amérique	www.paper-airplanes.org (en anglais seulement)	2014 -
17	Rising on Air	Rising Academy Network	Sierra Leone	www.risingacademies.com	2020 -
18	Sistema Interactivo Transformemos Educando (Système interactif de transformation par l'éducation)	Fundación para el Desarrollo Social Transformemos (Fondation pour le développement social)	Colombie	www.transformemos.com	2004 -
19	SpråkPlay (Jeu linguistique)	Språkkraft (Pouvoir de la langue) NPO	Suède	www.sprakkraft.org	2015 -
20	Plateforme d'apprentissage en ligne Thabyay (Thabyay eLearning Platform)	Fondation Thabyay pour l'éducation	Myanmar	www.tepedu.org	2009 -
21	Mission du HCR et de la Fondation Makhzoumi avec le Centre l'dad (UNHCR and Makhzoumi Foundation Mission with l'dad Center)	Association des amis des personnes en situation de handicap	Liban	www.friendsfordisabled.org	2019 - 2020

No	Name of programme	Name of organization	Country of origin	Website	Years active
22	Améliorer les compétences des adultes âgés de 45 ans et plus issus de l'immigration (Upskilling Adults 45+ with Migrant Background)	Institut roumain pour l'éducation des adultes	Roumanie	www.irea.ro	2019 - 2022
23	Utilisation de plateformes éducatives, la télévision, comme apprentissage innovant de l'alphabétisation et de l'éducation pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDI) en Syrie	Centre national pour l'élaboration de programmes d'études, Ministère syrien de l'éducation	République arabe syrienne	www.sep.edu.sy (en arabe seulement)	2018 -
24	VHS-Lernportal	Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV, Association allemande pour l'éducation des adultes)	Allemagne	www.volkshochschule.de	2016 -
25	Nous adorons lire (We Love Reading)	We Love Reading	Jordanie	www.weloveread.org	2006 -

- Adamuti-Trache, M., Anisef, P. et Sweet, R. 2018. Differences in language proficiency and learning strategies among immigrant women to Canada. *Journal of Language, Identity & Education*, 17, pp. 1-18.
- AGNU (Assemblée générale des Nations Unies). 1950. *Projet de convention relative au statut des réfugiés*, 14 décembre 1950, A/RES/429. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/061/49/PDF/NR006149.pdf?OpenElement>. [en ligne] New York, AGNU. [Consulté le 4 mai 2021].
- AGNU. 2016. *Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants*. A/RES/71/1. Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 19 septembre 2016. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/our_work/ODG/GCM/NY_Declaration_FR.pdf [Consulté le 8 mars 2022].
- AGNU. 2019. *Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières*. A/RES/73/195. Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 19 décembre 2018. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N18/452/00/PDF/N1845200.pdf?OpenElement> [Consulté le 4 mai 2022].
- Ahmad, K. S., Armarego, J. et Sudweeks, F. 2017. The impact of utilising mobile assisted language Learning (MALL) on vocabulary acquisition among migrant women English learners. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, volume 13, p. 37-57.
- Ahmadzadeh, H., Çorabatır, M., Al Hussein, J. et al. 2014. *Ensuring quality education for young refugees from Syria (12–25 years): A mapping exercise*. Oxford, Centre d'études sur les réfugiés, Université d'Oxford.
- Alami, S.O., Dulli, L., Dal Santo, L. et al. 2019. Getting health information to internally displaced youth in Afghanistan: Can mobile phone technology bridge the gap? *Gates Open Research*, 3, p. 1 483.
- Aoki, Y. et Santiago, L. 2018. Speak better, do better ? Education and health of migrants. *Labour Economics*, 52(C), p. 1-17.
- Artamonova, O. et Androutsopoulos, J. 2019. Smartphone-based language practices among refugees: Mediational repertoires in two families. Document de travail 4 (2019), soumis le 22.08.2019. *Journal for Media Linguistics*. [PDF] Disponible à l'adresse suivante : https://dp.jfml.org/wp-content/uploads/DP004_2019_Artamonova-Androutsopoulos_Smartphone-Based-Language-Practices.pdf [Consulté le 13 mars 2022].
- Banes, D., Allaf, C. et Salem, M.M. 2019. Refugees, education, and disability: Addressing the educational needs of Arabic-speaking refugees with learning challenges. Dans : *Language, teaching, and pedagogy for refugee education*. Emerald Publishing.
- Bartram, L., Bradley, L. et Al-Sabbagh, K. 2018. Mobile learning with Arabic speakers in Sweden. Dans : *Eighth Annual Gulf Comparative Education Symposium (GCES). Public, Private, and Philanthropy: Exploring the Impact of New Actors on Education in the GCC. Conference Proceedings*, 7-9 avril 2018, Ras Al Khaimah, Émirats arabes unis. [PDF] Disponible à l'adresse suivante : <http://gces.ae/wp-content/uploads/2018/12/GCES-Proceedings-Final-2018.pdf> [Consulté le 12 mars 2022].
- Bellino, M. J. et Dryden-Peterson, S. 2019. Inclusion and exclusion within a policy of national integration: Refugee education in Kenya's Kakuma refugee camp. *British Journal of Sociology of Education*, 40 (2), p. 222-238.
- Bengtsson, S. et Naylor, R. 2016. Education for refugees and IDPs in low- and middle-income countries: identifying challenges and opportunities. *HEART*. [en ligne] 1er novembre. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.heart-resources.org/topic/education-for-refugees-and-idps/> [Consulté le 4 mai 2022].
- Bosch, A. 2004. Sustainability and interactive radio instruction: Why some projects last. Dans : D.W. Chapman and L.O. Mählck, L.O. eds. 2004. *Adapting technology for school improvement: A global perspective*, p. 149.
- Bradley, L., Bartram, L., Al-Sabbagh, K.W. et al. 2020. Designing mobile language learning with Arabic speaking migrants. *Interactive Learning Environments*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : 10.1080/10494820.2020.1799022 [Consulté le 16 mars 2022].

- Bugre, M. et Chana, A. 2018. *Promoting the inclusion of migrants in adult education: Gaps and best practices. National Research Report: Malta* 2018. Malte, Fondation pour l'hébergement et le soutien aux migrants.
- Bundesagentur für Arbeit. 2022. Find the right job with MYSKILLS. [site web] Disponible à l'adresse suivante : <https://www.arbeitsagentur.de/en/myskills-test-english> [Consulté le 9 avril 2022].
- Burston, J. 2015. Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes [e-journal] *ReCALL, Cambridge University Press*, 27(1), pp. 4-20. Disponible via 10.1017/S0958344014000159 [Consulté le 14 mars 2022].
- Burt, M., Peyton, J. K. et Schaetzel, K. 2008. *Working with adult English language learners with limited literacy: Recherche, practice, and professional development*. Présentation du réseau CAELA. Octobre 2008. [PDF] Washington, D.C., OVAE. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cal.org/adultesl/pdfs/working-with-adult-english-language-learners-with-limited-literacy.pdf> [Consulté le 9 mars 2022].
- Bustamante, L., Cerqueira, R.O., Leclerc, E. et al. 2017. Stress, trauma, and posttraumatic stress disorder in migrants: A comprehensive review. *Revista brasileira de psiquiatria*. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2290> [Consulté le 16 juillet 2021].
- Cerna, L. 2019. *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 203. [en ligne] Paris, Éditions de l'OCDE. Disponible sur : <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en> [Consulté le 10 mars 2022].
- Chakroun, B. 2018. Validation of prior learning: New developments and remaining challenges. Dans : R. Duvekot, A. Karttunen, M. Noack, L. Van Den Brande. eds. 2020. *Making policy work validation of prior learning for education and the labour market*. [PDF] Houten/Berlin, European Centre Valuation of Prior Learning & Bertelsmann Stiftung. Disponible à l'adresse suivante : <https://ec-vpl.nl/downloads/book-2020-english-vplbiennale-making-policy-work.pdf> [Consulté le 20 août 2021].
- Charitonos, K. et Kukulska-Hulme, A. 2017. *Community-based interventions for language learning*. Troyes, l'Université ouverte.
- Chiswick, B. R. 2016. *Tongue tide: The economics of language offers important lessons for how Europe can best integrate migrants*. Bonn, IZA.
- COL (Commonwealth of Learning). 2020. *Open and Distance Learning: Key Terms and Definitions*. Vancouver, Commonwealth of Learning.
- Collier, V.P. 1989. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, [e-journal] 23(3), p. 509 à 531. Disponible sur : <https://doi.org/10.2307/3586923> [Consulté le 9 mars 2022].
- Collins, A., Brown, J.S., et Newman, S.E. 1987. *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics* (Rapport technique n° 403). BBN Laboratories, Centre for the Study of Reading, Université de l'Illinois, Cambridge, MA.
- Crenshaw, K. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8> [Consulté le 16 mars 2022]
- Dahm, R. et De Angelis, G. 2018. The role of mother tongue literacy in language learning and mathematical learning: Is there a multilingual benefit for both? *International Journal of Multilingualism*, 15(2), p. 194-213.
- Dahya, N. et Dryden-Peterson, S. 2016. Tracing pathways to higher education for refugees: The role of virtual support networks and mobile phones for women in refugee camps. *Comparative Education*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:30195733> [Consulté le 27 août 2021].
- Damiani, V. et G. Agrusti. 2018. Online resources to promote social inclusion of refugees and migrants in Italy: Topics, approaches and tools to develop culturally sensitive courses. Dans : *EDULEARN18 Proceedings: 10th International Conference on Education and New Learning Technologies*, Palma, Espagne, 2-4 juillet 2018. Valence, IATED.
- Demmans Epp, C. 2017. Migrants and mobile technology use: Gaps in the support provided by current tools. *Journal of Interactive Media in Education*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.5334/jime.432> [Consulté le 13 mars 2022].
- DFID (ministère du Développement international du Royaume-Uni). 2014. *How to note: Assessing the strength of evidence*. Londres, DFID.

- Diversity Development Group. 2016. *Adult migrant education methodology*. Vilnius, Diversity Development Group.
- Dooley, K. et Thangaperumal, P. 2011. Pedagogy and participation: Literacy education for low-literate refugee students of African origin in a western school system. *Language and Education* [e-journal] 25, p. 385-397. Disponible sur : [10.1080/09500782.2011.573075](https://doi.org/10.1080/09500782.2011.573075). [Consulté le 9 mars 2022].
- Eby, J., Iverson, E., Smyers, J. et al. 2011. The faith community's role in refugee resettlement in the United States. *Journal of Refugee Studies*, 24(3), p. 586 à 605.
- Ferris, E. et Winthrop, R. 2011. Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. *The Brookings Institution*. [en ligne] 1er mars. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.brookings.edu/research/education-and-displacement-assessing-conditions-for-refugees-and-internally-displaced-persons-affected-by-conflict/> [Consulté le 8 mars 2022].
- Finn, H.B. 2011. Overcoming barriers: Adult refugee trauma survivors in a learning community. *TESOL Quarterly* [e-journal] 44 (3), p. 586 à 596. Disponible à l'adresse suivante : https://www.researchgate.net/publication/230531865_Overcoming_Barriers_Adult_Refugee_Trauma_Survivors_in_a_Learning_Community [Consulté le 16 juillet 2021].
- García Botero, G., Questier, F., et Zhu, C. 2019. Self-directed language learning in a mobile-assisted, out-of-class context: Do students walk the talk? *Computer Assisted Language Learning* [en ligne]. Disponible sur : <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1485707> [Consulté le 12 mars 2022].
- Gaved, M. et Peasgood, A. 2017. Fitting in versus learning : A challenge for migrants learning languages using smartphones. *Journal of Interactive Media in Education*. [en ligne] Disponible sur : <http://doi.org/10.5334/jime.436> [Consulté le 11 mars 2022].
- Gladwell, C., Hollow, D. Robinson, A. et al. 2016. *Higher education for refugees in low-resource environments : Landscape review*. Londres, Jigsaw Consult.
- Godwin-Jones, R. 2011. Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*. [PDF] Disponible à l'adresse suivante : <https://core.ac.uk/download/pdf/84321238.pdf> [Consulté le 13 mars 2022].
- Grotlüschen, A. et al. 2021. People like me don't have any say here? Feelings of socio-political participation of recently arrived migrants in Austria, Canada, Germany, Israel and the USA. Dans : *Between PIAAC and the New Literacy Studies. What Adult Education Can Learn from Large Scale Assessments without Adopting the Neo-liberal Paradigm*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21944/pdf/Grotlueschen_Heilmann_2021_Between_PIAAC_and.pdf [Consulté le 10 mars 2022].
- Hallgarten, J., Gorgen, K. et Sims, K. 2020. What are the lessons learned from supporting education in conflicts and emergencies that could be relevant for EdTech-related responses to COVID19? *HEART* [en ligne]. 2 juin. Disponible à l'adresse suivante : https://www.heart-resources.org/doc_lib/what-are-the-lessons-learned-from-supporting-education-in-conflicts-and-emergencies-that-could-be-relevant-for-edtech-related-responses-to-covid-19/ [Consulté le 11 mars 2022].
- Handicap International. 2014. *Hidden victims of the Syrian crisis: Disabled, injured and older refugees*. Londres, Handicap International.
- Hanemann, U. 2018. *Language and literacy programmes for migrants and refugees. Challenges and ways forward*. Document d'information préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019. [PDF] Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077/PDF/266077eng.pdf.multi> [Consulté le 16 mars 2022].
- Haseman, B. C. 1991. Improvisation, process drama and dramatic art. *The Drama Magazine*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <https://eprints.qut.edu.au/53856/> [Consulté le 16 mars 2022].
- HCR (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés). 2016a. *Connecting refugees: How internet and mobile connectivity can improve refugee well-being and transform humanitarian action*. Genève, HCR.
- HCR. 2016b. *Missing out: Refugee education in crisis*. Genève, HCR.
- HCR. 2017. *Global trends: Forced displacement in 2016*. [PDF] Genève, HCR. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf> [Consulté le 4 mai 2021].
- HCR. 2019a. *Teaching about refugees : Guidance on working with refugee children struggling with stress and trauma*. [PDF] Genève, HCR. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unhcr.org/59d346de4.pdf> [Consulté le 16 juillet 2021].
- HCR. 2019b. *Éducation des réfugiés 2030 : une stratégie pour l'inclusion des réfugiés*. Copenhague, HCR.

- HCR. 2021. *Global trends: Forced displacement in 2020*. Copenhague, HCR.
- HCR. 2022a. *IDP definition*. Disponible à l'adresse suivante : <https://emergency.unhcr.org/entry/44826/idp-definition> [Consulté le 4 mai 2022].
- HCR. 2022b. *Migrant definition*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <https://emergency.unhcr.org/entry/44937/migrant-definition> [Consulté le 4 mai 2022].
- Heinemann, A. 2017. The making of 'good citizens': German courses for migrants and refugees. *Studies in the Education of Adults*. [en ligne] Disponible sur : 10.1080/02660830.2018.1453115 [Consulté le 10 mars 2022].
- Hiemstra, R. 1994. Self-directed learning. Dans : T. Husen et T. N. Postlethwaite. éd. *The International Encyclopedia of Education (deuxième édition)*. Oxford, Pergamon Press.
- Hiemstra, R. et Brockett, R.G. 1994. Resistance to self-direction in learning can be overcome. *New Directions for Adult and Continuing Education* [e-journal]. 1994(64), pp. 89-92. Disponible sur : <https://doi.org/10.1002/ace.36719946413> [Consulté le 13 mars 2022].
- Hiller, H. H. et Franz, T.M. 2004. New ties, old ties and lost ties: The use of the internet in diaspora. *New Media & Society*. [e-journal] 6(6), pp. 731-752. Disponible sur : 10.1177/146144804044327 [Consulté le 10 mars 2022].
- Hounsell, B. et Owuor, J. 2018. *Opportunities and barriers to using mobile technology and the internet in Kakuma refugee camp and Nakivale refugee settlement*. *Innovating mobile solutions for refugees in East Africa*. [PDF] n.p., Samuel Hall. Disponible à l'adresse suivante : https://www.elrha.org/wp-content/uploads/2018/02/Innovating_mobile_solutions_Report.pdf [Consulté le 11 mars 2022].
- IDMC (International Displacement Monitoring Centre). 2021. *GRID 2021. Internal displacement in a changing climate*. [PDF] Genève, IDMC. Disponible à l'adresse suivante : https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/grid2021_idmc.pdf [Consulté le 2 août 2021].
- Ilyas, Z. 2019. *The first mega project of Pakistan Mangla Dam Azad Jammu and Kashmir (AJK) & Tarbela Dam an earth-filled dam on the Indus River in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan*. Département de génie civil, travaux de laboratoire de mécanique des fluides 1 & 2. Université islamique internationale d'Islamabad. Disponible sur : 10.13140/RG.2.2.16326.11844 [Consulté le 15 mars 2022].
- Isserlis, J. 2000. *Trauma et le langage anglais learner*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/trauma2.html. [Consulté le 16 juillet 2021].
- Jones, A., Kukulska-Hulme, A., Norris, L. et al. 2017. Supporting immigrant language learning on smartphones: A field trial. *Studies in the Education of Adults*. [e-journal] 49(2), pp. 228-252. Disponible sur : 10.1080/02660830.2018.1463655 [Consulté le 11 mars 2022].
- Joyes, C. et James, Z. 2018. An overview of ICT for education of refugees and IDPs. K4D Helpdesk Report. [PDF] Brighton, Institute of Development Studies. Disponible à l'adresse suivante : https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/505_ICTs_for_Education_of_Refugees_and_IDPs.pdf [Consulté le 10 mars 2022].
- Kalocsányiová, E. 2017. Towards a repertoire-building approach: Multilingualism in language classes for refugees in Luxembourg. *Language and Intercultural Communication*. [e-journal] (17)4, pp. 474-493. Disponible sur : 10.1080/14708477.2017.1368149 [Consulté le 10 mars 2022].
- Khanlou, N., Khan, A., Vazquez, L.M. et al. 2021. Digital literacy, access to technology and inclusion for young adults with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* [e-journal] 33, (p. 1 à 25). Disponible sur : <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09738-w> [Consulté le 15 mars 2022].
- Klingenberg, M. et Rex, S. 2016. *Refugees: A challenge for adult education*. Bonn, DVV International.
- Knowles, M. S. 1975. *Self-directed learning*. New York, Association Press.
- Kukulska-Hulme, A., Gaved, M., Jones, A. et al. 2017. Mobile language learning experiences for migrants beyond the classroom. Dans : J. Beacco, H. Krumm, D. Little, et P. Thalgott. éd. 2017. *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.1515/9783110477498-030> [Consulté le 15 mars 2022].
- Lanciotti, M. 2019. Adult Literacy: An essential component of the CRRF. *Forced Migration Review*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <https://www.fmreview.org/education-displacement/lanciotti> [Consulté le 14 mars 2022].
- Leung, L. 2011. Phoning home. *Forced Migration Review*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <https://www.fmreview.org/technology/leung> [Consulté le 14 mars 2022].

- Lewis, K. et Thacker, S. 2016. *ICT and the Education of Refugees : A Stocktaking of innovative approaches in the MENA region*. Washington, D. C. Banque mondiale.
- Long, H.B. 1989. *Self-directed learning: Emerging theory and practice*. Dans : H.B. Long and Associates. *Self-directed Learning: Emerging Theory and Practice*. Norman, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, Université de l'Oklahoma.
- Lopes, H. et McKay, V. 2020. Adult learning and education as a tool to contain pandemics: The COVID-19 experience. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-020-09843-0> [Consulté le 4 mai 2022].
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. et al. 2016. *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. [PDF], Londres, Pearson Education. Disponible à l'adresse suivante : <http://oro.open.ac.uk/50104/1/Luckin%20et%20al.%20-%202016%20-%20Intelligence%20Unleashed.%20An%20argument%20for%20AI%20in%20Educ.pdf> [Consulté le 4 mai 2022].
- Majhanovich, S. et Deyrich, M-C. 2017. Language learning to support active social inclusion: Issues and challenges for lifelong learning. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*, 63, pp. 435 à 452. Disponible à l'adresse suivante : <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11159-017-9656-z.pdf> [Consulté le 4 mai 2022].
- Mason, B. et Buchmann, D. 2016. ICT4Refugees: A report on the emerging landscape of digital responses to the refugee crisis. *The Communication Initiative Network*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <http://www.comminet.com/global/content/ict4refugees-report-emerging-landscape-digital-responses-refugee-crisis> [Consulté le 14 mars 2022].
- Moser, H. 2012. *Opening doors to adult education for migrants: Guidelines for working with education ambassadors*. Grundtvig "Learning Community Project". [PDF] Graz, Zebra Publishing. Disponible à l'adresse suivante: https://www.bgz-berlin.de/media/r18_opening_doors_to_adult_education_for_migrants_hohe_aufloesung.pdf [Consulté le 15 mars 2022].
- Netto, G., Baillie, L., Georgiou, T. et al. 2022 Resilience, smartphone use and language among urban refugees in the Global South. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1941818> [Consulté le 13 mars 2022].
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2014. *Perspectives des migrations internationales 2014*. Paris, OCDE. Disponible à l'adresse : https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-fr. [Consulté le 23 août 2021].
- OCDE. 2016. *L'importance des compétences – Nouveaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Paris, Éditions de l'OCDE.
- OCDE. 2022. Participation des adultes aux activités de formation : obstacles à la participation [en ligne] (Date extraite 13:09 le 7 avril 2022). Disponible à l'adresse suivante : <https://stats.oecd.org/index.aspx?lang=fr&SubSessionId=5cdded97-1fcd-4486-971d-d590b7a46b60&themetreeid=5> [Consulté le 22 mars 2022].
- OCHA (Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies). 2004. *Guiding principles on internal displacement*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unhcr.org/protection/idps/43ce1cff2/guiding-principles-internal-displacement.html> [Consulté le 8 mars 2022].
- OCHA. 2016. *Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants*. New York, ONU.
- OCHA. 2019. *Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières*. New York, ONU.
- OIM (Organisation internationale pour les migrations). 2019. *État de la migration dans le monde 2020*. [PDF] Genève, OIM. Disponible à l'adresse suivante : <https://publications.iom.int/books/etat-de-la-migration-dans-le-monde-2020> [Consulté le 4 mai 2022].
- OIT (Organisation internationale du travail). 2018. *Recognition of prior learning (RPL). Learning package*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_626246.pdf [Consulté le 20 août 2021].
- OIT. 2019. *Mobile women and mobile phones: Women migrant workers' use of information and communication technologies in ASEAN. Safe and Fair Programme: Realizing women migrant workers' rights and opportunities in the ASEAN region*. Spotlight Initiative to eliminate violence against women and girls. [PDF] Genève, OIT. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_732253.pdf [Consulté le 12 mars 2022].

- ONU (Nations Unies). 2020. *Youth*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/youth-0/> [Consulté le 21 août 2020].
- Palanac, A. 2020. Towards a trauma-informed ELT pedagogy for refugees. *Language Issues*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : https://www.researchgate.net/publication/341452361_Towards_a_trauma-informed_ELT_pedagogy_for_refugees [Consulté le 16 juillet 2021].
- Perry, K.H. et Moses, A.M. 2011. Television, language, and literacy practices in Sudanese refugee families: 'I learned how to spell English on Channel 18'. *Research in The Teaching of English*, 45, p. 278-307.
- Picciano, A. 2009. Blending with purpose: The multimodal model. *Journal of the Research Center for Educational Technology*. [PDF] Disponible à l'adresse suivante : <http://rcetj.org/index.php/rcetj/article/view/11/14> [Consulté le 27 août 2021].
- Pozzo, M. et Nerghes, A. 2020. Dutch without the Dutch: Discourse, policy, and program impacts on the social integration and language acquisition of young refugees (ages 12–23). *Social Identities*. [en ligne] Disponible sur : 10.1080/13504630.2020.1814721 [Consulté le 10 mars 2022].
- Projet Brookings-Berne sur le déplacement interne. 2008. *La protection des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays : un manuel à l'intention des législateurs et des responsables politiques*. Disponible à l'adresse suivante : https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/1016_internal_displacement_fre.pdf [Consulté le 23 août 2021].
- Richards, J.C. 2015. The changing face of language learning: Learning beyond le classroom. *RELC Journal*. [e-journal] 46(1), p. 5-22. Disponible sur : 10.1177/0033688214561621 [Consulté le 15 mars 2022].
- Sabie, D., Sabie, S., Ekmekcioglu, C. et al. 2019. Exile within borders: Understanding the limits of the internally displaced people (IDPs) in Iraq. *LIMITS '19: Proceedings of the Fifth Workshop on Computing within Limits*. [e-journal] pp. 1 à 16. Disponible sur : 10.1145/3338103.3338104 [Consulté le 11 mars 2022].
- Scheible, J. A. 2018. *Literacy training and German language acquisition among refugees: Knowledge of German and the need for support among integration course attendees learning a second alphabet and those with no literacy skills*. BAMF-Brief analysis, 1-2018. [PDF] Nürnberg, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ). (Ministère fédéral pour la migration et les réfugiés. Centre de recherche pour la migration, l'intégration et l'asile). Disponible à l'adresse suivante : <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67560-1> [Consulté le 4 mai 2022].
- Simas, H., Halat, R., Maayeh, R. et al. 2017. *Blended English language learning for refugees: Challenges and possibilities. Final report*. [PDF] Disponible à l'adresse suivante : https://www.researchgate.net/publication/341115039_Blended_English_Language_Learning_for_Refugees_Challenges_and_Possibilities_Final_Report [Consulté le 10 avril 2022].
- Smith-Khan, L. et Crock, M. 2018. *Making rights to education real for refugees with disabilities. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report*. [PDF] Paris, UNESCO. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266058/PDF/266058eng.pdf.multi> [Consulté le 15 mars 2022].
- Smyser, H. 2019. Adaptation of conventional technologies with refugee language learners: An overview of possibilities. Dans : E. Sengupta and P. Blessinger. eds. 2019. *Language, Teaching and Pedagogy for Refugee Education. Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 15*. Bradford, Emerald Publishing. Ch. 8.
- Smythe, S. et Breshears, S. 2017. Complicating access: Digital inequality and adult learning in a public access computing space. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5362> [Consulté le 15 mars 2022].
- Souto-Otero, M. et Villalba-Garcia, E. 2015. Migration and validation of non-formal and informal learning in Europe: Inclusion, exclusion or polarisation in the recognition of skills? *International Review of Education*. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9516-7> [Consulté le 23 août 2021].
- Spotti, M., Kluzer, S. et Ferrari, A. 2010. ICT and L2 acquisition by adult migrants: Results from a comparative study in the Netherlands and Sweden. *Conference Proceedings: ICT for Language Learning*. Bruxelles, Commission européenne. p. 1 à 5.
- Stewart, F. 2014. Horizontal inequalities and intersectionality. Dans : E. Samman and J.M. Roche. eds. *Group Inequality and Intersectionality*. [PDF] n.p., Maitreyee. Disponible à l'adresse suivante : <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/publication/document/2017/2/Group%20inequality%20intersectionality.pdf> [Consulté le 15 mars 2022].

- Stinson, M et Freebody, K.2005. *Drama and oral communication*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : https://www.researchgate.net/publication/279668591_Drama_and_oral_communication [Consulté le 27 août 2021].
- Tauson, M. et Stannard, L. 2016. *EdTech for learning in emergencies and displaced settings: A rigorous review and narrative synthesis*. Londres, Save the Children.
- UA (Union africaine). 2020. *Convention de l'Union africaine sur la protection et l'assistance des personnes déplacées en Afrique (Convention de Kampala)*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <https://au.int/en/treaties/african-union-convention-protection-and-assistance-internally-displaced-persons-africa> [Consulté le 8 mars 2022].
- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). À paraître. *The recognition, validation and accreditation of learning outcomes for migrants and refugees: A literature review*. Hambourg, UIL.
- UIL. 2012. *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des résultats de l'apprentissage non formel et informel*. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_fre [Consulté le 20 août 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*. Hambourg, UIL.
- UIL. 2016b. *L'alphabétisation en contexte multilingue et multiculturel : bonnes pratiques de l'apprentissage et l'éducation des adultes*. [PDF] Hambourg, UIL. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245513> [Consulté le 25 octobre 2021].
- UIL. 2018. *Reconnaissance, validation et accréditation de l'éducation de base des jeunes et des adultes en tant que fondement de l'apprentissage tout au long de la vie*. [PDF] Hambourg, UIL. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263619> [Consulté le 23 août 2021].
- UIL. 2020. *4e Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg, UIL.
- UIL. 2021. *Approches intégrées de l'alphabétisation et du développement des compétences. Programmes d'apprentissage des adultes : exemples de bonnes pratiques*. [PDF] Hambourg, UIL. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380585> [Consulté le 27 août 2021]
- UIT (Union internationale des télécommunications). 2020. Digital Development Dashboard [en ligne]. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Dashboards/Pages/Digital-Development.aspx>. [Consulté le 24 août 2021].
- UIT. 2021. Core indicators on access to and use of ICT by households and individuals. [en ligne] Disponible à l'adresse suivante : <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/statistics/2021/December/CoreHouseholdIndicators.xls> [Consulté le 24 août 2021].
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). 2016. *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. [en ligne] Paris, UNESCO. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [Consulté le 4 mai 2022]
- UNESCO. 2018a. *A lifeline to learning : Leveraging technology to support education for refugees*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2018b. *International Literacy Day 2018. Improving outcomes of integrated literacy and skills development programmes*. [en ligne] Paris, UNESCO. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265586?posInSet=1&queryId=ae5d44a6-ee6f-4850-9faf-ea9d95c6141e> [Consulté le 27 août 2021].
- UNESCO. 2019. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2019. Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2020a. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020. Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2020b. *Syrian refugee youth literacy assessment study (SYLAS)*. Beyrouth, UNESCO.
- UNESCO et UIL. 2016. *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2015*. [PDF] Hambourg, UIL. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_fre [Consulté le 4 mai 2022].

- UNESCO, UNICEF et Banque mondiale. 2020. *What Have We Learnt? : Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. [PDF] Paris, New York, Washington, D.C., UNESCO, UNICEF, Banque mondiale. Disponible à l'adresse : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700> [Consulté le 15 mars 2022].
(Résumé disponible en français : Résumé analytique – Qu'avons-nous appris ? Aperçu des résultats d'une enquête auprès des ministères de l'éducation sur les réponses nationales à la COVID-19, voir <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34700/National-Education-Responses-to-COVID-19-Exec-Summary-FR.pdf>)
- Van Cappelle, F., Chopra, V., Ackers, J. et al. 2021. An analysis of the reach and effectiveness of distance learning in India during school closures due to COVID-19. *International Journal of Educational Development*, 85, p. 102439.
- Van der Kolk, B. 2014. *The body keeps the score: Mind, brain and body in the transformation of trauma*. Londres, Penguin.
- Van Rensburg, H.J. et Fils, J.B. 2010. Improving English language and computer literacy skills in an adult refugee program. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 6(1), pp. 69-81.
- Winthrop, R. et Smith, M.S. 2012. *Improving English language and computer literacy skills in an adult refugee program*. Document de travail 1. Janvier 2012. [PDF] Washington, D.C., The Brookings Institution. Disponible à l'adresse : https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/01_education_technology_shearer.pdf [Consulté le 11 mars 2022].

À l'échelle mondiale, le nombre de réfugiés, de migrants et de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDI) a considérablement augmenté au cours des dix dernières années pour atteindre des niveaux sans précédent. Les déplacements dus aux conflits et aux catastrophes naturelles, exacerbés par le changement climatique, ont accentué le défi et l'ont rendu plus pressant. L'accès à une éducation inclusive de qualité pour les jeunes et les adultes est particulièrement critique dans le contexte d'un déplacement prolongé. Les compétences de lecture, d'écriture et de calcul sont particulièrement importantes car elles constituent non seulement le cœur de l'éducation de base mais aussi une composante essentielle de l'apprentissage autonome et de la recherche d'opportunités permettant d'acquérir des compétences et des qualifications pour le travail et pour mener une vie digne.

Ce rapport a étudié la littérature pertinente et analysé 25 programmes du monde entier qui ont utilisé des technologies de l'information et de la communication (TIC) innovantes en matière d'alphabétisation et d'éducation pour les réfugiés, les migrants et les personnes déplacées. Il fait état d'un manque de données sur la situation de l'alphabétisation des jeunes et des adultes dans le monde, et d'une littérature limitée sur l'efficacité des TIC

comme support des programmes d'alphabétisation et d'éducation pour les groupes cibles. Toutefois, les 25 programmes révèlent que les TIC jouent un rôle important pour surmonter les obstacles à l'apprentissage de ces groupes. Les stratégies suivies par ces programmes innovants étayés par les TIC sont élaborées à travers six domaines thématiques : (1) accès et inclusion, (2) renforcement des capacités des enseignants et des éducateurs, (3) contenu pertinent et andragogie innovante, (4) suivi et évaluation, (5) partenariats stratégiques et (6) reconnaissance, validation et accréditation de l'apprentissage.

Les décideurs politiques, les prestataires de programmes, les organisations internationales, la société civile et, en fait, toute personne intéressée par le respect de l'obligation de fournir une éducation inclusive de qualité aux plus vulnérables, tireront profit de l'analyse riche et des divers exemples figurant dans ce rapport. Ensemble, ils illustrent la façon dont la technologie peut être utilisée pour soutenir les programmes d'alphabétisation et d'éducation destinés aux réfugiés, aux migrants et aux personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, en adoptant une approche fondée sur des données probantes et centrée sur l'apprenant.

l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage
tout au long de la vie
Feldbrunnenstr. 58
20148 Hambourg, Allemagne

Tel: + 49 (0) 40 44 80 41 - 0
Fax: + 49 (0) 40 41 077 23
Web: www.uil.unesco.org
Email: uil-galsecretariat@unesco.org



[unesco.uil](https://www.facebook.com/unesco.uil)



[@uil](https://twitter.com/uil)



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