

Recherche

La formation à distance en alphabétisation : pour le développement d'une approche hybride



2008-2009

Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

Recherche

La formation à distance en alphabétisation : pour le développement d'une approche hybride



2008 - 2009

Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

Direction de l'éducation
des adultes et de l'action
communautaire

Équipe de production

Coordination

Andrée Racine

Responsable du dossier de l'alphabétisation et du Programme des
Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation
Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Analyse et rédaction

Isabelle Coulombe et Margot Désilets
Consultantes

Nous tenons à remercier les membres du comité de travail sur la formation à distance en alphabétisation pour leur agréable participation et leur importante collaboration à notre réflexion. Ce comité ayant évolué au cours des cinq années de nos travaux, nous remercions toutes les personnes qui y ont participé.

M. Luc Beauchesne

M^{me} Guylaine Bourque

M^{me} Huguette Larivière

Centre d'éducation des adultes du Chemin-du-Roy
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

M^{me} Ilze Epnors

Distance Education Coordinator
Commission scolaire Eastern Townships

M^{me} Claude Canuel

M. Yves Otis

Société de formation à distance (SOFAD)

M. François Dallaire

M^{me} Sharon Hackett

Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF)

M. Nicolas Dedeck

M^{me} Maryse Perreault

Fondation pour l'alphabétisation

M^{me} Maryse Ouimette

Commission scolaire de Laval

M. Denis Gauthier

M^{me} Janine Labonté

ABC Lotbinière

M. Bernard Hudon

Centre des lettres et des mots (CLEM)

M^{me} Claire Lecarpentier

M. Yves Mallette

M. Pierre Sauvé

Service national du RÉCIT

M. Jacques Lavoie

Commission scolaire de Montréal

M. Yvon Wagner

GROUPE INTAC (Intégration des nouvelles technologies d'apprentissage et de communication)

Document produit dans le cadre des Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

ISBN 978-2-550-54835-5 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. La démarche méthodologique	9
1.1 Une approche qualitative.....	9
1.2 La première phase de la recherche.....	9
1.3 La seconde phase de la recherche	10
1.4 L'étude de la littérature sur le sujet.....	12
2 LA FORMATION À DISTANCE ET L'ALPHABÉTISATION.....	15
2.1 L'approche hybride en formation à distance en alphabétisation.....	15
2.2 Des constats intéressants pour une formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride	17
2.2.1 Les aspects relationnels.....	17
2.2.2 Les aspects cognitifs	18
2.2.3 Les aspects métacognitifs	19
2.2.4 Les aspects liés au transfert des apprentissages.....	20
2.2.5 Les aspects informatique et télématique	20
2.3 La formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride : une réponse aux obstacles à la participation	21
2.3.1 Une volonté d'accroître la participation des adultes	21
2.3.2 Une réponse à certaines contraintes.....	22
2.3.3 Des horaires plus flexibles	23
2.3.4 Des problèmes de distance contournés	23
2.3.5 Une réponse intéressante pour un plus grand nombre d'adultes	23
2.3.6 Une réponse subissant nettement l'influence de l'avènement des TIC	24
2.4 Les contraintes et les écueils d'une formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride	26
3 LE DOCUMENT « LA FORMATION À DISTANCE EN ALPHABÉTISATION : UNE APPROCHE HYBRIDE »	31
3.1 Le document comme moyen de soutien au développement	31
3.2 Des principes directeurs.....	31
3.3 Des conditions essentielles et favorables.....	34
3.3.1 Les conditions essentielles.....	35
3.3.1.1 Une offre de services qui permette un accompagnement et un soutien appropriés tout au cours du processus de formation auprès des populations visées	35
3.3.1.2 La formation et le perfectionnement du personnel enseignant incluant un suivi et un encadrement soutenu.....	37

3.3.1.3	L'accès aux technologies et aux dispositifs nécessaires pour permettre l'offre d'activités multimodales de formation à distance en alphabétisation	38
3.3.1.4	Le mode de financement qui doit être adapté à la réalité de ce type de formation	39
3.3.2	Les conditions facilitantes	39
3.3.2.1	L'établissement d'un partenariat approprié permettant le partage de la prise en charge du développement et de l'offre de formation	39
3.3.2.2	L'accès à une plateforme commune de formation.....	40
3.3.2.3	L'accès à une ressource nationale, vers qui on peut facilement se diriger pour assurer la communication entre les personnes qui réalisent des projets de FADA selon une approche hybride et la coordination d'une veille technologique	40
3.4	D'autres éléments abordés dans le document proposé	41
3.4.1	Les principales formules et les ressources possibles.....	41
3.4.2	Les responsabilités en matière de formation à distance en alphabétisation.....	42
	CONCLUSION.....	45
	RECOMMANDATIONS	51
	BIBLIOGRAPHIE.....	53
	ANNEXE 1 PERSONNES INTERROGÉES ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	59
	ANNEXE 2 DESCRIPTION DES PROJETS.....	73
	Description 1 : Le projet du Centre d'éducation des adultes du Chemin-du-Roy, de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy	73
	Description 2 : Le projet du Centre des lettres et des mots (CLEM)	85
	Description 3 : Le projet de l'organisme ABC Lotbinière	92
	Description 4 : Le projet Accroche!, de la Commission scolaire de Laval	95

Introduction

En 1996, depuis la création officielle de la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), par la Direction de la formation générale des adultes (DFGA)¹, a donné une impulsion significative au développement de la formation à distance dans le domaine de la formation générale des adultes.

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : un contexte propice

Jusqu'à très récemment, le modèle de la formation à distance (FAD) au Québec se faisait selon une approche asynchrone, en ce sens que la personne réalisait les activités de formation au moment de son choix. La FAD était donc définie comme « une formation individualisée qui permet à un étudiant d'apprendre par lui-même, à son rythme, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, avec du matériel didactique autosuffisant, un accès à différents moyens de communication, et un soutien de personnes-ressources² ».

Dans le modèle synchrone, la formation en ligne est de plus en plus perçue comme un choix pertinent, ce qui est favorisé par le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), qui peuvent également servir dans un modèle asynchrone.

Malgré certaines résistances suscitées par les changements qu'entraîne la FAD, la nécessité du développement de la formation à distance, selon différents formats adaptés à la population visée, est de plus en plus soulignée dans différents pays, autant dans la littérature que par les praticiennes et les praticiens.

Au Québec, l'adoption de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, en mai 2002, fournit un contexte particulièrement propice au développement de la formation à distance en alphabétisation (FADA). Susciter l'expression de la demande de formation ainsi qu'adapter les services aux besoins et aux situations et aux besoins particuliers des adultes et des collectivités constituent une ligne de fond de la Politique :

« Accentuer l'expression des besoins imposera une plus grande flexibilité de l'offre et une prise en compte de la diversité des lieux et des modes de formation, lesquels élargissent le champ d'action en matière d'éducation et permettent d'entrer en contact avec la population dans son milieu immédiat de vie et de travail. Ainsi, l'exploration et l'exploitation des activités de formation en ligne et différentes formes de collaboration avec les entreprises ou de partenariat avec la communauté devront être maintenues et augmentées³ ».

En ce sens, selon les énoncés de la Politique, la formation à distance est considérée comme un moyen intéressant de lever les obstacles à l'accessibilité et les barrières à la participation :

Le potentiel de la formation à distance doit donc être augmenté; pour ce faire, il faut regrouper les énergies déployées, agir en complémentarité, rejoindre une masse critique

1 Depuis le 23 octobre 2007, suite à la réorganisation du Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, la Direction de la formation générale des adultes (DFGA), dont il est question dans le présent document, a changé de nom pour la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire.

2. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA FORMATION À DISTANCE, *Rapport 2003; Québec, MEQ document de travail*, Cette définition a été empruntée à la Direction générale de la formation continue de l'Université Laval.

3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, p. 5.

d'adultes, moderniser l'offre de services et adopter une approche centrée sur les clientèles et leurs besoins. Bref, il faut ici que l'offre corresponde à la demande réelle et potentielle⁴.

Ces énoncés convergent vers une préoccupation première dans la Politique : accroître la participation à la formation de base. C'est dans la continuité de cette préoccupation que nous avons réalisé, à titre de consultantes de la DFGA, les travaux sur la FADA.

Un historique du dossier

La DFGA se préoccupe de la formation à distance en alphabétisation depuis une dizaine d'années. Toutefois, les premières expériences en la matière n'ont pas réellement de suite. Puis les travaux sur la FADA s'amorcent véritablement par la création d'un premier comité de travail qui se penche sur la question au cours de l'année 1999-2000. Ce comité formule alors une série de recommandations, dont la préparation d'un inventaire de pratiques et de la littérature pour mieux connaître la réalité de la formation à distance en alphabétisation. Un état de la situation est donc publié⁵ en janvier 2002. On y souligne que les pratiques de formation à distance sont encore peu présentes dans l'univers de l'alphabétisation, particulièrement au Québec. Quelques initiatives intéressantes sont cependant dénombrées, notamment au Canada anglais et aux États-Unis. On y constate également que le développement des TIC comporte des possibilités intéressantes en matière de formation à distance et suscite un engouement perceptible dans les milieux d'alphabétisation de tous les coins du monde.

Au Québec, le développement de l'alphabétisation à distance se fait plutôt lentement, sans encadrement ni beaucoup de soutien. Bien que l'on assiste peu à peu à la mise au point de diverses activités d'apprentissage autonomes ou en ligne à l'aide des TIC, tout reste encore à faire en matière de formation à distance. Quelques projets sont tentés certes (AlphaSim et Stéfi)⁶, mais ils ne sont pas poursuivis malgré des résultats encourageants. Dans l'état de la situation, on conclue donc que la formation à distance en alphabétisation est peu développée dans les commissions scolaires et dans les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation.

Enfin, on y recommande de concevoir un document pour supporter la mise en œuvre de la formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride. Ce dernier permettrait de définir des principes directeurs et un mode organisationnel particulier à la formation à distance dans le contexte d'une offre de services adapté aux besoins et aux réalités des personnes peu scolarisées.

Le document proposé

La DFGA entreprend alors les travaux de préparation d'un document intitulé « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride ». Celui-ci se veut une plateforme de discussion et de réflexion à l'intention, d'une part, du MELS et de ses partenaires et, d'autre part, des gestionnaires ainsi que des agentes et des agents d'alphabétisation des commissions scolaires et des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation. Le document de la DFGA a pour objet de proposer des orientations et de fournir des indications pour la mise en place d'activités d'alphabétisation à distance. Il doit rappeler les définitions québécoises de l'alphabétisation et de la

4 Ibid., p. 31.

5. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *La formation à distance en alphabétisation. État de la situation*, gouvernement du Québec, 2002, 56^e page.

6. Le projet STEFI consiste en une expérimentation multimédia menée dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, à l'intérieur de laquelle le projet « À la recherche des mots égarés » a été réalisé avec des personnes analphabètes, et ce, du 30 septembre au 18 novembre 1998. Pour ce qui est d'ALPHASIM, ce projet de formation à distance, par le son et par l'image, a été expérimenté dans trois commissions scolaires de la région, de 1994 à 1996.

formation de base, tout en établissant la problématique de la formation à distance en alphabétisation au Québec. Il doit fixer également les principes et les conditions permettant d'assurer la pertinence et la qualité du développement de l'offre de services en la matière. En outre, il doit décrire les différentes formules de ce type de formation, préciser les responsabilités des différents acteurs, présenter les principales ressources et, enfin, tracer des perspectives d'avenir.

À la suite de la préparation du document, la DFGA a jugé nécessaire et prudent d'en vérifier la pertinence et la faisabilité auprès de certaines personnes responsables de la formation à distance dans les commissions scolaires et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation. Elle nous a ainsi confié la responsabilité.

Les objectifs de la recherche

En 2001, nous avons entrepris une recherche dont le principal objectif était de vérifier et de bonifier le document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride » tout en approfondissant nos connaissances en matière d'alphabétisation dans un mode de formation à distance.

Les activités liées à notre recherche nous ont ainsi permis d'être en contact avec des expériences naissantes et d'autres en cours, de rencontrer des chercheurs et des personnes qui s'intéressaient de près à ce dossier, d'explorer un fonds de documentation plus étoffé comparativement à la situation au moment du début de nos travaux dans le domaine, de mieux circonscrire les conditions d'organisation d'activités de formation à distance en alphabétisation, de recueillir quelques éléments d'évaluation des effets des activités chez les adultes peu scolarisés ayant vécu des expériences plus avancées et, enfin, d'entrevoir des pistes de développement. Nous ferons état ci-dessous de l'ensemble de cette exploration.

L'hypothèse soumise

Comme le gouvernement du Québec le souhaite dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et le formule clairement dans le plan d'action qui l'accompagne, la formation à distance est considérée comme une voie intéressante à développer pour améliorer l'offre de services en réponse aux besoins et à la demande des différents milieux. Dans le domaine de l'alphabétisation, l'offre d'une formation hybride apparaît comme la voie à privilégier pour répondre aux besoins de formation à distance en tenant compte des caractéristiques de la population visée.

Les conditions suivantes sont toutefois apparues comme incontournables :

- 1) un mécanisme de financement adapté qui se traduit par un aménagement des règles budgétaires en fonction des nécessités et des caractéristiques de la formation à distance;
- 2) une formation ou un perfectionnement assurés auprès des enseignantes et des enseignants de même que la mise en place des moyens nécessaires pour les soutenir dans leurs initiatives de formation à distance;
- 3) un soutien et un accompagnement appropriés des adultes en formation;
- 4) un dispositif efficace qui se traduit par un accès plus facile au matériel informatique et à tout autre matériel nécessaire aux activités de formation à distance en alphabétisation;

- 5) la création d'un réseau et la mise en place d'un partenariat permettant la prise en charge d'activités de formation à distance et le partage des moyens mis à la disposition de la population visée;
- 6) la participation active de tous les acteurs visés dans ce dossier en vue du développement de la formation à distance en alphabétisation.

Le présent rapport de recherche se divise en trois sections : la première expose la démarche méthodologique employée et les principales démarches suivies; la deuxième section traite de la formation à distance en alphabétisation (explication du concept privilégié, présentation de ses principaux atouts et des éléments de connaissance qui justifient son intérêt); enfin, dans la troisième section, on trouve une présentation explicative du document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride » et de ses différentes parties.

Les principales étapes des travaux en matière de formation à distance et d'alphabétisation

Le tableau synthèse qui suit présente les principales étapes des travaux de la DFGA en matière d'alphabétisation et de formation à distance, soit de 1999 à 2006.

Principales étapes des travaux en matière de formation à distance et d'alphabétisation

Mise en place d'un comité de travail
1999-2000

Examen des différentes facettes de la formation à distance en alphabétisation, exploration des expériences actuelles et de la documentation s'y rapportant.



Publication du rapport *La formation à distance en alphabétisation, état de la situation.*
Hiver 2002

Principaux constats dégagés : les pratiques et les outils sont éparpillés, les expériences concernant la formation à distance au Québec souffrent d'un manque d'encadrement. Par ailleurs, il existe un plus grand intérêt des gestionnaires ainsi que des agentes et des agents d'alphabétisation à l'égard de la FAD parallèlement à l'essor des technologies de l'information et de la communication.



Préparation de la première version du document
« La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride ».

Définition des principes directeurs et de certaines balises pour soutenir la création d'activités de formation à distance dans les commissions scolaires et dans les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation.



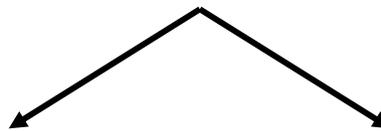
Réalisation d'une recherche sur le développement de la formation à distance en alphabétisation.
(Première phase 2003).

Exploration des expériences de formation à distance en alphabétisation dans les commissions scolaires et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, rencontres de gestionnaires ainsi que d'agentes et d'agents d'alphabétisation qui s'intéressent à ce dossier dans les deux réseaux, et ce, toujours en fonction du document de la DFGA.



*Rapport d'étape de l'étude sur le développement de
la formation à distance en alphabétisation.
Décembre 2003*

Principaux éléments constatés : une perception parfois négative à l'égard de la FAD pour les adultes peu scolarisés, l'intérêt d'une approche hybride en matière de formation à distance à l'intention des adultes peu scolarisés, les besoins de formation du personnel enseignant en matière de formation à distance, la nécessité d'investiguer les modes de financement qui seraient mieux adaptés à la formation à distance en alphabétisation, la possibilité de mettre en place un réseau national, le besoin de poursuivre l'étude afin d'accompagner le développement des initiatives en cours et de celles qui sont apparues pendant l'étude.



Réalisation et publication de la recherche
*La formation à distance et l'alphabétisation :
pour le développement d'une approche
hybride.*
Février 2006

Publication du document « *La formation à
distance en alphabétisation : une
approche hybride* ».
Mars 2006





1. La démarche méthodologique

1. La démarche méthodologique

1.1 Une approche qualitative

La nature même de notre recherche, par son aspect évolutif et exploratoire, tout autant que par son objet, soit le développement de la FAD liée à l’alphabétisation et les principales balises qui doivent l’encadrer, nous a naturellement menées à adopter une approche qualitative. Il nous importait en effet de comprendre et de documenter la réalisation d’un projet de FAD : la pertinence de la formation à distance pour le domaine de l’alphabétisation, les principes qui doivent sous-tendre la naissance d’un tel projet et les conditions essentielles à sa réussite ainsi que les effets qui s’en dégagent pour les différentes parties visées. Par ailleurs, la recherche et les expérimentations d’initiatives particulières à la FADA, bien qu’elles connaissent un certain essor, sont marginales et peu nombreuses. Ce champ d’études restant relativement peu connu, nous jugeons donc important d’examiner ces initiatives et d’en tirer profit tout en enrichissant nos connaissances en la matière.

1.2 La première phase de la recherche

La première phase de notre recherche a consisté à mener une enquête auprès d’organismes pour connaître leur intérêt et leur expertise en matière de FAD et pour recueillir leurs commentaires quant au document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride ». Dix personnes de diverses commissions scolaires et organismes d’action communautaire autonome en alphabétisation, qui s’intéressent à la FADA, ont été rencontrées à cet effet⁷.

De plus, la Commission scolaire Eastern Townships, engagée dans un projet lié à l’alphabétisation à distance, s’est montrée désireuse de collaborer à notre recherche⁸. La personne responsable de ce dossier, à la commission scolaire, s’est alors engagée à remplir une grille de consignation⁹ concernant le projet de cette commission scolaire et le document de la DFGA.

Un organisme d’action communautaire autonome en alphabétisation, Ludolettre, s’est aussi montré désireux de participer à l’étude¹⁰. Cet organisme faisait alors une tournée auprès d’organismes d’action communautaire autonome en alphabétisation (OACAA) afin d’évaluer leur utilisation réelle de son site et de ses exercices d’alphabétisation proposés en ligne. La personne responsable s’est ainsi engagée à recueillir et à compiler les réactions des organismes rencontrés relativement à la FADA et au document de la DFGA¹¹. Des participantes et des participants de sept organismes d’action communautaire autonome en alphabétisation, par l’intermédiaire de la tournée de Ludolettre, ont ainsi pris part à notre enquête.

Les responsables du dossier à la Commission scolaire Eastern Townships et du côté de Ludolettre ont également partagé, à la lumière de leur expérience, leur opinion quant au document de la DFGA.

Dans notre enquête, outre la collecte d’une masse d’informations fort enrichissante pour nos travaux, nous avons aussi découvert de toutes récentes expérimentations de formation à distance en

7. L’annexe 1 contient la liste des personnes rencontrées et les outils de collecte de données utilisés dans notre recherche, dont le questionnaire d’entrevue qui a servi à encadrer ces rencontres (outil 1).

8. La Commission scolaire Eastern Townships expérimentait la même année un projet de formation en alphabétisation, en partie à distance.

9. La grille de consignation se trouve à l’annexe 1 (outil 2).

10. L’organisme Ludolettre a conçu, au cours des dernières années, un site Web comprenant des exercices de formation en alphabétisation.

11. La grille de consignation se trouve à l’annexe 1 (outil 3).

alphabétisation, ou ayant des aspects de FAD, lancées par des commissions scolaires et des OACAA. C'est pourquoi nous avons proposé à la DFGA d'ajouter une seconde phase à notre recherche qui tiendrait compte des résultats de quelques initiatives de FADA, ce qui permettrait de vérifier, de façon encore plus pertinente, son document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride ».

1.3 La seconde phase de la recherche

Au cours de la seconde phase de notre recherche, nous avons rencontré quatre organismes d'alphabétisation en entrevues individuelles¹², et ce, à quatre reprises, soit les commissions scolaires de Laval et du Chemin-du-Roy ainsi que les organismes ABC Lotbinière et le Centre des lettres et des mots (CLEM). Durant ces entrevues, nous avons abordé les éléments du document de la DFGA à la lumière de chacune des étapes de leur projet. Les entrevues étaient semi-dirigées, suivant un cadre de déroulement prévu : les personnes interrogées répondaient à des questions précises, mais nous les invitions aussi à faire leurs propres commentaires. De plus, chaque organisme a rempli la grille de consignation¹³.

Ces rencontres ont été très enrichissantes pour notre recherche. Elles nous ont permis de constater concrètement la réalité de la mise en œuvre d'un projet de formation à distance ou d'une initiative s'en approchant et ainsi de vérifier et de bonifier les principales parties du document de la DFGA. Notons que les quatre projets examinés, bien qu'ils démontrent certaines similitudes et des éléments communs, sont de nature différente et en étaient à des étapes différentes de développement au moment des rencontres. Par ailleurs, ces projets, encore jeunes, ne nous ont pas permis d'évaluer les effets de la FADA sur les adultes; cet aspect devra donc être analysé et documenté au cours des prochaines années.

D'autre part, nous avons rencontré M^{me} Jocelyne Martin, chercheuse de l'Université du Québec à Montréal¹⁴, qui participait au projet de la Commission scolaire de Laval et qui s'intéresse au développement de la formation à distance, pour discuter de l'intérêt de la FAD en alphabétisation. Nous avons également recueilli ses commentaires quant au document de la DFGA. En particulier, cette chercheuse confirme le besoin d'un cadre conceptuel dans le domaine de la FADA. Elle aborde aussi la nécessité d'un changement de mentalités pour la mise en œuvre de dispositifs de formation à distance, que ce soit sur le plan du processus andragogique ou des outils de formation.

Une brève description des quatre projets est présentée ci-dessous¹⁵.

Le Centre d'éducation des adultes du Chemin-du-Roy, de la commission scolaire du même nom, a travaillé durant l'année 2004-2005 à mettre en œuvre un projet de formation à distance s'adressant à des personnes ayant des besoins en matière d'alphabétisation. Il s'agit d'un système complet de formation à distance dans ce domaine. L'équipe s'est principalement interrogée sur les moyens nécessaires à la réussite d'un projet pour joindre plus d'adultes se trouvant dans l'impossibilité de participer à un programme d'alphabétisation dans un centre. Elle a étudié des plateformes de formation, conçu un modèle de formation, compilé et sélectionné du matériel et mis en œuvre un programme d'alphabétisation propre à une population cible de la région de Louiseville.

12. Les questionnaires se trouvent à l'annexe 1 (outils 4 et 5).

13. La grille de consignation se trouve à l'annexe 1 (outil 6).

14. Nous avons rencontré M^{me} Jocelyne Martin, chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal (Faculté des lettres, langues et communication), le 6 décembre 2004.

15. La description exhaustive de chacun des projets a été produite et fournie par les organismes promoteurs (voir l'annexe 2).

Ce programme s'adresse à une population adulte de plus de 25 ans, se situant aux niveaux 3 et 4 en matière d'alphabétisation. Le projet sera expérimenté au cours de l'année 2005-2006. Précisons que le modèle est multimodal, c'est-à-dire qu'il utilise des moyens aussi bien technologiques que traditionnels. Il prévoit également des stratégies d'encadrement et de communication qui simulent un contexte de classe. Ainsi, il permet d'adapter le programme d'alphabétisation aux contraintes des adultes et de mieux servir la population visée. Enfin, la recherche de partenaires fait également partie des préoccupations importantes des promoteurs afin d'assurer la pérennité du projet.

La **Commission scolaire de Laval**, quant à elle, a créé un site de formation en ligne en alphabétisation, soit le site *Accroche*. Celui-ci veut principalement offrir une formation en ligne à des adultes ayant des difficultés en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul. La formation se fait exclusivement sur le site *Accroche* avec l'aide d'un « prof en ligne » et peut mener à une reconnaissance ou à une attestation de la Commission scolaire. Après quelques années d'élaboration, le site est actuellement en fonction. À la suite d'une tournée de « validation-formation » auprès de 151 formatrices et formateurs spécialisés en alphabétisation, en collaboration avec le Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RECIT), la Commission scolaire travaillera à bonifier le site et ses composantes de même qu'à étendre son utilisation aux autres organismes d'alphabétisation du Québec. Notons que ce projet ne représente pas un système de FADA en soi, mais ses différentes composantes et les adaptations prévues permettraient son utilisation dans le contexte d'une initiative dans le domaine.

Pour sa part, l'organisme d'action communautaire autonome en alphabétisation **ABC Lotbinière** a mis au point un système de formation à distance qui s'appuie sur un site de formation en ligne prévoyant un accompagnement individualisé adapté à chaque adulte. Cet organisme a conçu son système selon une approche de formation sur mesure. Les différents aspects d'une formation à distance adaptée à une population peu scolarisée ont été considérés dans ce projet : rencontres d'accueil, offre de soutien personnalisé et rencontres de groupe, conception de matériel propre aux objectifs de chacun, évaluation et auto-évaluation, etc. Le projet a été expérimenté auprès de personnes fréquentant l'organisme. À l'automne 2005, le service a été ouvert à toute la population de la région.

Enfin, le **CLEM** a réalisé un projet de télécollaboration à distance auprès de personnes peu scolarisées et, dans certains cas, ayant des problèmes de santé mentale. Bien que ce projet ne soit pas à proprement parler une initiative de FAD, la plateforme créée et l'expérimentation réalisée seraient facilement transférables dans un tel contexte. Dans un premier temps, ce projet consistait à présenter les différentes étapes d'implantation et d'adaptation des outils de collaboration à distance, en tenant compte de la démarche éducative (pédagogie par projets). Dans un second temps, il décrivait les avantages et les désavantages de la collaboration à distance dans le cas des principaux acteurs visés (participantes et participants, équipe d'animation des ateliers d'alphabétisation) et de l'approche pédagogique utilisée. Dans son rapport de recherche, le CLEM mentionne notamment que, bien que la formation à distance et la télécollaboration soient différentes dans leurs approches éducatives, elles pourraient se compléter harmonieusement et éventuellement former un modèle hybride¹⁶. Il nous apparaît donc pertinent d'inclure cette initiative à notre recherche.

16. Mario BRETON, *La collaboration à distance, un outil stratégique en alphabétisation. Rapport de recherche-action*, Montréal, Centre des lettres et des mots (CLEM), 2005, p. 3.

Notons que ces projets se démarquent par leur innovation et par leur ouverture. En ce sens, ils ne représentent pas à une formation à distance traditionnelle, mais ils répondent davantage à une approche de formation mixte, ouverte et à distance, approche plus près de la réalité de l'alphabétisation. Tous ces projets intègrent les technologies de l'information et de la communication.

1.4 L'étude de la littérature sur le sujet

Bien que la littérature abordant la question de la formation à distance en alphabétisation soit peu abondante, son étude nous a permis de mieux comprendre l'évolution dans le domaine au cours des dernières années et, de façon plus générale, concernant la formation de base.

Ainsi, les rapports gouvernementaux et d'observatoires de divers pays concernant l'éducation des adultes démontrent que la formation à distance intéresse les gestionnaires et les responsables d'organismes pourvoyeurs de services de formation continue, notamment en matière d'alphabétisation. Au Québec, par la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, de même qu'au Canada et ailleurs, le développement de la formation à distance chez les adultes apparaît comme un moyen intéressant d'accroître leur participation à la formation.

La littérature traitant de l'intégration des TIC et de la formation en ligne ou assistée par ordinateur est abondante dans le domaine de l'éducation des adultes. Certains documents s'intéressent plus particulièrement à l'intégration des TIC en alphabétisation. À noter que ce thème ne peut être dissocié de la formation à distance puisque les deux aspects sont intimement liés.

Certaines études, plus rares, abordent précisément la formation à distance en fonction de l'alphabétisation. Deux d'entre elles ont enrichi précieusement nos constats : l'une s'intéresse à une expérience de formation à distance auprès de personnes peu scolarisées en milieu carcéral, dans le sud de la France¹⁷, alors que l'autre (*AlphaRoute*) traite d'une expérience de formation en ligne, dans un premier temps, et de formation en ligne à distance, dans un second temps. Ces deux études ont l'avantage de présenter des constats tirés d'expériences terminées et analysées qui traitent notamment des effets de cette approche sur les adultes en formation. Toutefois, précisons qu'elles examinent toutes deux de petits échantillons sur des périodes de courte durée (quelques mois) et ne peuvent permettre de dégager des conclusions généralisables sans de plus amples études et vérifications.

17. Joëlle ARNOLDO, *L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les formations d'adultes en situation d'illettrisme : analyse des usages pour un service d'information stratégique des formations de base (SISFOBASE)*, thèse de doctorat, l'Université de droit, d'économie et des sciences d'Aix-Marseille, 2000, 351 p. Cette thèse s'intéresse de façon générale à l'intégration des TIC dans des formations destinées à des personnes peu alphabétisées. Cependant, une partie importante porte plus particulièrement sur l'usage des TIC dans un dispositif de formation à distance en milieu de détention (voir p. 157-327).



2. La formation à distance et l'alphabétisation

2 La formation à distance et l'alphabétisation

De façon générale, nous pouvons affirmer que la formation à distance en alphabétisation laisse peu de personnes indifférentes, certaines se montrant très enthousiastes, tandis que d'autres se révèlent fort sceptiques... Ainsi, environ la moitié des personnes que nous avons rencontrées se sont montrées très stimulées par un tel projet, alors que les autres ne croient pas vraiment à sa réussite.

2.1 L'approche hybride en formation à distance en alphabétisation

Pour la majorité des personnes qui ont participé à notre enquête, la formation à distance pourrait être un moyen intéressant de s'adapter aux besoins de la population adulte. Elle est aussi vue par certains répondants et répondantes comme une façon de permettre aux adultes d'accéder à la formation de base. Quelques personnes pensent que la formation à distance pourrait avoir un effet déclencheur en vue de la poursuite d'une démarche de formation dans un centre. Cependant, devant la population ciblée, le défi est de taille. C'est d'ailleurs par rapport à cette considération que l'on éprouve le plus de craintes. Toutes les personnes que nous avons interrogées s'entendent pour dire que ceux et celles qui fréquentent les services d'alphabétisation ont besoin d'accompagnement et d'encouragement et ne seraient pas capables ou qu'il leur serait difficile d'entreprendre une démarche de formation autonome. Bref, l'aspect social de la formation reste très fort en alphabétisation et le contact avec le groupe comme avec la formatrice ou le formateur est important.

Pour les personnes interrogées qui se montrent plus sceptiques quant à l'alphabétisation à distance, il y a là un obstacle pratiquement incontournable. Par contre, les plus enthousiastes réfléchissent à des moyens pour contourner ce problème. Par exemple, dans son projet, l'organisme ABC Lotbinière propose quelques stratégies pour rester en contact avec le groupe et avec la formatrice ou le formateur : rencontres en groupe au début de la formation et à quelques reprises au cours de la démarche, soutien individualisé à la maison au moment opportun pour la personne en formation, local ouvert et accessible, etc. De son côté, le site *Accroche* de la Commission scolaire de Laval prévoit l'aide d'un « prof en ligne », alors que le projet de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy laisse place à de grandes plages de disponibilité de la tutrice ou du tuteur selon des horaires flexibles (le soir et la fin de semaine).

En fait, les initiatives actuellement à l'essai démontrent une grande souplesse et beaucoup de créativité pour s'adapter à la réalité des personnes faiblement scolarisées. On pense à un service d'« entrée en formation » pour se familiariser avec la méthode d'apprentissage proposée, pour concevoir un projet de formation sur mesure et pour créer des contacts entre les personnes en formation et avec la formatrice ou le formateur. On a aussi mentionné différentes stratégies de soutien et de maintien en formation : des plages horaires importantes de disponibilité de la formatrice ou du formateur, des retours immédiats sur l'apprentissage grâce au potentiel de la formation en ligne, la création de communautés virtuelles d'adultes en formation, des rencontres de formation traditionnelles liées à du temps en ligne (approche hybride), la remise d'attestations d'étapes, etc.

Enfin, mentionnons que, pour toutes les personnes interrogées, il importe de se pencher sur la question de la FAD. Cela prend toute son importance quand on pense au peu de participation aux services, aux contraintes d'horaire et de distance, au besoin d'offrir des lieux et des modes différents

de formation, à l'accent mis sur l'expression de la demande et, aussi, aux besoins énoncés par l'entremise de la ligne Info-Alpha¹⁸.

Pour notre part, nous avons remarqué que l'expression « formation à distance » est en soi un élément irritant important. On l'associe automatiquement à l'isolement, à l'éloignement, à l'image d'une personne seule devant son apprentissage, etc. Pour une population faiblement scolarisée, ce type de formation apparaît alors peu pertinent. Par contre, après discussion sur un concept de formation à distance différent, avec une approche hybride alliant la FAD et l'enseignement plus traditionnel, adapté aux personnes en alphabétisation, et qui laisse supposer différentes formes de soutien et d'accompagnement, les réticences de plusieurs tombent et l'intérêt se fait alors sentir.

Il nous apparaît donc essentiel de revoir l'expression « formation à distance » qui est peu éloquente au regard de l'alphabétisation. En France, l'expression « formation ouverte et à distance » (FOAD) est employée. La définition courante de ce concept se réfère à un dispositif de formation qui ne repose pas uniquement sur du face à face présentiel. Ce terme correspond donc mieux à notre propre vision d'une formation à distance applicable à l'alphabétisation et faisant davantage référence à l'organisation de la formation qu'aux outils et aux ressources. Soulignons que cette expression a été retenue par l'Union européenne et la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) pour désigner des formations faisant appel en partie au mode distant ainsi que pour des formations à distance plus traditionnelles. Ici, l'ouverture se reporte aux conditions d'accueil et à l'organisation pédagogique : « absences de condition d'admission, itinéraire de formation choisi par l'apprenant selon sa disponibilité, son rythme et la conclusion d'un contrat entre l'apprenant et l'institution, son choix, sa disponibilité¹⁹ ». Dans un contexte d'alphabétisation et de formation de base, le concept d'ouverture prend toute son importance pour offrir la souplesse, la flexibilité et le soutien dont l'adulte a besoin :

[Ainsi,] une formation ouverte et à distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs; qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective; et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources²⁰.

Le concept de FOAD et sa définition correspondent donc très bien à la formation à distance appliquée à l'alphabétisation, telle que nous la conceptualisons à la suite de notre recherche. Toutefois, cela nous apparaît encore une fois trop peu évocateur. Nous pourrions plus simplement parler d'une « **approche hybride** » alliant des dispositifs multiples de formation à distance et en classe à un soutien approprié et flexible. Dans le présent rapport de recherche, comme dans le document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride », nous avons privilégié l'expression « approche hybride en formation à distance ».

18. La ligne Info-Alpha (1 800 361-9142) est un service sans frais et confidentiel à l'échelle provinciale. Elle offre accueil et aide aux personnes analphabètes. Sa création est une initiative de la Fondation pour l'alphabétisation.

19. Jean-Claude BARBARANT, « Des cours par correspondance à l'apprentissage à distance », *Actualité de la formation permanente*, 1998, n° 156.

20. GROUPE DE TRAVAIL, CONDUIRE UN PROJET DE FOAD, *Le B.A.BA de la FOAD*, juin 2002, p. 5.

2.2 Des constats intéressants pour une formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride

Plusieurs éléments prometteurs se dégagent des initiatives que nous avons pu étudier, principalement en ce qui a trait aux aspects pédagogiques et humains, aux atouts technologiques et aux éléments d'organisation. Pour l'ensemble de cette partie, les principaux constats sont tirés des études d'AlphaRoute (la phase 2 et la version définitive du rapport et de Joëlle Arnoldo, qui traite notamment de l'usage des TIC dans un dispositif expérimental de formation à distance en milieu de détention, ainsi que de notre enquête sur quatre expériences en matière d'alphabétisation. L'étude de Mary Ann Burke sur l'enseignement à distance a également enrichi notre réflexion.

L'interactivité et les moyens de télécommunication laissent entrevoir des possibilités très intéressantes pour la formation hybride en alphabétisation. Ainsi, les études de Mary Ann Burke et de Joëlle Arnoldo s'intéressent aussi bien, et souvent de façon étroitement liée, à l'intégration des nouvelles technologies qu'à la formation à distance.

Par ailleurs, les expériences d'AlphaRoute et de formation à distance en milieu carcéral démontrent un engagement important des participantes et des participants dans leur démarche de formation. La majorité de ces personnes ont apprécié leur démarche et seraient désireuses de la poursuivre. Dans ces deux cas, malgré quelques difficultés éprouvées et des correctifs à apporter, les expériences se sont avérées globalement positives et justifient l'intérêt que nous accordons au développement de la formation à distance selon une approche hybride.

2.2.1 Les aspects relationnels

Plusieurs éléments positifs se dégagent de ces deux expériences quant à l'aspect humain. La version définitive du rapport d'AlphaRoute rapporte des progrès sociocognitifs (auto-efficacité, concept de soi, indépendance, collaboration) évidents :

La clientèle apprenante a parlé ouvertement des sentiments éprouvés en participant au projet. En général, les personnes sont hésitantes pour commencer, mais elles acquièrent de la confiance et de l'indépendance en cours de route. Par exemple : « [L'apprenante] avait peur de commencer le programme. Elle était un peu lente au début mais une fois partie, il n'y avait pas moyen de l'arrêter... c'est le programme qui l'encourageait. » Elles indiquent des taux élevés de fierté, de bonheur, de satisfaction et d'intelligence. Les taux d'ennui, de se sentir perdu ou nerveux sont bas. Les gens se situaient au milieu quant à se sentir malheureux ou emballés par AlphaRoute. Les mentors citent les résultats sociocognitifs comme étant un de ses principaux succès²¹.

Dans son étude, Arnoldo affirme ceci :

Outre les progrès constatés par tous les stagiaires en termes de savoir-faire dans l'utilisation du matériel, cette action leur a donné les moyens de restaurer leur image et de développer un sentiment de compétence insoupçonné auparavant. Ces personnes ont découvert qu'elles pouvaient faire preuve de concentration, de persévérance, de sérieux, de rigueur, d'autonomie. Beaucoup ont su maîtriser leur impulsivité; une personne, allergique à

21. Debra BETTY et Kate TILLECZEK, *L'usage d'AlphaRoute dans les communautés rurales du nord de l'Ontario qui ne sont pas desservies par les organismes de prestation d'alphabétisation et de formation de base (AFB)*, Contact Nord/Contact North, 2001, p.18-19.

l'informatique, a réussi à vaincre son a priori [...] Leurs commentaires renvoient à l'estime de soi, la valorisation dans leur entourage familial, la redynamisation des capacités intellectuelles après des années d'interruption d'études, la prise de conscience de lacunes qu'ils arrivent petit à petit à combler, la construction de nouvelles perspectives²².

Pour presque tous les apprenants de cette expérience (sauf un), les bénéfices de la formation à distance sont réels : « Classés par fréquence de citation, ces avantages concernent le gain en autonomie, la rapidité d'assimilation, la liberté d'apprendre seul et de faire un travail personnel, la concentration due au travail individuel et à la présence d'un faible nombre de stagiaires dans la salle²³. »

Autre élément d'intérêt, dans la version définitive du rapport d'AlphaRoute (phase 2) sur la formation en ligne, on présente des données sur l'autonomie de la personne inscrite à un cours en ligne²⁴. L'autonomie dans l'apprentissage est évaluée selon quatre catégories : 1) les habiletés à naviguer; 2) le sentiment de bien-être relatif à l'apprentissage; 3) l'acquisition et le développement de moyens d'apprentissage; et 4) l'obtention de résultats et le transfert de connaissances. Dans l'ensemble, les résultats sont très positifs : les participantes et les participants semblent avoir amélioré leur autonomie et leurs compétences. Toutefois, ceux et celles de faibles niveaux d'alphabétisation (1 et 2) éprouvent plus de difficultés, sont moins autonomes et demandent davantage de soutien.

2.2.2 Les aspects cognitifs

Dans la version définitive du rapport d'AlphaRoute, on traite des progrès cognitifs des participantes et des participants :

La clientèle apprenante fait preuve de progrès en lecture, en compréhension, en écriture/rédaction et orthographe. Plus précisément, elle mentionne et manifeste de l'amélioration en grammaire et en syntaxe. Une personne explique « AlphaRoute est un cadeau qui m'arrive juste au bon moment dans ma vie... C'est un outil qui a permis d'améliorer mon écriture, ma lecture, mon parler »²⁵.

En fait, toutes les personnes visées ont eu l'impression d'avoir atteint leur objectif initial et voulaient continuer à perfectionner leurs compétences. Bien qu'aucune n'ait été évaluée comme ayant changé de niveau d'alphabétisme, chacune avait fait un progrès considérable dans son niveau, ce qui était prévu compte tenu de la courte durée du projet (18 semaines)²⁶. À la suite de la phase 2 d'AlphaRoute, les participantes et les participants affirment comprendre davantage la mécanique de la lecture et de l'écriture. Ceux et celles qui sont d'un niveau plus avancé mentionnent avoir acquis des habiletés plus complexes, notamment la rédaction, ainsi que de meilleures compétences en matière de correction²⁷.

22. Joëlle ARNOLDO, 2000, p. 196-197.

23. *Ibid.*, p. 193.

24. Daniel L. LAROCQUE, *AlphaRoute (phase 2). Un rapport de recherche*, Toronto, Centre AlphaPlus Centre, 1999, 130 p.

25. Debra BETTY et Kate TILLECZEK, 2001, p. 18.

26. *Ibid.*

27. Daniel L. LAROCQUE, 1999, p. 16-17.

Par ailleurs, selon Anne Marquis, les avantages du multimédia dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'adulte analphabète sont nombreux. L'interactivité qu'il permet facilite l'apprentissage individuel :

Avec la mise au point des « ordinateurs parlants » la co-occurrence de la forme écrite et de la forme parlée des mots peut contribuer à renforcer l'association entre la représentation mentale de l'orthographe et de la phonologie de ces mots. Si l'apprenant a accès à la prononciation dès qu'il rencontre un mot inconnu et difficile, sa charge cognitive en sera réduite et il pourra mener son apprentissage de manière indépendante²⁸.

Pour sa part, Arnaldo souligne également le côté attractif de l'image et du son²⁹.

2.2.3 Les aspects métacognitifs

Dans la phase 2 d'*AlphaRoute*, les participantes et les participants à l'expérience de formation en ligne ont fait part de qualités d'introspection et d'autoévaluation ainsi que d'habiletés à relier leur état émotionnel à leur habileté d'apprendre. Ils se sentaient également plus en mesure d'exprimer verbalement leurs idées et leurs opinions³⁰. Dans la version définitive du rapport, on précise que l'amélioration de ces compétences est en soi biaisée par l'expérience qui incluait des entrevues où l'on demandait aux adultes de réfléchir sur leur apprentissage. On constate toutefois ici un élément intéressant qui sera repris dans la troisième section du présent rapport de recherche où nous traitons du document de la DFGA « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride ».

Cet exercice, en lui-même, a probablement contribué aux habiletés en communication des personnes. Une telle réalisation fait ressortir des orientations potentielles pour le perfectionnement des connaissances de base. Bien qu'on ait besoin de plus de recherche, une combinaison d'activités d'apprentissage présentées sur le Web et de dialogues concernant l'évaluation et l'orientation pourraient s'avérer un schéma d'apprentissage puissant³¹.

Différents autres éléments propres à la FAD ont été désignés comme permettant des progrès sociocognitifs. Par exemple, la possibilité de travailler à son propre rythme et de revenir autant de fois que cela est nécessaire sur les points mal compris sont des aspects importants relevés dans plusieurs cas (dans la version définitive du rapport d'*AlphaRoute*, dans l'expérience suivie par Arnaldo et dans l'expérience de l'organisme ABC Lotbinière). Autre exemple intéressant, Arnaldo parle d'un jeune participant à l'expérience, peu motivé à apprendre au départ :

L'action de formation à distance permet à ce stagiaire de dépasser son dégoût de la lecture et de l'écriture par l'usage de l'ordinateur. Il est en effet très content qu'on ne l'oblige pas à écrire car « il n'aime pas ça »... Il n'a pas l'impression d'écrire en tapant sur son ordinateur et ne se rend pas compte qu'il lit en permanence les informations affichées à l'écran. Cet aspect positif est assurément insuffisant par rapport à son plan de formation. Il en constitue néanmoins un point non négligeable³².

28. Anne MARQUIS, *Adultes analphabètes, apprentissage de la lecture et ordinateur*, diplôme d'études supérieures en sciences et technologies de l'Apprentissage et de la formation, Genève, TECFA, septembre 2000, p. 33.

29. Joëlle ARNOLDO, 2000, p. 204.

30. Daniel L. LAROCQUE, 1999, p. 32-34.

31. *Ibid.*, p. 34.

32. Joëlle ARNOLDO, 2000, p. 182.

Arnoldo traite aussi de l'effet déclencheur de cette formation qui a donné à tous et à toutes le goût d'apprendre et de poursuivre en cas de transfert³³ et du fait que ce mode de formation dédramatiserait l'acte d'apprendre³⁴.

2.2.4 Les aspects liés au transfert des apprentissages

Selon la version définitive du rapport d'AlphaRoute, la majorité des participantes et des participants estiment que les habiletés acquises au cours de leur expérience les aident dans d'autres projets : « La clientèle apprenante a exprimé la capacité qu'a AlphaRoute d'améliorer ses activités quotidiennes en alphabétisme. Elle dit avoir atteint ses objectifs d'améliorer ses compétences linguistiques, lesquelles sont directement reliées au rendement au travail³⁵. »

Arnoldo traite également du transfert des apprentissages et mentionne que, « [s]elon le formateur référent, l'intérêt de la formation à distance réside dans son aspect pragmatique, dans l'absence de coupure entre la théorie et la pratique³⁶ », ce qui entraîne ainsi plus simplement le transfert des apprentissages.

2.2.5 Les aspects informatique et télématique

L'apprentissage de l'utilisation de l'ordinateur et des TIC semble une motivation importante de participation à la formation. Arnoldo précise que l'utilisation de l'ordinateur et la navigation dans Internet étaient les motivations premières des participantes et des participants; des progrès ont d'ailleurs été constatés par tous et toutes dans ce domaine³⁷. L'apprentissage en informatique est aussi mentionné dans la version définitive du rapport d'AlphaRoute, où les participantes et les participants se disent plus habiles désormais avec le maniement de l'ordinateur : « La clientèle apprenante dit avoir une habileté nouvelle et accrue pour naviguer l'Internet, utiliser un clavier et un ordinateur³⁸. »

*
* *
* *

Bien entendu, les résultats rapportés plus haut sont directement liés au système de FAD utilisé dans chacune des expériences. Que ce soit les constats positifs ou les écueils à éviter, le tout reste indissociable du système de formation mis en place. Rappelons que notre propos n'était pas d'étudier en détail ces systèmes, mais plutôt de comprendre si des éléments positifs pouvaient se dégager d'expériences de formation à distance en alphabétisation. Les différents constats qui découlent des expériences d'AlphaRoute et de celle qui a été analysée par Arnoldo nous ont permis de circonscrire les éléments qui justifient l'intérêt porté à la formation hybride en alphabétisation. Ils nous ont également permis, comme nous le verrons à la section 3 du présent rapport de recherche, de vérifier et de bonifier les éléments du document proposé par la DFGA « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride ».

33. *Ibid.*, p. 198.

34. *Ibid.*, p. 215.

35. *Ibid.*, p. 19.

36. *Ibid.*, p. 203.

37. *Ibid.*, p. 195-196.

38. Debra BETTY et Kate TILLECZEK, 2001, p. 19.

2.3 La formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride : une réponse aux obstacles à la participation

De façon généralisée, une approche hybride en FADA apparaît comme un moyen intéressant de s'adapter aux besoins de la population adulte. La majorité des personnes interviewées comme des ouvrages consultés tablent surtout sur la formation à distance comme moyen de contourner les obstacles à la participation.

2.3.1 Une volonté d'accroître la participation des adultes

Le principal élément d'intérêt pour le développement de la FADA est la possibilité d'accroître la participation des adultes à la formation. Comme nous l'avons déjà souligné, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, adoptée au Québec en 2002, insiste sur l'importance de diversifier les lieux et les modes de formation et d'assurer une plus grande flexibilité et souplesse à la formation pour mieux toucher la population ciblée. En matière de formation à distance, le plan d'action de la Politique mentionne que « les programmes de la formation de base seront rendus accessibles sur Internet, en collaboration avec les organismes de formation à distance du réseau de l'éducation; ils seront accompagnés des services requis pour assurer la persévérance et la réussite³⁹ ».

Au Canada, pour ce qui est de l'alphabétisation, le Comité permanent du Développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées recommande que le Secrétariat national à l'alphabétisation « crée du matériel éducatif d'apprentissage à distance et facilite des projets qui rendent l'accès à l'alphabétisation plus équitable pour les personnes qui habitent dans des régions éloignées du pays ou qui préfèrent ne pas recevoir une formation en alphabétisation dans un établissement⁴⁰ ».

Aux États-Unis, la tenue d'un large sommet national sur l'alphabétisation, le National Literacy Summit 2000⁴¹, a donné naissance à un plan d'action national en matière d'alphabétisation⁴². Celui-ci est orienté selon trois priorités : qualité, accès et ressources. À noter que la formation à distance et les TIC font partie intégrante des pistes privilégiées. Sur le plan des ressources, on entend s'assurer que les politiques rattachées à la formation à distance ainsi que l'accès à Internet et aux technologies de l'éducation incluent les ressources nécessaires pour l'éducation des adultes et l'alphabétisation. En ce qui concerne l'accès à la formation, on propose notamment de s'assurer que chaque État élabore et mette en place des possibilités de formation à distance dans le domaine de l'éducation des adultes. On demande aussi un investissement suffisant pour maintenir et développer les ressources à la disposition de la population pour l'alphabétisation et la formation à distance⁴³.

En Europe, la formation ouverte et à distance est aussi vue comme une voie intéressante à privilégier en formation de base pour accroître la participation. L'intégration des TIC et de la

39. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, p. 10.

40. DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES ET DE LA CONDITION DES PERSONNES HANDICAPÉES, *Accroître l'alphabétisation des adultes : la nécessité d'une action pancanadienne*, Ottawa, DRHC, 2003, p. 52.

41. Ce sommet a été organisé par le National Institute for Literacy, organisation fédérale indépendante subventionnée par le US Department of Education appartenant à l'Université de Pennsylvanie.

42. Sondra Gayle STEIN, *From the Margins to the Mainstream: An Action Agenda for Literacy*, National Institute for Literacy, 1995, 11 p.

43. Natalie LAVOIE et autres, *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, p. 4-5.

formation en ligne y est également en pleine expansion. Au Royaume-Uni, le Department for Education and Employment (DFEE) affirme que les TIC jouent maintenant un rôle vital dans l'éducation des adultes. La flexibilité de la formation à distance peut être un attrait important pour les adultes : on privilégie donc l'idée que l'alphabetisation soit offerte à la fois de façon traditionnelle, c'est-à-dire en classe, et à distance, soit en ligne. En Belgique (Communauté française Wallonie-Bruxelles), l'enseignement à distance propose des programmes spécifiques pour les adultes peu scolarisés et instaure des partenariats avec le monde de l'alphabetisation à plusieurs niveaux⁴⁴. De plus, nous avons rencontré, lors du dernier colloque de l'Association belge pour la lecture, section française (ABLF), à Namur, en novembre 2005, la responsable du dossier de la FAD à l'Enseignement à distance de la communauté française, en Belgique, Dominique Decraene, qui expérimente des activités de formation à distance en alphabetisation, principalement à l'aide du logiciel ALFONIC. Ce dernier propose de nouvelles approches à l'aide des TIC, entre autres, des jeux multimédias, des dictées et un dictionnaire. Madame Decraene souhaite maintenir le contact avec nous afin de partager les résultats de nos expérimentations dans le domaine de la formation hybride en alphabetisation.

Dans son étude sur l'alphabetisation et l'éducation des adultes, Daniel A. Wagner souligne l'intérêt du développement des TIC en alphabetisation et prévoit un essor spectaculaire dans le cas de l'alphabetisation à distance au cours de la décennie à venir⁴⁵.

2.3.2 Une réponse à certaines contraintes

Dans cette optique, une approche hybride en FADA se présente comme un atout important pour répondre à différentes contraintes à la participation, principalement en ce qui a trait aux questions d'horaire et de déplacement. L'ensemble des documents consultés qui prônent le développement de la FAD en formation de base insiste principalement sur le potentiel de ce mode de formation pour contourner ces deux obstacles.

Une étude canadienne sur l'éducation des adultes, menée par Mary Ann Burke, démontre notamment que la formation à distance attire davantage les personnes ayant un statut socioéconomique inférieur à celui des autres étudiants :

[L']enseignement à distance offre de la souplesse dans le choix de la date, du lieu et de la durée des cours ainsi que du champ d'études. Elle offre de nouvelles possibilités d'enseignement aux groupes de Canadiens dont les taux de participation aux activités d'enseignement et de formation ont été les plus faibles – les personnes vivant dans les régions rurales, celles ayant des revenus et un niveau de scolarité inférieurs et moins d'expérience sur le marché du travail⁴⁶.

Rappelons que la participation d'adultes peu scolarisés à des activités de formation continue est actuellement très faible : seulement 5,4 p. 100 des adultes québécois, ayant moins de neuf années d'études, prennent part à des activités de formation continue⁴⁷.

44. Catherine BASTYNS et Catherine STERCQ, *La place de l'alphabetisation dans les dispositifs d'éducation et de formation des adultes, État des lieux de l'alphabetisation en Communauté française Wallonie-Bruxelles*, 2003, p. 32 (Collection Culture-Education permanente, numéro 7).

45. Daniel A. WAGNER, *Alphabetisation et éducation des adultes*, 2001, p. 23.

46. Mary Ann BURKE, « L'enseignement à distance : réduire les obstacles », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 5, n° 1, p. 10.

47. Ces données sont tirées de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA), citée dans MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *État de la formation de base des adultes au Québec*, Québec, gouvernement du Québec, 2005, p. 39.

2.3.3 Des horaires plus flexibles

La conciliation travail-études ou famille-études représente pour plusieurs adultes un obstacle important lorsque vient le temps de suivre des cours ou de poursuivre leur formation. Des questions d'horaire compliquent souvent la situation, tandis que le nombre d'heures et l'énergie que requiert le cumul des études, des charges familiales et du travail sont des facteurs de découragement et d'abandon⁴⁸. La formation à distance selon une approche hybride étant plus flexible, elle permettrait à l'adulte d'organiser son horaire hebdomadaire selon ses propres disponibilités et objectifs. La personne aurait alors une plus grande flexibilité pour gérer sa formation tout en conciliant ses impératifs familiaux ou de travail. En matière de formation à distance selon une approche hybride, les possibilités d'organisation de la formation sont grandes.

Mentionnons que l'organisme ABC Lotbinière a conçu son initiative de formation à distance à la suite de demandes de personnes qui ne pouvaient assister aux ateliers selon l'horaire prévu, mais qui tenaient à poursuivre une formation. Par la suite, plusieurs autres adultes ont indiqué leur intérêt à cet égard.

2.3.4 Des problèmes de distance contournés

L'approche hybride en formation à distance s'avère aussi une bonne réponse au problème de l'éloignement géographique qui représente un obstacle important à la participation à la formation⁴⁹. Cette situation touche surtout les personnes en milieu rural ou éloignées d'un centre de formation. Notons que le principal objectif d'AlphaRoute était d'offrir un programme d'alphabétisation à des personnes qui, autrement, n'y auraient pas eu accès⁵⁰. De même, l'expérimentation concernant la formation de base à distance en milieu carcéral s'adressait à une population qui ne pouvait fréquenter un centre de formation. Dans ces deux cas, l'éloignement géographique était un obstacle majeur que l'on contournait par la formation à distance. Dans les quatre expériences que nous avons suivies, l'éloignement géographique est également un problème que les organismes entendent résoudre avec cette offre de formation.

2.3.5 Une réponse intéressante pour un plus grand nombre d'adultes

Les personnes en formation seraient généralement attirées par la formation à distance et par sa flexibilité. En Angleterre, une étude menée pour la Basic Skills Agency afin d'évaluer l'efficacité d'une campagne promotionnelle au moyen d'une ligne téléphonique d'aide (du type 1 800) dénote que la formation à distance intéresse beaucoup les adultes⁵¹. Ainsi, 60 p. 100 des personnes qui ont fait une demande d'aide, qui se sont inscrites à un cours et qui ont abandonné leur programme de formation par la suite ont mentionné qu'elles auraient été plus motivées par un apprentissage à la maison. Par ailleurs, 90 p. 100 de celles qui ont téléphoné mais qui ont décidé de ne pas s'inscrire à un programme affirmaient qu'une formation à distance les aurait davantage intéressées.

Du côté de la ligne téléphonique Info-Alpha⁵², 2,5 p. 100 des demandes concernant l'alphabétisation portaient sur la formation à distance au cours de l'année 2004-2005, alors que ces demandes étaient

48. Natalie LAVOIE et autres, 2004, p. 62 et 66.

49. *Ibid.*, p. 71.

50. Debra BETTY et Kate TILLECZEK, 2001, p. 28.

51. BASIC SKILLS AGENCY, *Adult Basic Skills Strategy*, 2000, p. 16.

52. La ligne Info-Alpha est un service sans frais et confidentiel à l'échelle provinciale. Elle offre accueil et aide aux personnes analphabètes et à toute personne souhaitant avoir accès à la formation de base en matière de lecture et d'écriture. Elle permet d'orienter les usagers vers les ressources appropriées en alphabétisation dans chacune des régions administratives du Québec.

pratiquement inexistantes les années précédentes. Cela confirme qu'un certain intérêt est perceptible, au Québec, chez la population ciblée. Pour sa part, l'organisme ABC Lotbinière a publicisé son expérience de formation à distance en alphabétisation par l'entremise du journal régional et a reçu plusieurs demandes d'inscription à la suite de cette publication. Enfin, depuis son ouverture, le site *Accroche* de la Commission scolaire de Laval a été très fréquenté et plusieurs personnes y ont réalisé l'ensemble des activités d'apprentissage. Près de 70 attestations de participation ont été décernées par l'intermédiaire de ce site.

Les adultes s'intéresseraient surtout à la formation à distance parce que c'est une voie de formation plus facilement conciliable avec leur horaire de vie. Selon un sondage sur la satisfaction des adultes participant à un programme de formation à distance, réalisé pour la Commission scolaire Marie-Victorin, la flexibilité est la principale raison motivant ce choix⁵³ : 39 p. 100 ont choisi une formation à distance pour respecter leur horaire de travail, 16 p. 100 l'ont fait étant donné leurs charges familiales, alors que 22 p. 100 mentionnent l'avoir choisie pour évoluer à leur propre rythme. Si les questions d'horaire et de déplacement ne sont pas les seuls obstacles rencontrés lors d'un retour en formation, il reste qu'une réponse à ces contraintes faciliterait certainement la participation de plusieurs personnes.

2.3.6 Une réponse subissant nettement l'influence de l'avènement des TIC

Si l'intérêt pour le développement de la formation à distance se manifeste surtout pour accroître la participation des adultes, rappelons qu'il n'est pas indépendant du développement des TIC.

Les différents modes de communication offerts (activités d'apprentissage et gestion de dossier en ligne, communications électroniques, visioformation⁵⁴, contacts virtuels de groupe, forum et clavardage (*chat*), etc.) permettent de joindre la population en dehors des classes de formation et de réduire l'isolement des personnes tout en s'adaptant mieux à un apprentissage individualisé. Les communications en ligne facilitent les contacts entre les personnes en formation et leur tutrice ou tuteur et augmentent l'accès à du matériel d'apprentissage varié et de qualité, tout en multipliant les possibilités d'offres de services de formation⁵⁵. Il est toutefois important de se rappeler que les TIC restent des outils qui facilitent la FAD sans être en elles-mêmes une réponse à un besoin de formation. Selon Arnoldo, « [e]n tant que nouveaux outils d'organisation, les TIC contribuent à ce titre à la cohérence des actions et à l'efficacité des apprentissages; elles donnent, selon l'utilisation qui en est faite, l'opportunité d'une nouvelle relation formateur-formé dans un contexte présent ou distant⁵⁶ ».

Il semble que l'intégration des TIC permet également de soutenir l'apprentissage en formation de base et d'assurer la motivation des adultes. Elle aide à mieux gérer le temps d'étude et à individualiser efficacement la démarche d'apprentissage. Les formateurs rencontrés par Arnoldo ont d'ailleurs une image très positive des TIC. À leur avis, le fait de ne pas se sentir jugé par la machine génère une approche plus aisée des savoirs. Ils constatent les effets suivants chez les personnes en

53. L'INDICE, *Rapport de recherche « Choisir la formation à distance »*. Sondage sur la satisfaction des étudiants en formation à distance, Longueuil, Commission scolaire Marie-Victorin, 2000, p. 5.

54. « Téléconférence qui, par l'utilisation de caméras et d'écrans, permet la transmission de l'image et des participants, lesquels en plus de pouvoir s'échanger des données ou des documents graphiques et discuter oralement, peuvent aussi se voir réciproquement » : OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, *Vocabulaire d'Internet plus*, [En ligne].

55. Daniel A WAGNER et Christopher HOPEY, *Literacy, Electronic Networking and the Internet*, rapport technique TR98-10, NCAL et ILI, 1998, p. 2.

56. Joëlle ARNOLDO, 2000, p. 113.

formation : appropriation culturelle plus rapide, découverte ludique et amélioration très sensible de l'écrit, assimilation des notions, sous réserve d'un travail de systématisation après le passage à l'ordinateur, prise de distance par rapport à l'erreur ou à l'échec, baisse de l'impulsivité⁵⁷.

L'aspect plus anonyme de la formation à distance apparaît aussi, pour plusieurs personnes que nous avons interrogées, comme un élément d'intérêt. Les adultes peu scolarisés éprouvent parfois de la gêne et de la honte relativement à leurs capacités en matière de lecture et d'écriture et ne veulent pas s'afficher dans cette situation⁵⁸. Puisque la formation à distance assure une certaine part d'anonymat, une partie du problème est ainsi contournée.

De plus, l'attrait des personnes peu scolarisées pour les TIC et l'ordinateur serait, en tant que tel, un élément important de motivation. À ce sujet, plusieurs des personnes que nous avons interrogées au cours de nos travaux nous ont confirmé l'intérêt pour les TIC, de la part des adultes qui fréquentent leur organisme. D'ailleurs, de nombreux organismes ont intégré des ateliers d'apprentissage de l'ordinateur dans les formations en alphabétisation, ce qui leur a permis de recruter davantage de participantes et de participants. Les organismes qui ont entrepris une initiative de FAD en alphabétisation, ou ayant des aspects de FAD, abondent dans le même sens. Dans son étude, Arnolde précise que sept des onze participants ont surtout été motivés par la possibilité d'apprendre à se servir d'un ordinateur⁵⁹.

Malgré l'engouement récent pour les TIC et la formation à distance, plusieurs personnes que nous avons interrogées sont très sceptiques quant à leur intégration en alphabétisation. Il reste encore beaucoup de travail de recherche, de développement, d'intégration et d'uniformisation à faire à ce sujet. Selon Daniel A. Wagner et Christopher Hopey⁶⁰, la formation et les connaissances des personnes-ressources et spécialistes en matière d'intégration des technologies en alphabétisation sont insuffisantes et souvent inappropriées : les « technophobes » restent nombreux et les connaissances sont encore trop restreintes dans le milieu de l'alphabétisation. Ce sont là des éléments abordés dans le document de la DFGA « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride ».

*
* *
*

L'ensemble de nos travaux démontre donc que l'intérêt actuel porté au développement de la formation à distance en formation de base est d'accroître la participation des adultes en répondant mieux à leurs besoins, principalement en matière d'organisation de la formation. Le développement des TIC permet d'offrir une formation à distance adaptable à une population peu scolarisée. **Dans le cas de l'alphabétisation à distance, une approche hybride peut offrir des possibilités intéressantes.** Cependant, elle ne répond pas à toutes les difficultés inhérentes au fait d'entreprendre et de poursuivre une démarche d'alphabétisation. En outre, elle ne s'adresse pas à toutes et à tous. Notons qu'elle peut tout de même offrir une ouverture et une flexibilité favorisant la participation de certaines personnes. Retenons toutefois que cette hypothèse sous-jacente à tous les travaux sur la formation à distance en alphabétisation et en formation de base n'a pu être vraiment confirmée étant donné la nouveauté de ce domaine. Au cours des prochaines années, parallèlement au développement d'une telle approche, il sera important d'en étudier tous les aspects et, notamment, ses effets sur la participation à la formation.

57. *Ibid.*, p. 122.

58. Natalie LAVOIE et autres, 2004, p. 86.

59. Joëlle ARNOLDO, 2000, p. 181.

60. Daniel A. WAGNER et Christopher HOPEY, 1998, p. 1.

2.4 Les contraintes et les écueils d'une formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride

Évidemment, bien des contraintes et des écueils sont liés à l'offre d'une formation à distance à une population peu scolarisée. Ce sont ces problèmes que le document de la DFGA veut éviter en présentant les principes directeurs et les conditions de réussite à la mise en place d'un projet de formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride. Ainsi, les différentes contraintes de la FAD et les besoins des populations peu scolarisées ont été à la base même de la production du document de la DFGA « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride ». De ce fait, les difficultés éprouvées dans le contexte des quatre projets suivis et dans les deux expériences étudiées plus à fond nous ont permis de bonifier le document. Il nous apparaît également important d'exposer les principales difficultés vécues dans les projets d'AlphaRoute et d'Arnoldo.

Mentionnons, comme premier élément, la rétention en formation. Selon la version définitive du rapport d'AlphaRoute, seulement cinq des onze personnes qui ont participé au projet de formation ont terminé leur démarche. À noter que ce fait est peu documenté dans la version définitive du rapport où l'on visait surtout à mettre en place et à évaluer l'aspect « distance » de la formation.

Cet élément est également peu traité dans l'expérimentation étudiée par Arnoldo. Comme nous l'avons déjà souligné, les initiatives québécoises que nous avons suivies sont trop jeunes pour que nous en dégagions des constats à cet égard. Le maintien en formation est pourtant un aspect fondamental : il devrait donc être étudié et documenté au cours des prochaines années, parallèlement au développement d'une approche hybride en FADA.

Si l'apprentissage par les TIC est une source importante de motivation relativement à la participation, le maniement de l'ordinateur et de la technologie nécessaire n'est pas sans présenter des difficultés. Dans la version définitive du rapport d'AlphaRoute, on mentionne que le principal défi rencontré par les adultes est d'ordre technique. En plus d'un virus qui a bouleversé l'expérimentation en cours de route, on constate que les participantes et les participants auraient eu besoin d'une formation plus poussée quant à l'utilisation d'Internet et d'un accès à un ordinateur personnel, outre ceux qui étaient à leur disposition au centre⁶¹. Dans l'expérience de formation à distance en milieu carcéral étudiée par Arnoldo, les points gênants mis en évidence portent surtout sur les problèmes techniques et le temps d'adaptation nécessaire à la formation à distance, en début de formation⁶².

Un autre problème indiqué dans la version définitive du rapport d'AlphaRoute, aussi mentionné par Arnoldo, concerne le fait que les participantes et les participants auraient eu besoin d'avoir davantage de matériel de formation et d'exemples à l'intérieur de chaque activité⁶³. Notons que ce problème a également été relevé par l'organisme ABC Lotbinière et par la Commission scolaire de Laval qui ont constaté le besoin d'un plus grand nombre d'activités d'apprentissage, après expérimentation de leur site.

Ajoutons aussi que, dans la phase 2 du projet AlphaRoute où l'on expérimente une offre de formation en ligne, en classe, on constate que certaines personnes affichent un manque d'autonomie tout au cours de la démarche. Par exemple, si la plupart comprennent rapidement la différence entre

61. Debra BETTY et Kate TILLECZEK, 2001, p. 20.

62. Joëlle ARNOLDO, 2000, p. 195.

63. Debra BETTY et Kate TILLECZEK, 2001, p. 20; Joëlle ARNOLDO, 2000.

le mentor et le soutien technique, quelques-unes ont confondu les deux rôles jusqu'à la fin. De plus, certaines personnes demandaient même une aide intermédiaire⁶⁴ pour appeler le soutien technique : elles ne se considéraient pas en mesure d'expliquer elles-mêmes le problème et de comprendre la solution.

Enfin, certains participants ou participantes ont fait preuve d'agressivité ou réagi de façon exagérée à des problèmes techniques communs et reconnus (problème d'accès et de vitesse sur Internet aux heures de pointe). Ces personnes ont même expliqué qu'elles auraient probablement abandonné le projet sans l'intervention du « facilitateur local » pour leur rappeler que ce problème n'était que temporaire. La majorité des adultes qui vivent ces difficultés sont de niveau 1 en matière d'alphabétisation, mais certains sont de niveau 2⁶⁵.

Selon Arnolde, le personnel enseignant apprécie ce mode de formation, mais il constate que les gains vont davantage aux personnes en formation. Ainsi, la FAD entraîne un gain sensible du point de vue de la qualité, notamment par une gestion plus rigoureuse du parcours de formation :

Le formateur référent souligne cependant que le gain en qualité va de pair avec un travail beaucoup plus formalisé qu'en présenciel de la part de l'équipe pédagogique et que le gain en vitesse d'apprentissage constaté chez les stagiaires est inversement proportionnel au temps de préparation des formateurs⁶⁶.

De plus, la FAD exige du personnel enseignant une disponibilité très importante sur le plan de l'accompagnement et du suivi : il n'est pas rare d'avoir à intervenir à distance *et* sur place. La FAD nécessite donc une forte capacité d'adaptation et des qualités relationnelles importantes. Le niveau d'exigence des compétences requises à distance est beaucoup plus élevé que celui dans la classe : disponibilité, attention soutenue du point de vue de la communication, maîtrise des outils et des ressources, rigueur, organisation et suivi⁶⁷. À ce titre, si la formation à distance selon une approche hybride ne convient pas à toutes les personnes, elle n'est sans doute pas non plus la formule idéale pour tous les formateurs et formatrices. En ce sens, il serait peut-être intéressant d'énoncer des critères pour le choix du personnel enseignant du côté de la formation hybride.

64. Dans la phase 2 d'AlphaRoute, qui portait sur la formation en ligne pour les personnes faiblement alphabétisées un « facilitateur local » était présent dans la salle de classe.

65. À ce sujet, consulter notamment Daniel L. LAROCQUE, 1999, chap. 5.

66. Joëlle ARNOLDO, 2000, p. 200.

67. *Ibid.*, p. 201.



3. Le document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride »

3 Le document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride »

Dans cette section, nous présentons et expliquons les principaux éléments qui composent le document de la DFGA à la lumière des données réunies. Ce document est un guide important dans la mise en place d'un projet de formation à distance selon une approche hybride. Il expose les principes directeurs et les conditions de réussite d'une telle initiative, explique les responsabilités à différents égards, ainsi que les principales étapes de mise en œuvre, tout en présentant les principales formules et les ressources possibles.

3.1 Le document comme moyen de soutien au développement

Le document de la DFGA est un outil pour soutenir la réalisation des projets de FADA selon une approche hybride afin de rendre les services de formation plus flexibles et accessibles aux adultes peu scolarisés. Ainsi, le document doit être ouvert et favoriser l'établissement d'une plateforme de discussion et de réflexion à l'intention des agentes et des agents d'alphabétisation, des gestionnaires de même que des partenaires touchés par cette problématique. Les résultats issus des activités des commissions scolaires et des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation permettront une mise à jour ultérieure du document.

Le document de la DFGA s'adresse principalement à trois groupes cibles :

- 1) les gestionnaires, pour leur fournir un outil d'animation auprès de leur personnel et les guider dans l'émergence de projets de formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride;
- 2) les agentes et les agents d'alphabétisation, pour leur proposer les grandes orientations de la formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride et leur fournir une réflexion en ce qui a trait aux principales compétences à développer pour assurer une offre de services appropriée;
- 3) les partenaires, pour les inviter à s'engager dans le développement de formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride.

3.2 Des principes directeurs

Le document de la DFGA expose six principes directeurs inhérents au développement de la formation hybride en alphabétisation. Tout en étant d'ordre général, ils représentent l'assise d'un tel système de formation :

- 1) accroître l'accès et la participation aux services de formation;
- 2) réduire les contraintes des personnes ciblées;
- 3) allier la FADA selon une approche hybride à une offre de formation qui assure un accompagnement et un soutien appropriés;
- 4) offrir une plus grande expertise en matière de FADA selon une approche hybride et donner accès à du matériel de grande qualité;
- 5) augmenter le potentiel de la FADA selon une approche hybride et mieux prendre le virage technologique;
- 6) par la FADA selon une approche hybride, favoriser le développement d'une culture de formation continue.

À noter que nous n'avons apporté que peu de corrections aux propositions préalablement définies par le comité de travail sur la formation à distance en alphabétisation pour en arriver aux six principes énoncés plus haut.

Principe 1 Accroître l'accès et la participation aux services de formation

Ce principe est manifestement incontournable. On sait que la visée générale qui traverse la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue est axée sur l'expression de la demande de formation. L'adulte se situant dans un contexte d'apprentissage tout au long de sa vie, il est clairement inscrit dans la Politique « qu'il ne suffit plus de répondre à la demande explicite. Il faut aller au-delà et chercher par des mécanismes pertinents à éveiller cette demande⁶⁸ ». Cela signifie qu'il est important que les besoins de formation de tous les adultes puissent être entendus, clarifiés, soutenus ou valorisés pour y répondre avec toute la souplesse nécessaire. En ce sens, la FADA selon une approche hybride nous semble un moyen plus souple pour répondre aux besoins de formation des personnes analphabètes et pour arriver à les joindre dans leur propre milieu.

Principe 2 Réduire les contraintes des personnes ciblées

Ce principe est fondamental pour l'ensemble des personnes que nous avons interrogées. À leurs yeux, il est primordial de diversifier les modes et les lieux de formation pour répondre aux besoins de toutes les personnes. Les contraintes pour les personnes ciblées sont importantes : contraintes de temps, d'horaire et de distance, et ce, en milieu tant rural qu'urbain. La flexibilité et la souplesse que peut offrir une formation à distance selon une approche hybride apportent une certaine réponse à ces contraintes. On insiste sur l'importance de bien cibler les personnes, leurs besoins et leurs limites pour leur proposer une formation adaptée à leur réalité.

Principe 3 Allier la FADA selon une approche hybride à une offre de formation à distance en alphabétisation qui assure un accompagnement et un soutien appropriés

Ce principe fait également l'unanimité. L'accompagnement et le soutien, qu'ils soient sur le plan du contact direct ou sur le plan du contact à distance, sont des éléments essentiels de l'approche hybride en formation à distance en alphabétisation. Toutes les personnes que nous avons interrogées insistent sur l'importance de contacts simples, directs et continus. La Politique prône d'ailleurs un développement de la formation à distance qui tienne compte de ce besoin :

Malgré ses vertus, la formation à distance présente quelques écueils qui peuvent entacher son efficacité à répondre aux besoins de formation des adultes. Parmi les facteurs à surveiller se trouve l'effet que l'isolement induit par la formation à distance peut avoir sur la motivation des personnes. Un encadrement particulier doit à cet égard accompagner tout développement ou encouragement de ce mode de formation, en vue de minimiser les abandons en cours de formation ou les échecs au terme de celle-ci⁶⁹.

Il faut donc privilégier l'élaboration d'approches novatrices et hybrides qui s'adaptent bien à la population faiblement alphabétisée. L'analyse des besoins tout comme la souplesse et la créativité

68. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* 2002, p. 5.

69. *Ibid.*, p. 31.

seront les mots d'ordre pour concevoir et privilégier une offre d'accompagnement et de soutien pertinente. Notons que c'est au sujet du soutien que plusieurs personnes interrogées se sont montrées sceptiques; elles se posent beaucoup de questions sur la manière d'arriver à un soutien approprié dans le cas d'une formation à distance en alphabétisation. Cet aspect est également soulevé, de façon plus précise, dans les conditions de réussite.

Principe 4 Offrir une plus grande expertise en matière de FADA selon une approche hybride et donner accès à du matériel de grande qualité

Ici, il s'agit principalement du besoin de formation du personnel enseignant ainsi que du besoin de soutien lié au matériel informatique et technologique. Parmi les personnes que nous avons interrogées plusieurs mentionnent aussi le besoin de matériel adapté à l'alphabétisation (test de classement, évaluation, matériel d'apprentissage). Ce sont là des besoins qui s'expriment souvent en matière de diffusion et de partage.

Insistons également sur l'importance de documenter l'apprentissage dans un mode de formation à distance selon une approche hybride. L'apprentissage à distance comporte certaines particularités, comme la pluralité des ressources et des outils de formation utilisés. Il importe de bien comprendre ces particularités et d'accroître les connaissances dans ce domaine. Dans la version définitive du rapport d'*AlphaRoute*, on insiste également sur l'intérêt :

[de] documenter et de mieux comprendre la vague montante d'apprentissage qui se fait en formats distribués à distance. Par exemple, on dit que la clientèle apprenante se sent rapidement dépassée puis, elle fait des percées. Les mentors et les coordonnatrices de centre avaient un rôle à jouer pour reconnaître et favoriser ce genre d'apprentissage et de progrès en alphabétisme⁷⁰.

Principe 5 Augmenter le potentiel de la FADA selon une approche hybride et mieux prendre le virage technologique

De façon générale, ce principe a pour objet de favoriser une utilisation logique de la technologie et d'encourager des choix pertinents. Par exemple, privilégier une utilisation commune d'une plateforme qui peut s'adapter à différentes réalités pour éviter que plusieurs organismes dépensent beaucoup d'argent pour la conception ou l'achat d'outils semblables. Autre exemple, inviter les organismes intéressés à choisir des outils simples qu'ils peuvent maîtriser eux-mêmes et mettre à jour sans devenir prisonniers de la technologie et des informaticiens. Il faudrait également s'assurer de maintenir, d'un point de vue national, une veille technologique facilitant le développement et le renouvellement de l'approche hybride en formation à distance en alphabétisation.

C'est, à notre sens, ce que « mieux prendre le virage technologique » veut dire. Il faut aussi faire des choix conséquents avec la réalité. La formation à distance traditionnelle convenait plus ou moins aux personnes peu scolarisées : en effet, ces dernières ont besoin de contacts et d'un soutien régulier, la réalité informatique leur plaît en général, etc. L'approche hybride en FADA doit donc prendre en considération le potentiel des TIC, dans la mesure de la réalité de ces personnes, pour améliorer l'offre de la formation.

70. Debra BETTY et Kate TILLECZEK, 2001, p. 22.

Principe 6 Par la FADA selon une approche hybride, favoriser le développement d'une culture de formation continue

Ici, on vise à lier l'offre de la FADA selon une approche hybride avec la volonté d'apprendre de façon formelle ou moins formelle tout au long de sa vie. Un premier pas en ce sens peut permettre de développer la culture de la formation continue chez les personnes peu scolarisées qui sont les moins touchées par la formation des adultes. Une fois encore, les possibilités qu'offre Internet sont considérées.

À ce propos, citons Arnolde :

La formation « tout au long de la vie » semble avoir fait des adeptes [chez les participants à l'expérience de formation à distance en milieu carcéral] puisque neuf personnes sur onze souhaitent continuer à apprendre, soit [individuellement] en s'achetant un ordinateur personnel, soit dans le cadre d'un stage qui leur permette de concilier travail et formation⁷¹.

Mentionnons également que la Commission européenne en charge de l'éducation et de la culture mise sur le fait que le vaste programme d'apprentissage en ligne (*e-learning* ou *online learning*) pourra contribuer à créer une société de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, pour tous⁷².

3.3 Des conditions essentielles et favorables

Ainsi, le document de la DFGA présente les principales conditions de réussite pour la mise en œuvre d'une formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride. Ces conditions ont été abondamment discutées dans nos travaux et, pour l'ensemble des personnes que nous avons interrogées, elles représentent des facteurs incontournables en vue de la réalisation d'un tel projet. Quatre conditions sont essentielles à la mise en œuvre d'une telle offre de formation et trois autres apparaissent comme des conditions facilitantes.

Les conditions essentielles sont les suivantes :

- une offre de services qui permette un accompagnement et un soutien appropriés tout au cours du processus de formation auprès des populations visées;
- la formation et le perfectionnement du personnel enseignant incluant un suivi et un encadrement soutenu;
- l'accès aux technologies et aux dispositifs nécessaires pour permettre l'offre d'activités multimodales de formation à distance en alphabétisation;
- le mode de financement qui doit être adapté à la réalité de ce type de formation.

71. Joëlle ARNOLDO, 2000, p. 198.

72. DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE, *E-Learning–Faire mieux pour l'Europe*, s. I, Commission européenne en charge de l'éducation et de la culture, s. d., p.1.

Les conditions facilitantes ont trait aux points suivants :

- l'établissement d'un partenariat approprié permettant le partage de la prise en charge du développement et de l'offre de formation;
- l'accès à une plateforme commune de formation;
- l'accès à une ressource nationale, vers qui l'on peut facilement se diriger, pour assurer la communication entre les personnes qui réalisent des projets de formation à distance en alphabétisation et la coordination d'une veille technologique.

3.3.1 Les conditions essentielles

3.3.1.1 Une offre de services qui permette un accompagnement et un soutien appropriés tout au cours du processus de formation auprès des populations visées

L'élément qui ressort le plus comme étant essentiel à la mise en place d'un service de formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride est l'importance de trouver une forme appropriée d'accompagnement et de soutien pour les personnes en formation. Pour les répondantes et les répondants, il s'agit là d'une condition *sine qua non* à la réussite d'une telle offre de services. C'est d'ailleurs un des principaux motifs pour lesquels nous insistons sur l'approche hybride en FADA, et ce, pour que les possibilités de soutien et d'encadrement des adultes soient multiples et complémentaires tout en répondant de manière appropriée aux besoins et au rythme d'apprentissage de chacun.

En matière de soutien, plusieurs formules sont possibles; elles dépendent principalement des besoins de la personne et sont liées à l'approche hybride mise en place. Rappelons ici qu'un système efficace offre souplesse et flexibilité et qu'il répond aux besoins des personnes et non à ceux du système de formation. On insiste notamment sur l'importance d'une grande plage de disponibilité de la formatrice ou du formateur, pour répondre à la diversité des horaires des participantes et des participants ainsi que pour offrir un accompagnement constant et régulier. Le soutien peut alors être assuré par téléphone, par courriel, par visioformation ou par tout autre moyen jugé pertinent.

Il serait également important de favoriser des moments de rencontres en classe avec la formatrice ou le formateur et avec le groupe. Dans son étude, Arnolde observe que, dans l'ensemble, les formatrices et les formateurs considèrent qu'un temps de regroupement en classe est nécessaire à l'apprentissage⁷³. Dans la phase 2 d'AlphaRoute, on insiste également sur l'importance d'un soutien sur place. Cette forme de soutien aurait facilité la promotion et le recrutement en amont, aidé les apprenants à s'orienter dans la formation en les amenant à faire le lien entre leurs objectifs et le programme et permis d'offrir un coup de main au besoin⁷⁴. L'importance de l'interaction entre les participants et les participantes, sur place et en ligne, a aussi été soulignée comme élément de soutien. À cet égard, les travaux du CLEM sur la collaboration à distance et les outils de télécollaboration peuvent être une source d'inspiration⁷⁵.

Plusieurs types de soutien sont par ailleurs nécessaires pour améliorer l'autonomie des personnes qui suivent une formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride. La conception

73. Joëlle ARNOLDO, 2000, p. 203.

74. Daniel L. LAROCQUE, 1999, p. xiii.

75. Mario BRETON, 2005.

du site, au point de vue pédagogique, technique et graphique, doit, de par sa nature, assurer un appui à la navigation et à l'apprentissage. Les personnes visées doivent être soutenues dans leur processus d'apprentissage tout autant que dans leur manipulation du matériel de formation. Ainsi, l'aide d'un mentor et l'accès à un service de dépannage technique s'avèrent essentiels pour la réussite d'un tel programme.

En ce qui a trait au soutien pédagogique, rappelons notamment le constat de Larocque sur l'effet positif d'une combinaison d'activités d'apprentissage dans Internet à un dialogue sur l'évaluation et l'orientation de la démarche de formation avec les adultes. On pourrait ici parler de la possibilité d'un journal d'apprentissage ou de formation dialogué, à partir duquel les personnes exprimeraient les succès et les difficultés éprouvées dans leur démarche de formation et l'orientation qu'elles veulent lui donner.

Quant au soutien technique, mentionnons qu'il doit être, dès le départ, perçu comme aussi important que le soutien pédagogique. Dans la version définitive du rapport d'*AlphaRoute*, on précise que les principales raisons indiquées pour avoir abandonné le projet concernent les problèmes techniques, le moment du démarrage et la distance à parcourir pour se rendre au centre de formation⁷⁶. Arnoldo traite également de l'importance du soutien technique et mentionne que les principales difficultés relèvent davantage de ces problèmes que d'un manque dans les savoirs de base⁷⁷.

À noter que le soutien demandé est plus important au début du projet et concerne les aspects aussi bien pédagogiques que techniques. Selon la version définitive du rapport d'*AlphaRoute*, bien que le nombre d'heures de soutien nécessaire varie d'une personne à l'autre, il est certainement beaucoup plus important en début de formation et tend à diminuer tout au cours de la démarche. Si la confusion entre soutien technique et pédagogique est généralisée au départ, la distinction entre les deux est rapidement assimilée par la majorité⁷⁸.

Un soutien approprié accorde de l'importance au fait de bien cibler les personnes qui pourraient s'inscrire en alphabétisation leurs besoins et leurs limites pour leur offrir une formation qui réponde à leur réalité. Plusieurs répondantes et répondants affirment que les adultes qui peuvent le mieux bénéficier d'un service de FADA selon une approche hybride sont ceux qui se situent autour de la deuxième étape de formation, actuellement connue en alphabétisation. D'autres pensent que ce mode de formation pourrait convenir à des adultes de plus faible niveau avec un soutien et un encadrement correspondant. Dans le cas de la phase 2 d'*AlphaRoute*, davantage centrée sur l'autonomie des apprenantes et des apprenants dans un environnement en ligne, des adultes des niveaux 1 et 2 ont participé à l'expérimentation. S'ils ont également connu des progrès dans leur démarche, leur besoin de soutien a nettement été plus important, et ce, à tous les points de vue⁷⁹. Dans tous les cas, il est essentiel de prêter attention aux compétences initiales en matière de lecture et d'écriture et de maîtrise des outils technologiques pour éviter de décourager ou de démotiver les adultes inscrits à un service de FADA. Tout en misant sur le développement de leur autonomie dans l'apprentissage, on doit également prêter attention à leur capacité à s'autoformer. Les formations d'appoint et les contacts directs au début du programme sont généralement nécessaires pour présenter le site et les activités. En ce sens, on peut à l'occasion, et pour les plus faibles, offrir un soutien plus traditionnel de façon plus intense au début. À cet égard, Lavoie et autres insistent sur

76. Debra BETTY et Kate TILLECZEK, 2001, p. 13.

77. Joëlle ARNOLDO, 2000, p. 211.

78. Debra BETTY et Kate TILLECZEK, 2001, p. 23.

79. À ce sujet, consulter notamment Daniel L. LAROCQUE, 1999, chap. 5.

l'importance de la qualité du processus d'accueil qui influe généralement sur la suite de la démarche; à notre avis, l'approche hybride en FADA doit tenir compte de cette réalité⁸⁰.

Le soutien à la persévérance des adultes en formation doit aussi prendre en considération le projet de formation de chacun et envisager la persévérance liée à l'atteinte de ses objectifs. En matière d'alphabétisation fonctionnelle sur mesure, comme c'est le cas encore au Québec dans les commissions scolaires, la formation se fait à partir des situations de vie des adultes qui nécessitent des apprentissages concernant la lecture, l'écriture et le calcul et qui déterminent les besoins de formation. Si d'autres besoins n'ont pas été mis en évidence en cours de formation, il se peut que l'adulte quitte le programme d'alphabétisation après avoir eu réponse à ses besoins. Dans le cas de la formation à distance selon une approche hybride, comme dans les autres modes de formation en alphabétisation, cet état de fait doit être considéré comme un départ et non comme un abandon.

Les adultes qui participent à des activités de FADA selon une approche hybride doivent aussi être soutenus, si cela est possible, par leur environnement. Par exemple, on peut proposer que les activités soient réalisées en équipe, avec des personnes de la même famille ou du voisinage.

3.3.1.2 La formation et le perfectionnement du personnel enseignant incluant un suivi et un encadrement soutenu

La formation et le soutien offert au personnel enseignant représentent également un enjeu majeur de la mise en œuvre d'un système de formation à distance selon une approche hybride. Une bonne période de formation, avant le début du projet, doit être envisagée pour préparer le personnel enseignant à évoluer dans un univers hybride. Dans la version définitive du rapport d'AlphaRoute, on mentionne l'importance de fournir davantage de formation sur le logiciel utilisé; les formatrices et les formateurs demandent que leur propre formation à cet égard se poursuive pendant un certain temps avant l'arrivée des apprenants⁸¹. Nous croyons aussi que, en plus de la formation sur le système privilégié, il serait important d'offrir de la formation au personnel visé sur les aspects pédagogiques de ce mode d'enseignement.

Concernant le soutien des formatrices et des formateurs, plusieurs aspects sont à considérer. Premièrement, une personne-ressource devrait être disponible pendant la session. Elle devrait leur offrir du soutien tant pour la tâche d'enseignement (notamment sur les outils et le matériel) que pour le suivi des adultes inscrits et la gestion de leur dossier. Elle devrait également offrir du soutien à la formatrice ou au formateur quant à son rôle de médiateur dans l'apprentissage des participantes et des participants et sur les divers aspects pédagogiques de la formation hybride en alphabétisation.

Le besoin de connaître ce qui se fait en la matière et ce qui s'y rattache est un aspect du soutien à considérer. Les personnes que nous avons interrogées, notamment les promoteurs des expériences que nous avons suivies, insistent particulièrement sur la nécessité de diffuser de l'information sur les expériences réalisées ou en cours et sur le matériel produit. Beaucoup de matériel et de ressources existent déjà, mais tout cela reste peu connu. Certaines personnes suggèrent l'accès à des banques de ressources et de matériel adaptés à l'alphabétisation à distance. À ce sujet, soulignons que, dans le projet d'AlphaRoute, dans l'étude d'Arnoldo et dans les projets de la Commission scolaire de Laval et de l'organisme ABC Lotbinière, on mentionne le besoin de disposer davantage d'activités et

80. Natalie LAVOIE et autres, 2004, p. 134.

81. Debra BETTY et Kate TILLECZEK, 2001, p. 21.

d'exercices de formation. Une diffusion appropriée du matériel existant pourrait aider les formatrices et les formateurs dans leur tâche.

Il importe également de soutenir concrètement les formatrices et les formateurs dans leur tâche et de reconnaître tout le temps qu'exige une approche hybride en FADA. Si la formatrice ou le formateur consacre moins de temps à l'enseignement magistral dans un mode de formation à distance, il ou elle en passe énormément à accompagner et à soutenir l'apprenante ou l'apprenant dans sa démarche, tout autant même qu'à gérer son suivi et son dossier. Dans la version définitive du rapport d'AlphaRoute, on traite du temps nécessaire à la tâche versus le temps reconnu : il convient d'accorder plus d'heures à la fois pour la tâche de soutien et de gestion⁸². Arnolde mentionne également ce besoin⁸³. De plus, les promoteurs des projets que nous avons suivis sont aussi catégoriques quant à l'exigence de reconnaître plus de temps de travail pour mener à bien les tâches inhérentes à l'approche hybride en formation à distance.

Parmi les personnes que nous avons interrogées, plusieurs estiment donc qu'un changement de mentalités est nécessaire dans le milieu de l'alphabétisation. Il est important d'amener les formatrices et les formateurs à croire aux possibilités d'une telle offre de services en leur présentant des démarches positives ou un projet porteur de réussite afin de leur permettre de s'approprier ce dossier. On indique également que le personnel enseignant dans le domaine de l'alphabétisation fait généralement preuve de dynamisme et de créativité. Il serait important de lui permettre de participer à l'élaboration de modèles d'approche hybride en FADA.

Enfin, l'ensemble des personnes interrogées insiste aussi sur l'importance de s'assurer que la direction de l'organisme et les autres acteurs visés prennent part au développement de ce dossier, surtout dans le milieu des commissions scolaires. Cela permettrait que le développement se fasse de façon cohérente et ne dépende pas seulement de l'engouement d'une personne. Cet engagement favoriserait également la mise en place de mécanismes de formation et de soutien pour le personnel enseignant.

3.3.1.3 L'accès aux technologies et aux dispositifs nécessaires pour permettre l'offre d'activités multimodales de formation à distance en alphabétisation

L'accès au matériel informatique est mentionné comme un point important par plusieurs répondantes et répondants. On parle alors de l'accès au matériel pour les organismes, bien entendu, mais aussi pour les adultes en formation. La population visée par l'alphabétisation est souvent issue d'un milieu défavorisé et possède rarement l'équipement voulu. À cet égard, Lavoie et autres précisent que les conditions matérielles précaires dans lesquelles bon nombre des personnes peu scolarisées vivent font en sorte que le coût apparaît comme un obstacle important à leur participation⁸⁴. L'offre d'une formation à distance ne devrait donc pas entraîner de frais : elle devrait être gratuite et permettre un accès gratuit au matériel nécessaire.

De plus, on insiste sur le besoin de créer des liens avec les organismes de la communauté pour faciliter l'accès au matériel nécessaire, comme la bibliothèque, le centre communautaire ou même l'école du quartier. Par contre, on précise que, actuellement, l'accès à ces lieux reste souvent difficile, surtout en dehors des grands centres urbains : peu de lieux et de postes informatiques

82. *Ibid.*, p. 23.

83. Joëlle ARNOLDO, 2000, p. 211.

84. Natalie LAVOIE et autres, 2004., p. 54.

offerts, horaire restreint, peu d'aide sur place, etc. Il importe de réfléchir à cet aspect dès le début d'un projet. Plusieurs possibilités sont envisageables selon le contexte du milieu et des promoteurs qui participent au projet. Par exemple, dans son projet, la Commission scolaire du Chemin-du-Roy fournit gratuitement le matériel nécessaire aux participantes et aux participants.

Enfin, dans le choix des ressources et des outils dont on doit disposer pour le projet, il importe de considérer l'équipement à la disposition des participantes et des participants afin d'offrir des activités appropriées au regard des possibilités. Il faut donc, encore une fois, tenir compte du contexte local et régional. Par exemple, si, dans certaines régions, on ne peut pas avoir accès à une connexion à Internet haute vitesse, plusieurs types d'activités en ligne seront donc plus difficiles à intégrer.

3.3.1.4 Le mode de financement qui doit être adapté à la réalité de ce type de formation

Le financement reste une préoccupation importante pour les personnes que nous avons interrogées et ressort aussi comme une condition essentielle à la mise en place réussie d'un service de FADA selon une approche hybride. On souligne l'importance d'un financement adapté au développement de modèles selon une approche hybride, mais aussi d'un financement régulier pour maintenir l'offre de formation à distance et mettre à jour le système et le matériel ainsi que pour assurer un accompagnement et un soutien appropriés aux personnes inscrites à un tel service.

On insiste sur le fait que le financement au ratio ne convient pas au développement ni au soutien d'une telle approche de formation, et ce, dans les deux réseaux de formation, soit le réseau des commissions scolaires et le réseau des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation. Une préoccupation importante en matière de financement concerne la pérennité des projets. Pour l'instant, les ressources disponibles concernent essentiellement le développement et non l'offre de formation. Les quatre projets suivis ont ainsi obtenu des subventions pour le développement dans le cadre du Programme des Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA)⁸⁵, mais les promoteurs s'inquiètent pour le maintien et le renouvellement de leur initiative.

3.3.2 Les conditions facilitantes

3.3.2.1 L'établissement d'un partenariat approprié permettant le partage de la prise en charge du développement et de l'offre de formation

Pour mettre en place une offre de services, l'établissement d'un partenariat pourrait être une condition facilitante. Que ce soit pour la mise au point d'un système de formation, pour l'utilisation commune d'une plateforme ou de matériel, pour le recrutement ou pour l'offre de formation, etc., s'allier des partenaires qui ont une expertise en la matière peut être un choix à privilégier, encore une fois, selon le contexte du milieu et de l'organisme qui décide de s'engager dans la mise en œuvre d'un tel projet.

Dans tous les cas, il importe de bien préciser le partage des rôles et des tâches. Dans le cas d'*AlphaRoute* comme dans l'étude d'Arnoldo, on traite de l'importance de bien définir et respecter les rôles et les tâches de chacun.

85. Programme des Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA).

3.3.2.2 L'accès à une plateforme commune de formation

Une plateforme de formation se définit comme « un logiciel qui assiste la conduite des enseignements à distance. Ce type de logiciel regroupe les outils nécessaires aux principaux utilisateurs d'un dispositif qui a pour finalités la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat⁸⁶ ».

Tout au cours de nos travaux, nous avons pris connaissance d'initiatives de formation à distance en alphabétisation ou ayant des aspects de formation à distance ainsi que de plusieurs initiatives de développement de matériel d'autoformation à l'aide des TIC ou d'apprentissage en ligne. Ce développement, comme nous l'avons mentionné, demande beaucoup d'énergie et, bien souvent, d'importants investissements financiers. Il faudrait, d'une part, éviter les chevauchements et répétitions inutiles qui risquent de se produire et, d'autre part, offrir aux organismes d'alphabétisation qui s'intéressent à la FAD, une plateforme de qualité, facilement adaptable au projet de formation de chacun, simple d'accès et évidemment gratuite.

En effet, au terme de notre recherche, il nous apparaît évident que l'accès à une plateforme de formation commune serait une condition facilitant la mise en œuvre d'une offre de formation pour les organismes d'alphabétisation. Ils pourraient ainsi avoir accès à diverses possibilités adaptables aux besoins de formation des adultes et des organismes intéressés. L'organisme n'aurait alors pas besoin de consacrer temps et effort au développement d'un système de formation et pourrait se consacrer directement à l'organisation et à l'aspect pédagogique de l'offre de la formation.

Précisons toutefois que cette plateforme de formation devrait être flexible et adaptable pour tous les organismes. Il ne s'agit pas ici de « standardiser » la formation, mais bien d'offrir un outil commun aux organismes d'alphabétisation qui pourraient l'utiliser et l'adapter selon les besoins de formation des adultes à qui ils s'adressent et en fonction de leurs propres caractéristiques.

Cette plateforme de formation pourrait également être un lieu de formation et de perfectionnement du personnel enseignant : offrir des possibilités de télécollaboration entre les personnes-ressources et spécialistes, comme aux adultes en formation, proposer des ressources pédagogiques, etc.

La définition de cette plateforme pourrait être élaborée ou adaptée à partir d'un modèle existant. Pour notre part, nous croyons qu'elle doit être définie par un organisme national en collaboration avec le comité de travail sur la formation à distance en alphabétisation qui inclut, notamment, des personnes représentant les organismes promoteurs d'initiatives en cours et les organismes partenaires.

3.3.2.3 L'accès à une ressource nationale, vers qui on peut facilement se diriger pour assurer la communication entre les personnes qui réalisent des projets de FADA selon une approche hybride et la coordination d'une veille technologique

Tout au cours de notre enquête, ce besoin a été confirmé, spécialement par les quatre organismes que nous avons suivis. Les promoteurs, comme d'autres organismes que nous avons rencontrés et qui désirent réaliser un projet de FADA, ont déploré ne pas connaître les initiatives des autres, être isolés dans leur démarche et, surtout, ne pas avoir accès à toute l'expertise qui se développe actuellement en la matière. Ils ont ainsi fait part de leur intérêt à avoir accès à une ressource

86. Éric ÉCOUTIN et Nathalie EVEN, *Mise en œuvre de plateforme de formation à distance, Fiche pratique n 3 : Les documents*, [En ligne], [<http://ressources.algora.org/telecchargement/tel/document.pdf>].

nationale qui puisse leur venir en aide au cours de leur démarche soit pour les mettre en réseau avec d'autres personnes ou organismes, soit pour les diriger vers d'autres ressources ou de la documentation pertinente. Plus encore, ces promoteurs mentionnent qu'il aurait été fort facilitant pour eux d'avoir accès à une ressource de ce type pour amorcer leur initiative. Il est évident qu'une telle possibilité ne pourrait que favoriser l'émergence d'offres de formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride.

De plus, la coordination d'une veille technologique concernant la formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride apparaît essentielle à son développement et à son maintien. Cette veille doit s'attacher autant aux aspects technologiques qu'aux aspects et pédagogiques⁸⁷. Elle pourrait être coordonnée par la ressource nationale qui se chargerait de l'encadrer, en tenant compte de l'alphabétisation et des besoins constatés sur le terrain, ainsi que de diffuser et de partager l'information qui en ressort.

Une telle ressource nationale devrait être désignée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et un mandat précis devrait lui être confié et confirmé dans un protocole d'entente signé par les deux parties.

3.4 D'autres éléments abordés dans le document proposé

Le document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride » présente également les principales formules à la disposition des organismes intéressés ainsi que des ressources possibles pour aider à la mise en œuvre d'un projet de formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride. Notons que les éléments exposés ci-dessous servent principalement d'exemples et ne constituent pas une liste exhaustive des formules et des possibilités. Par ailleurs, l'évolution rapide de la technologie et le caractère novateur de ce champ d'études font que ces ressources évoluent également très rapidement⁸⁸.

3.4.1 Les principales formules et les ressources possibles

Les moyens possibles pour assurer une formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride sont de divers ordres, souvent complémentaires et toujours multiples :

- le réseau Internet : il donne accès à un apprentissage en ligne s'appuyant sur des ressources multimédias qui permettent à un adulte de se former à partir de son ordinateur;
- les différents modes de communication possibles comme les communications en ligne, la télécollaboration ou la visioformation;
- les cédéroms et autres (didacticiel, tutoriel, logiciel d'apprentissage, etc. : ils offrent des scénarios dynamiques d'apprentissage interactifs;
- la vidéo : elle présente des mises en situation et des séquences de formation;
- les cassettes audio : elles donnent des consignes pour réaliser des activités d'apprentissage;
- l'imprimé : il est constitué d'activités de formation présentées dans un cahier de l'adulte ou autre, etc.

87. À ce propos, consulter notamment Joëlle ARNOLDO, 2000, p. 47-86.

88. Pensons en particulier au principe 5 qui a pour objet de favoriser une utilisation logique de la technologie et d'encourager des choix pertinents.

Comme on peut le constater, les ressources en matière de FADA sont nombreuses et évoluent constamment. Elles représentent une richesse pour le développement de la formation hybride, mais elles n'y serviront vraiment que si elles sont connues et partagées. À cet égard, le document de la DFGA présente des organismes de référence en la matière et des ressources possibles concernant la formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride. Une fois encore, cela ne représente pas une liste exhaustive, mais plutôt des références intéressantes.

En voici quelques exemples :

Organismes de référence

La Société de formation à distance (SOFAD)

<http://www.sofad.qc.ca/>

Le Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RECIT)

<http://www.recit.qc.ca/>

Le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF)

<http://www.cdeacf.ca/>

Ressources

Les principaux sites d'apprentissage en ligne, en alphabétisation, ainsi que diverses ressources en ligne sont répertoriés par le CDEACF.

Dans le site de la DFGA, on peut aussi avoir accès à l'état de la situation portant sur la formation à distance en alphabétisation paru en 2002 à l'adresse suivante : www.meq.gouv.qc.ca/dfga/. On y fait le point sur la formation à distance à l'échelle mondiale et l'on présente un inventaire, à l'aide de fiches descriptives, de pratiques de formation à distance. On y fait référence également aux activités d'alphabétisation en ligne et à d'autres sites, logiciels et cédéroms en matière d'alphabétisation.

En plus des initiatives exposées dans le présent rapport de recherche, certains projets de formation à distance ont été réalisés à titre expérimental, comme les projets STEFI et ALPHASIM. Les documents et les instruments préparés à l'occasion de l'expérimentation d'ALPHASIM sont accessibles sur le site Web de la DFGA (http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/alphabetisation/guide/cont_alphasim.html). Par ailleurs, on trouve de l'information sur le projet STEFI à l'adresse suivante : <http://clic.ntic.org/clic20/stefi.htm>.

L'expérimentation de télécollaboration pilotée par le CLEM est documentée dans le rapport de recherche *La collaboration à distance, un outil stratégique en alphabétisation. Rapport de recherche-action* diffusé sur son site Web; un guide sur les outils de télécollaboration y est également accessible.

3.4.2 Les responsabilités en matière de formation à distance en alphabétisation

Le document de la DFGA propose également une définition des responsabilités, en matière de FADA selon une approche hybride, sur le plan du recrutement, de la mise en place d'une équipe de tutrices et de tuteurs, de l'accès au matériel nécessaire, sur le plan de la gestion et de l'encadrement.

Toutefois, au cours de notre recherche, cette section du document a soulevé très peu de commentaires. Nous n'avons donc pas été en mesure de vérifier les aspects concernant les responsabilités. Au moment de l'implantation du document, nous poursuivrons notre réflexion pour l'approfondir en compagnie des personnes visées.



Conclusion

Conclusion

La formation à distance en alphabétisation

Après avoir préparé et soumis différents documents au comité de travail sur la formation à distance en alphabétisation et aux autorités visées à la DFGA, soit *La formation à distance en alphabétisation, état de la situation* (2002), *Éléments d'un cadre de référence pour la formation à distance en alphabétisation* (2002), *Rapport d'étape de l'étude sur le développement de la formation à distance en alphabétisation* (2003) nous lui soumettons le présent rapport qui fait état des données recueillies dans l'ensemble de notre recherche. Il présidera à la version définitive du document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride ».

L'introduction situe le contexte propice au développement de la formation à distance en alphabétisation qu'apporte la parution de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et expose les principales étapes de nos travaux dans le domaine et des résultats obtenus à ce jour. Puis la première section fait état de la démarche méthodologique privilégiée, soit l'approche qualitative, et décrit les phases 1 et 2 de notre recherche. La phase 1 se traduit par une enquête menée auprès d'organismes pour connaître leur intérêt et leur expertise en matière de formation à distance et pour recueillir leurs commentaires quant au document de la DFGA, tandis que la phase 2 fait état de quatre entrevues réalisées auprès de quatre organismes d'alphabétisation.

Dans la deuxième section, nous traitons de la formation à distance en alphabétisation : nous tentons de définir ce concept afin de proposer une approche mieux adaptée aux réalités de la population cible, soit **l'approche hybride en formation à distance en alphabétisation**. Plusieurs constats en ce qui a trait aux aspects relationnels, cognitifs et métacognitifs, au transfert des apprentissages de même qu'aux aspects informatique et télématique y sont dégagés. Nous nous associons aussi à une étude sur les obstacles à la participation afin de démontrer comment la formation à distance en alphabétisation, selon une approche hybride, favoriserait la participation des adultes.

Dans la troisième section, nous présentons et expliquons les principaux éléments qui composent le document de la DFGA à la lumière des données réunies. À la suite de cette conclusion, nous formulons les principales recommandations qui nous apparaissent incontournables pour le développement de la formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride.

Les recommandations qui terminent le présent rapport de recherche s'appuient sur des conditions incontournables que nous reprenons ici :

- une offre de formation qui tient compte des besoins et des caractéristiques de la population visée tout en lui assurant un soutien approprié;
- une formation ou un perfectionnement assurés auprès des formatrices et des formateurs et la mise en place des moyens nécessaires pour les soutenir dans leurs initiatives;
- un dispositif efficace qui se traduit par un accès plus facile au matériel informatique et à tout autre matériel nécessaire;
- un mécanisme de financement adapté qui se traduit par un aménagement des règles budgétaires en fonction des nécessités et des caractéristiques de la formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride; à cette fin, les commissions scolaires reçoivent déjà

un financement normalisé à 80 p. 100 pour la formation à distance dans les autres secteurs de la formation générale. Il nous apparaît important de poursuivre la réflexion concernant le coût et la gestion de la formation hybride en alphabétisation. Pour le moment nous n'avons pu recueillir de façon satisfaisante toutes les données illustrant les limites et les avantages financiers d'un tel mode de formation;

- la création d'un réseau et la mise en place d'un partenariat permettant la prise en charge d'activités de formation et le partage des moyens mis à la disposition de la population visée;
- l'engagement des gestionnaires et des acteurs participant au développement de ce dossier dans les centres de formation ou dans les organismes.

La formation à distance selon une approche hybride : une nécessité pour le développement en alphabétisation

Nos travaux en matière de formation à distance en alphabétisation, en cours depuis cinq ans, nous ont permis de constater qu'il était non seulement possible d'adapter ce mode de formation au domaine de l'alphabétisation, mais que cela était souhaité ou envisagé par plusieurs personnes parmi les gestionnaires et les responsables de ce dossier dans les commissions scolaires et dans les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation ainsi que chez les enseignantes et les enseignants. Les expériences étudiées et les initiatives que nous avons pu suivre fournissent suffisamment d'éléments d'intérêt et de résultats positifs pour nous permettre d'affirmer avec conviction que le développement d'une approche hybride en formation à distance en alphabétisation, en prévoyant des contacts à distance et en classe, est fortement souhaitable et possible.

Une politique qui suscite la réflexion et qui pousse à l'action

Non seulement la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue invite à une plus grande flexibilité de l'offre et à une prise en considération de la diversité des lieux et des modes de formation⁸⁹, mais elle insiste également sur le point suivant :

[la nécessité]d'augmenter le potentiel de la formation à distance; pour ce faire, regrouper les énergies déployées, agir en complémentarité, rejoindre une masse critique d'adultes, moderniser l'offre de services et adopter une approche centrée sur les clientèles et leurs besoins. Bref, il faut ici que l'offre corresponde à la demande réelle et potentielle⁹⁰.

Même si la formation à distance peut présenter certains écueils pouvant remettre en question sa pertinence, comme l'isolement des adultes, nous croyons que l'approche hybride permettrait d'éviter, en partie, ces écueils. Il est clairement affirmé dans la Politique que la formation à distance ajoute à la diversité des modes et des lieux de formation et contribue à répondre aux problèmes de temps et d'espace vécus par nombre d'adultes qui veulent entreprendre une démarche de formation. En matière d'alphabétisation, l'approche hybride pourrait donc permettre d'accroître la participation des adultes tout en s'adaptant mieux aux besoins des personnes qu'une formation à distance plus traditionnelle.

89. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, 2002, p. 5.

90. *Ibid.*, p. 31.

Un développement qui repose sur des acquis

Au cours de nos travaux de recherche, il nous est apparu évident que le Québec a développé une expertise certaine sur l'intégration des TIC dans le domaine de l'éducation des adultes et de l'alphabétisation, de même qu'en ce qui a trait à la pertinence et aux conditions nécessaires quant à la mise en œuvre de dispositifs de formation à distance dans les lieux de formation.

Cette avancée nous incite à proposer un développement futur qui pourrait s'appuyer sur l'expertise développée dans le milieu de l'alphabétisation et qui serait encadré par les résultats de notre recherche ainsi que par le document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride » qui en résulte. Comme nous l'avons signalé, depuis la création officielle de la SOFAD, en 1996, une impulsion significative a été donnée au développement de la formation à distance en ce qui concerne la formation générale des adultes. Toutefois, ce développement n'a pas eu les mêmes appuis du côté de l'alphabétisation. Actuellement, les organismes ne reçoivent ni soutien ni encadrement pour s'engager dans cette voie. **Nous souhaitons donc fortement que le présent rapport de recherche fournisse les arguments nécessaires pour dégager les moyens qui pourront favoriser le développement et la mise en place d'une formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride de qualité et assurer son maintien.**

Des connaissances à approfondir

Comme nous l'avons vu plus haut, malgré des percées fort prometteuses, plusieurs aspects restent à approfondir à la suite de la mise en place d'une approche hybride en formation à distance en alphabétisation. Il importe de s'attacher à étudier certaines questions ou hypothèses qui restent encore à vérifier, à confirmer ou à développer, notamment en ce qui a trait à l'accroissement de la participation des adultes par l'offre d'une formation à distance selon une approche hybride, aux effets de ce mode de formation sur les personnes apprenantes et au maintien en formation versus le soutien offert.

Il nous apparaît évident que l'approche hybride est une voie novatrice et intéressante, qu'il faut développer et promouvoir, pour bien répondre aux personnes ciblées. Il reste tout de même que ce champ de recherche est encore très jeune et qu'il convient de l'approfondir. À ce titre, nous croyons que le Québec pourrait se démarquer comme chef de file dans le développement d'une offre de formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride, offre qui serait susceptible d'intéresser les acteurs dans le domaine et la population visée.



Recommandations

Recommandations

Dans la lignée des propos contenus au chapitre 5 de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, « Lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance », nous souhaitons que le Ministère réaffirme de façon concrète sa volonté de développer la formation à distance en éducation des adultes et, plus particulièrement, selon une approche hybride en alphabétisation.

Pour ce faire, nous recommandons que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- adapte les règles budgétaires en fonction des exigences organisationnelles liées à la mise en œuvre d'une offre de services de formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride;
- confie à un organisme national le mandat d'assurer le développement de la formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride. Ce mandat, défini dans un protocole d'entente, comprendrait notamment les objets suivants :
 - la conception d'une plateforme commune de formation que chacun pourrait utiliser selon ses besoins, autant pour la gestion de l'apprentissage que pour le partage des outils et l'échange d'information;
 - le relais d'information et de communication avec les organismes d'alphabétisation;
 - la coordination et le maintien d'une veille technologique sur l'approche hybride en FADA;
 - la sensibilisation des gestionnaires et des acteurs visés par ce dossier;
 - la collaboration soutenue et régulière avec le Comité de travail sur la formation à distance en alphabétisation afin que son expertise continue à contribuer au développement de ce dossier;
- coordonne des activités de recherche pour approfondir différentes facettes encore à vérifier concernant de la formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride, notamment :
 - notre hypothèse principale sur l'accroissement de la population ciblée;
 - le maintien en formation versus le soutien et l'accompagnement;
 - les effets de l'approche hybride en formation à distance dans le cas des adultes peu scolarisés;
- intègre à la campagne ministérielle de promotion de l'alphabétisation un volet sur la formation à distance en alphabétisation selon une approche hybride.



Bibliographie

ARNOLDO, Joëlle. *L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les formations d'adultes en situation d'illettrisme : analyse des usages pour un service d'information stratégique des formations de base (SISFOBASE)*, thèse de doctorat, Université de droit, d'économie et des sciences d'Aix-Marseille, 2000, 351 p.

AUDET, Marc. « L'acte d'apprendre : passion ou obligation? À l'ère de la nouvelle économie, de nouveaux besoins de formation émergent », *L'Infomètre*, n° 2, mai 1999.

BASIC SKILLS AGENCY. *Adult Basic Skills Strategy*, 2000, 24 p.

BASTYNS, Catherine, en collaboration avec Catherine STERCQ. *La place de l'alphabétisation dans les dispositifs d'éducation et de formation des adultes. État des lieux de l'alphabétisation en Communauté française Wallonie-Bruxelles*, 2003, 131 p. (Collection Culture-Éducation permanente, numéro 7).

BETTY, Debra et Kate TILLECZEK. *L'usage d'AlphaRoute dans les communautés rurales du nord de l'Ontario qui ne sont pas desservies par les organismes de prestation d'alphabétisation et de formation de base (AFB)*, Contact North/Contact Nord, 2001, 42 p.

BLANDIN, Bernard. *Les dispositifs de FOAD. Essai de méta-analyse*, s. l., s. 7 p.

BLUNKETT, David. *Skills for Life. The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*, Department for Education and Employment, 2000, 20 p.

BOLDUC, Benoît. *La formation à distance au Québec : portrait de la situation*, rapport préparé sous la direction du Comité conseil de la formation à distance dans le cadre de l'évaluation de l'organisation de la formation à distance au Québec, s. l., 2002, 90 p.

BRETON, Mario. *La collaboration à distance, un outil stratégique en alphabétisation. Rapport de recherche-action*, Montréal, Centre des lettres et des mots (CLEM), 2005, 205 p.

BURKE, Mary Ann. « L'enseignement à distance : réduire les obstacles », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 5, n° 1, 21 p.

CENTRE D'EXPERTISE ET DE SERVICES EN APPLICATIONS MULTIMÉDIAS (CESAM). *Rapport de veille sur l'impact des nouveaux médias dans l'univers de l'éducation et de la formation*, Montréal, CESAM, 2000, 86 p.

COMITÉ DE LIAISON EN FORMATION À DISTANCE (CLIFAD). *La formation à distance vue de près*, [En ligne], [<http://www.sofad.qc.ca>].

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE QUÉBEC, DIRECTION DE LA FORMATION À DISTANCE, *Alphasim : la journée de Suzanne*, vidéocassette (env. 40 min); Québec, CECQ, 1997.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage (1999-2000)*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2000, 183 p.

DÉSILETS, Margot et Marie-Paule DUMAS. *Alphasim : guide à l'intention des tutrices et tuteurs*, Québec, MEQ et CECQ, 1997, 119 p.

DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES ET DE LA CONDITION DES PERSONNES HANDICAPÉES. *Accroître l'alphabétisation des adultes : la nécessité d'une action pancanadienne*, Ottawa, DRHC, 2003.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE. *E-learning – Faire mieux pour l'Europe*, s. l., Commission européenne en charge de l'éducation et de la culture, s. d., 27 p.

DUFOUR, Louise et Gérald LIZÉE. « Les NTIC en éducation, un exemple concret : STEFI », *CLIC*, n° 20, décembre 1997-janvier 1998.

DUMAS, Marie-Paule. *Alphasim. Rapport de mise à l'essai*, Québec, MEQ et CECQ, hiver 1997, 52 p.

FÉDÉRATION CANADIENNE POUR L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS (FCAF). *Recherche exploratoire sur l'utilisation d'un forum de discussion sur Internet par un groupe d'apprenants en alphabétisation, rapport final*, FCAF, 1999, 29 p.

GÉRIN-LAJOIE, Diane et Denise WILSON. *Technologies et facilitation de l'apprentissage*, Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD), 1999, 77 p.

GROUPE DE TRAVAIL « CONDUIRE UN PROJET DE FOAD ». *Le B.A.BA de la FOAD*. Forum français pour la formation ouverte et à distance, [En ligne], juin 2002, [http://www.fffod.org/fr/frame_univ.asp].

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA FORMATION À DISTANCE, *Rapport 2003*; Québec, MEQ *document de travail*.

HAUTECŒUR, Jean-Paul (dir.). *Politiques d'éducation et de formation des adultes*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 2000, 332 p.

HIGGINS, Chris. *Computer-assisted Language Learning: Current Programs and Projects*, ERIC Digest, ED355835, avril 1994.

KERKA, Sandra et Susan IMEL. *Workplace Literacy: Lessons from Practice*, ERIC Digest, n° 131, ED354416, 1993.

LAROCQUE, Daniel L. *AlphaRoute (phase 2). Un rapport de recherche*, Toronto, Centre AlphaPlus Centre, 1999, 130 p.

L'INDICE. *Rapport de recherche « Choisir la formation à distance ». Sondage sur la satisfaction des étudiants en formation à distance*, Longueuil, Commission scolaire Marie-Victorin, 2000, 28 p.

MARQUIS, Anne. *Adultes analphabètes, apprentissage de la lecture et ordinateur*, diplôme d'études supérieures en sciences et technologies de l'apprentissage et de la formation, Genève, TECFA, septembre 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, gouvernement du Québec, 2002, 40 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *État de la formation de base des adultes au Québec*, Québec, gouvernement du Québec, 2005, 105 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 43 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Rapport du groupe intersectoriel de travail sur la formation à distance*, document de travail, MEQ, 2003, 32 p.

PERRATON, Hilary et Charlotte CREED. *L'utilisation des nouvelles technologies et la réduction des coûts dans le service de l'éducation de base*, Forum mondial sur l'éducation, Fondation pour la recherche internationale sur l'éducation ouverte, février 2000, 7 p.

RIOUX, Bernard. *L'intégration des technologies de l'information et des communications à l'éducation des adultes. Enjeux et perspectives* Soutien du SITSAT Capitale Nationale /Chaudières-Appalaches, novembre 2000, 16 p.] [<http://www.edumatic.qc.ca/0-8.html>].

SOCIÉTÉ DE TÉLÉFORMATION INTERACTIVE (STEFI). *Développement et expérimentation de service d'éducation utilisant les infrastructures d'inforoute*, Montréal, août 1997, 171 p.

STEIN, Sondra Gayle. *From the Margins to the Mainstream: An Action Agenda for Literacy*, National Institute for Literacy, 1995, 11 p.

UNITÉ EUROPÉENNE D'EURYDICE, *Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des États membres de l'Union européenne*, Bruxelles, Eurydice, 2000, 176 p.

WAGNER, Daniel A. *L'éducation pour tous. Bilan à l'an 2000. Alphabétisation et éducation des adultes*, études thématiques, Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000, Paris, UNESCO, 2001, 41 p.

WAGNER, Daniel A. et Christopher HOPEY. *Literacy, Electronic Networking and the Internet*, rapport technique TR98-10, NCAL et ILI, 1998, 6 p.



Annexes

Annexe 1 Personnes interrogées et outils de collecte de données

Phase 1 de la recherche

M. Denis Gauthier, coordonnateur
M^{me} Janine Labonté, formatrice
ABC Lotbinière
Région de la Chaudière-Appalaches
(15 avril 2002)

M. Robert Nolet, directeur adjoint
Centre Louis-Jolliet
Commission scolaire de la Capitale
Région de la Capitale-Nationale
(19 février 2003)

M. Jean-Denis Julien, conseiller pédagogique
Commission scolaire des Chênes
Région du Centre-du-Québec
(11 mars 2003)

M^{me} Maryse Ouimette, conseillère pédagogique et enseignante
Commission scolaire de Laval
Région de Laval
(31 mars et 28 avril 2003)

M. René Marcil, directeur
M^{me} Guylaine Bourque, responsable de l'alphabétisation
Centre d'éducation des adultes du Chemin-du-Roy
Commission scolaire du Chemin-du-Roy
Région de la Mauricie
(15 avril 2003)

M. Jacques Lavoie, conseiller pédagogique
M^{me} Josée Sénéchal, enseignante de francisation
Commission scolaire de Montréal
Région de Montréal
(23 avril 2003)

M^{me} Carole Falardeau, conseillère pédagogique
Commission scolaire Abitibi-Témiscamingue
Région de l'Abitibi-Témiscamingue
(Mai 2004)

Outil 1

Questionnaire d'entrevue à l'intention des personnes qui s'intéressent à la formation à distance en éducation des adultes

Isabelle Coulombe et Margot Désilets

Février 2002

Données factuelles

- Date de la rencontre
- Personne rencontrée
- Fonction de la personne rencontrée
- Commission scolaire ou organisme représenté
- Région administrative
- Durée de l'entrevue

Commentaires généraux et impressions sur l'entrevue

Thème 1 : Conditions de démarrage d'un projet de formation à distance

Quelles sont vos impressions générales face à l'alphabétisation à distance?

Avez-vous déjà envisagé d'offrir de la formation à distance en matière d'alphabétisation?

- Si oui, qu'est-il arrivé de ce projet?
 - Quelles ont été les principales difficultés rencontrées?
 - Quelles solutions avez-vous mises en place pour les régler?
- Si non, pourquoi?

Selon vous, quelles seraient les conditions essentielles pour la mise en place d'un service ou d'activités de formation à distance en alphabétisation?

Pour mettre en œuvre un service ou des activités d'alphabétisation à distance, quels seraient vos besoins en matière de matériel, de ressources pédagogiques, de soutien organisationnel?

Qu'en est-il des besoins de formation des formatrices et des formateurs en la matière?

Thème 2 : Sur le document « la formation à distance en alphabétisation : une approche hybride ».

Avez-vous des commentaires généraux sur le document présenté?

Sur les principes et conditions requises

Avez-vous des commentaires quant aux principes qui suivent?

- Accroître l'accès et la participation aux services de formation :
- Répondre aux contraintes des personnes ciblées :
- Allier la formation à distance à une offre de soutien adéquate :

- Offrir une plus grande expertise en matière de formation à distance en alphabétisation et donner accès à du matériel d'apprentissage de grande qualité :
- Augmenter le potentiel de la formation à distance : mieux prendre le virage technologique :
- Développer une culture de formation continue :

Y a-t-il d'autres éléments à considérer?

À propos des conditions requises énumérées dans le document, avez-vous des commentaires généraux à formuler? Sont-elles adéquates, pertinentes et suffisantes?

Que pensez-vous de chacune des conditions requises énumérées dans le document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride »?

- Les conditions organisationnelles (le personnel, les mécanismes d'accès et de recrutement, la clientèle rejointe, etc.) :
- Les conditions financières (les codes d'inscription aux activités, etc.) :
- Les conditions matérielles (les technologies et le dispositif nécessaires, etc.) :

Avez-vous des propositions de corrections en ce qui a trait aux conditions requises? Y a-t-il d'autres éléments à considérer?

Sur les responsabilités et les ressources disponibles

Avez-vous des commentaires sur :

- les responsabilités définies dans le document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride »?
- le recrutement?
- la mise en place d'une équipe de tutrices et de tuteurs?
- l'accès aux trousseaux et au matériel nécessaires?
- la gestion et l'encadrement?

Avez-vous des commentaires généraux sur les ressources disponibles en matière de formation à distance en alphabétisation?

Quels seraient les besoins les plus importants en matière de ressources pour offrir un service d'alphabétisation à distance?

Sur les perspectives d'avenir

En guise de conclusion, avez-vous des commentaires quant aux perspectives d'avenir de la formation à distance en alphabétisation?

Outil 2

FEEDBACK FORM

Isabelle Coulombe et Margot Désilets

Hiver 2003

Introduction

For a long time now, diversification of adult education facilities has been recommended, specifically in the *Government Policy on Adult Education and Continuing Education and Training*, which stresses the need to increase accessibility by diversifying the types of educational services offered and the places where those services are provided. “Encouraging the expression of the demand and meeting this demand are the keys to raising awareness of the importance of basic education and lifelong learning. Consequently, services must be adapted to the needs and the specific situations of individual adults and communities”¹ (T.N.: There is an error in the French footnote, which I have corrected, as to the source of this quote.)

Action Research

To support the development of distance literacy training projects, a frame of reference was prepared in the fall of 2002 by the Direction de la formation générale des adultes (DFGA). The objective of this action research is, first and foremost, to validate this frame of reference.

Feedback Form

The purpose of this form is to obtain your feedback on the activities that you conduct which relate to the above-mentioned frame of reference.²

Description of your distance literacy training project that relates to the action research

In this section, please provide a detailed description of the distance literacy training project that you developed.

- 1.1 General description of the situation relating to distance literacy training within the school board or community-based literacy group. Why are you interested in distance literacy training (context, needs, concerns, etc.)?
- 1.2 Short-term or long-term changes expected after implementation of distance education activities:
- 1.3 General description of actions taken to implement distance education activities (recruitment of participants, development of activities, implementation of a distance education department, piloting of distance education methods, etc.):
- 1.4 What activities have you developed for your project?
- 1.5 What are the main obstacles that you have encountered?
- 1.6 What has been helpful to your implementation of these services?

1. Ministère de l'Éducation, *Government Policy on Adult Education and Continuing Education and Training* (Québec: Gouvernement du Québec, DFGA, 2002), 5.

2. The time required for filling out this form is approximately one hour per 15 weeks.

Your feedback on the proposed frame of reference

In this section, please provide feedback on the proposed frame of reference, drawing on your experience in distance literacy training.

Definition of the Frame of Reference (pages 4 and 5)

- 2.1 Do you have any comments or suggestions regarding the definition of the frame of reference (“What is a frame of reference,” “What is the purpose of a frame of reference,” and “Who might find this frame of reference useful”)?
- 2.2 Do you have any other comments or suggestions on the above-mentioned section?

Guiding Principles (pages 6 to 8)

- 2.3 The first principle, *Increase accessibility and participation*, stresses the importance of increasing adults’ participation in these instructional services. With this goal in mind, it addresses three main elements: the needs analysis, the previously acquired abilities of the targeted learners, and the resources required. In your view, is this relevant? Do you have any comments?
- 2.4 The second principle, *Consider the pressures and obligations of the targeted learners*, notes that when determining the types of services to be offered, it is important to consider the obligations (personal and organizational) of the targeted learners, and their needs during the training period (contact with each other and with the tutors). What is your opinion? Do you have any comments?
- 2.5 The third principle, *Provide sufficient support for distance education users*, focuses on the support offered to learners. What are your observations in this regard?
- 2.6 The fourth principle, *Provide more expertise in distance literacy training, and access to high-quality teaching materials*, considers more broadly the expertise required for literacy training.
 - a) Do you have any comments regarding the support that should be provided to literacy training providers?
 - b) Do you have any comments regarding training needs already expressed in these areas?
 - c) Additional comments:
- 2.7 The fifth principle, *Increase the potential of distance education by keeping up with new technologies*, addresses the development, design and purchase of materials. Do you have any comments in this regard?
- 2.8 The sixth principle, *Develop a culture of lifelong learning*, relates to the potential of distance education to promote literacy. What are your comments in this regard?
- 2.9 Comments or suggested changes to the section on the guiding principles:

Methods Used for Distance Education (pages 8 and 9)

- 2.10 For the learning activities you have piloted, which tools have you chosen to use and why?
- 2.11 In your opinion, what works best?
- 2.12 In your opinion, what does not work well?
- 2.13 Would you like to suggest any changes to this section of the frame of reference?

Available Resources (page 10)

2.14 Would you like to suggest any changes to this section of the frame of reference?

Required Conditions (page 9)

2.15 What are your observations regarding the conditions required to offer distance literacy training activities?

- a) Organizational conditions (staff needed for distance education activities, methods of access, recruitment mechanisms, population served, etc.):
- b) Financial conditions (registration codes for activities, etc.):
- c) Material conditions (required technologies, equipment, etc.):
- d) Additional comments:

2.16 Would you like to suggest any other changes to this section of the frame of reference?

Responsibilities (page 11)

2.17 Do you have any comments on the appropriateness of the responsibilities defined in the frame of reference?

- a) with respect to recruitment?
- b) with respect to the creation of a team of tutors?
- c) with respect to access to materials and kits?
- d) with respect to management, administration and training?

2.18 Do you have any recommendations or suggested changes for this section?

Future Prospects (page 12)

2.19 Do you have any comments or suggestions on creating a context conducive to implementing distance literacy training?

2.20 Do you have any comments or suggestions for developing distance education activities or initiatives?

Conclusion

2.21 We would appreciate any additional comments or suggestions with respect to the frame of reference:

Outil 3

Grille de consignation pour Ludolettre, destinée aux organismes rencontrés

Isabelle Coulombe et Margot Désilets

Hiver 2004

1. Quelles sont vos impressions générales face à l'alphabétisation à distance?
2. Avez-vous déjà envisagé d'offrir de la formation à distance en matière d'alphabétisation? Si oui, qu'est-il arrivé de ce projet? Quelles ont été les principales difficultés rencontrées? Quelles solutions avez-vous mises en place pour les régler?

Si non, pourquoi?
3. Selon vous, quelles seraient les conditions essentielles pour la mise en place d'un service ou d'activités de formation à distance en alphabétisation?
4. Pour mettre en œuvre un service ou des activités d'alphabétisation à distance, quels seraient vos besoins en matière de matériel, de ressources pédagogiques, de soutien organisationnel?
5. Qu'en est-il des besoins de formation des formatrices et des formateurs en la matière?
6. Avez-vous des commentaires généraux sur les ressources disponibles en matière de formation à distance en alphabétisation?
7. Quels seraient les besoins les plus importants en matière de ressources pour offrir un service d'alphabétisation à distance?

Avez-vous des commentaires sur les principes suivants?

Principe 1 : Accroître l'accès et la participation aux services de formation à distance

- a) Les besoins de la population en termes d'accessibilité, de besoins et d'intérêts de formation :
- b) Les habiletés préalables des participants (autonomie, niveau de compétence) :
- c) Les ressources nécessaires aux activités choisies (matériel pédagogique, outils privilégiés) :

Principe 2 : Répondre aux contraintes des participant(e)s

- a) Les contraintes organisationnelles :
- b) Les contraintes familiales, financières, d'horaire et de déplacements des personnes ciblées :
- c) Les contacts entre les personnes en formation et avec leur tuteur ou tutrice :

Outil 4

Questionnaire d'entrevue destiné aux organismes suivis 1^{re}, 2^e et 3^e rencontres)

Isabelle Coulombe et Margot Désilets

2003

Données factuelles

- Date de la rencontre
- Personne rencontrée
- Fonction de la personne rencontrée
- Commission scolaire ou organisme représenté
- Durée de l'entrevue

SUR VOTRE EXPÉRIENCE

1. Pourquoi vous êtes-vous intéressé à l'alphabétisation à distance (contexte, problématique, préoccupations, etc.)? Description générale de la situation vécue en ce qui a trait à la formation à distance en alphabétisation dans l'organisme.
 - Pour répondre à l'expression d'un besoin, d'une demande?
 - Pour varier les modèles de recrutement?
 - Pour varier les lieux et les modes de formation?
2. a) Quelle est la population ciblée?
b) Comment prévoit-on la rejoindre?
3. Quels sont les changements visés dans un court ou long terme par la mise en place d'activités de formation à distance?
4. Décrivez-nous brièvement votre projet de formation à distance :
5. Dans le cadre de votre projet, quelles activités êtes-vous actuellement à développer (à quelle étape êtes-vous rendu)?
6. Quels sont les outils utilisés pour votre projet, autant en matière de formation qu'en matière de soutien?
7. Décrivez-nous les opérations que vous avez dû mener pour la mise en place d'activités de formation à distance (recrutement de participantes et de participants, création d'activités, mise en place d'un service de formation à distance, expérimentation du mode de formation à distance, etc.) :
8. Quels sont les principaux éléments qui facilitent votre démarche?

9. Quels sont les principaux irritants rencontrés :
- Organisation de la formation?
 - Organisation du soutien?
 - Financement?
 - Appui de la direction?
10. Quelles ont été les solutions apportées à ces problèmes?

SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA FADA

11. Quels seraient vos besoins en matière de soutien pour vous aider dans votre initiative?
- Pour le démarrage d'activités de FADA?
 - En matière de perfectionnement?
12. Selon vous, et à la lumière de votre expérience, quelles seraient les conditions essentielles à la mise en place d'un service de formation à distance en alphabétisation?
13. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter?
14. En guise de conclusion, pouvez-vous nous dire, selon vous, quelles sont les perspectives d'avenir de la formation à distance en alphabétisation?

Proposition de leur faire parvenir une grille pour commenter le document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride » produit moyennant une contribution financière d'une journée.

Outil 5

Questionnaire d'entrevue destiné aux organismes suivis (dernière de quatre)

Isabelle Coulombe et Margot Désilets

Hiver 2004

Données factuelles

- Date de la rencontre
 - Personne rencontrée
 - Fonction de la personne rencontrée
 - Commission scolaire ou organisme représenté
 - Durée de l'entrevue
-
1. Quel est l'état de situation des travaux actuels; où en êtes-vous?
 2. Quels sont les 1^{ers} résultats ou constats qui se dégagent de votre expérimentation, s'il y a lieu?
 3. Sur la population jointe, qui visiez-vous au début et est-ce toujours le cas?
 4. Quelles sont les principales difficultés rencontrées?
 5. Quels sont les points forts de l'évolution de votre projet?
 6. Quels sont vos besoins de soutien en matière de développement de la formation à distance?
 7. Quelles sont vos attentes par rapport à un soutien national ou ministériel?
 8. Selon vous, quelles sont les perspectives d'avenir pour votre projet?

Outil 6

Grille de consignation destinée aux quatre organismes suivis

Isabelle Coulombe et Margot Désilets

Hiver 2004

Préambule

Depuis longtemps, on préconise des lieux de formation diversifiés en éducation des adultes, plus particulièrement dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* où on insiste sur la nécessité de diversifier les modes et les lieux de formation afin de rendre celle-ci plus accessible : « Encourager l'expression de la demande et y répondre sont des actions garanties d'une plus grande sensibilisation à l'importance d'une formation de base et d'une formation qui se poursuit tout au long de la vie. Conséquemment, les services devront nécessairement être adaptés aux besoins et aux situations particulières des adultes et des collectivités. »¹

La recherche-action

Afin de soutenir le développement de projets de formation à distance en alphabétisation, un document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride » a été préparé à l'automne 2002 par la Direction de la formation générale des adultes (DFGA). Afin de valider le document et de compléter le fonds de connaissance sur la formation à distance en alphabétisation, une étude a été menée, en 2003-2004, incluant une enquête auprès de personnes responsables ou concernées par ce dossier dans les commissions scolaires et les groupes d'action communautaire autonome et une recherche-action auprès des commissions scolaires et des groupes qui tentaient des expériences dans ce domaine. La présente recherche-action vise à compléter notre étude.

La grille de consignation

La présente grille de consignation sert principalement à recueillir vos observations issues des activités que vous menez en lien avec les principales données du document qui a été préparé².

Présentation de vos observations quant au document proposé

Dans cette section, nous vous demandons de consigner, à la lumière de votre expérience en matière d'activités de formation à distance en alphabétisation, vos observations quant aux éléments du document proposé.

À propos de la raison d'être du document (pp. 4 et 5)

- 2.1 Avez-vous des commentaires ou des propositions en ce qui a trait aux éléments de présentation du document (« *C'est quoi* », « *Pourquoi* » et « *Pour qui* »)?
- 2.2 Avez-vous d'autres commentaires ou propositions sur la section commentée?

1. *Éléments d'un cadre de référence pour la formation à distance en alphabétisation; document de travail*, Québec, DFGA, septembre 2002.

2. Le temps prévu pour consigner les données est approximativement d'une journée.

À propos des principes directeurs (pp. 6 à 8)

- 2.3 Le premier principe *Accroître l'accès et la participation aux services de formation* met l'accent sur l'importance d'accroître la participation des adultes à la formation. Pour ce faire, il considère principalement trois éléments : l'analyse des besoins, les habiletés préalables des personnes ciblées et les ressources nécessaires. Selon vous, est-ce pertinent? Avez-vous des commentaires?
- 2.4 Le deuxième principe *Répondre aux contraintes des personnes ciblées* s'attarde à l'importance de prendre en considération les contraintes des personnes ciblées (contraintes personnelles et organisationnelles) ainsi qu'à leurs besoins en période de formation (contacts entre eux et avec les formatrices et les formateurs) pour définir l'offre de services. Qu'en pensez-vous? Avez-vous des commentaires?
- 2.5 Le troisième principe *Allier la formation à distance à une offre de soutien adéquate* s'attarde plus particulièrement à l'encadrement offert aux personnes en formation. Quelles sont vos observations à ce sujet?
- 2.6 Le quatrième principe *Offrir une plus grande expertise en matière de formation à distance en alphabétisation et donner accès à du matériel d'apprentissage de grande qualité* considère plus largement l'expertise nécessaire en matière d'alphabétisation.
- Avez-vous des remarques quant au soutien à offrir au personnel intervenant en alphabétisation?
 - Quant aux besoins de formation déjà exprimés dans ces domaines?
 - Autres?
- 2.7 Le cinquième principe *Augmenter le potentiel de la formation à distance : mieux prendre le virage technologique* s'intéresse davantage au développement, à la conception et à l'achat de matériel. Quels sont vos commentaires à ce sujet?
- 2.8 Finalement, le sixième principe *Développer une culture de formation continue* traite plus largement du potentiel de la formation à distance pour la promotion de l'alphabétisation. Quels sont vos commentaires à ce sujet?
- 2.9 Commentaires et propositions de corrections relatifs à la section sur les principes directeurs :

À propos des principales formules de la formation à distance en alphabétisation (pp. 8 et 9)

- 2.10 Au cours des activités expérimentées, quels sont les outils que vous avez privilégiés et pourquoi?
- 2.11 Selon vous, qu'est-ce qui fonctionne le plus :
- 2.12 Selon vous, qu'est-ce qui fonctionne le moins :
- 2.13 Avez-vous des propositions de corrections quant à cette section?

À propos des ressources possibles (p. 10)

2.14 Avez-vous des propositions de corrections pour le document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride » :

À propos des conditions requises (p. 9)

2.15 Quels sont vos commentaires quant aux conditions requises pour offrir des activités de formation à distance en alphabétisation :

- a) Les conditions organisationnelles (personnel préposé aux activités de formation à distance, les mécanismes d'accès, les mécanismes de recrutement, la clientèle rejointe, etc.) :
- b) Les conditions financières (les codes d'inscription aux activités, etc.) :
- c) Les conditions matérielles (les technologies et le dispositif nécessaires, etc.) :
- e) Autres :

2.16 Avez-vous des propositions de corrections pour le document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride »?

À propos des responsabilités (p. 11)

2.17 Avez-vous des commentaires sur la pertinence des responsabilités définies dans le document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride »?

- a) Sur le plan du recrutement :
- b) Sur le plan de la mise en place d'une équipe de tutrices et de tuteurs :
- c) Sur le plan de l'accès aux trousseaux et au matériel nécessaires :
- d) Sur le plan de la gestion et de l'encadrement :

2.18 Avez-vous des recommandations ou des propositions de corrections relatives à cette section?

À propos des perspectives d'avenir (p. 12)

2.19 Avez-vous des commentaires ou des propositions sur le contexte favorable à l'implantation de la formation à distance en alphabétisation?

2.20 Avez-vous des commentaires ou des propositions sur les activités ou initiatives à entreprendre en matière de formation à distance?

En guise de conclusion

2.21 Faites-nous part de vos commentaires et de vos propositions quant au document « La formation à distance en alphabétisation : une approche hybride » :

Vérification de l'hypothèse de recherche

La formation à distance est devenue, au cours des dernières années, un mode de formation qui suscite beaucoup de questionnements et d'intérêt auprès des milieux de l'alphabétisation et, de manière plus générale, de l'éducation des adultes.

Le développement de la télématique donne un nouveau visage à ce mode de formation et offre des possibilités attrayantes. L'interactivité, les communications en ligne et l'animation multimédia présente des possibilités attrayantes pour la FAD, notamment en matière d'alphabétisation. En effet, plusieurs études³ démontrent que ces particularités de la télématique permettent d'intervenir efficacement auprès des personnes analphabètes.

Au Québec, le projet de politique de formation continue, déposé en septembre 2000, suggère de relancer la formation à distance afin d'améliorer l'accès et d'accroître la participation des adultes à la formation⁴. Pour assurer cette relance, on propose de développer et de promouvoir la formation à distance dans les réseaux d'enseignement et auprès de la population.

En tenant compte de ces considérations et à la suite de la première phase de notre étude, notre hypothèse de recherche est la suivante :

De façon générale, nous pouvons affirmer que la formation à distance en alphabétisation laisse peu de personnes indifférentes et, pour plusieurs organismes, apparaît comme une voie à développer pour améliorer l'offre de services et accroître la participation des personnes. Cependant, pour assurer la mise en place d'activités de formation à distance en alphabétisation, les premiers résultats de l'étude insistent sur le besoin d'un soutien pour la mise en place de ces activités dans les commissions scolaires et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, et sur le besoin de perfectionnement des enseignantes et des enseignants, d'abord pour le suivi des activités de formation à distance, ensuite pour l'utilisation des technologies d'information et de communication dans la réalisation de ces activités.

Avez-vous des commentaires sur votre expérimentation en lien à notre hypothèse?

3. Voir notamment les études suivantes : Anne MARQUIS, *Adultes analphabètes, apprentissage de la lecture et ordinateur*, diplôme d'études supérieures en sciences et technologies de l'apprentissage et de la formation, Genève, TECFA, septembre 2000.; Daniel A. WAGNER et Christopher HOPEY, *Literacy, Electronic Networking and the Internet*, NCAL et ILI, 1998; BASIC SKILLS AGENCY, *Adult Basic Skills Strategy*, 2000.; Sondra Gayle STEIN, *From the Margins to the Mainstream: An Action Agenda for Literacy*, National Institute for Literacy, 1995, 11 p.

4. Paul INCHAUSPÉ, *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Québec, MEQ, 2000, p. 94.

Annexe 2 Description des projets

Description 1 : Le projet du Centre d'éducation des adultes du Chemin-du-Roy, de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy



**Centre
d'éducation
des adultes**
du Chemin-du-Roy

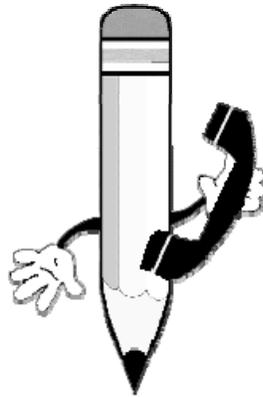
Alphabétisation

Service de « formation à distance adaptée »

Luc Beuchesne et Huguette Larivière

2004-2005

projet



Notre établissement fait partie de la

 **Commission scolaire
du Chemin-du-Roy**

Contexte et clientèle cible du projet

Ce projet de service de « formation à distance adaptée » en alphabétisation ...

- ... est présenté par le Centre d'éducation des adultes du Chemin-du-Roy (CEACR), établissement public de formation générale des adultes.
- ... cherche à résoudre ou minimiser certains problèmes liés à la formation tels que :
 - l'isolement des personnes qui réduit leur chance d'avoir accès et de persévérer dans un programme de formation;
 - une réalité difficile pour le développement d'une main-d'œuvre qualifiée; plus de 30 % de la population de Louiseville présente un niveau de scolarité inférieur au diplôme d'études secondaires;
 - la gêne et parfois la honte d'admettre ne pas bien savoir lire et écrire;
 - l'engagement dans un programme qui impose des contraintes difficiles à assumer dans un contexte de distance, de famille et de recherche d'emploi.
- ... consiste à offrir un service de « formation à distance adaptée » en alphabétisation dans la région de Louiseville à des adultes âgés de 25 ans et plus, présentant des niveaux d'alphabétisation correspondant aux étapes 3 et 4 de la classification reconnue par le ministère de l'Éducation.

À PROPOS DE LA « FORMATION À DISTANCE ADAPTÉE »

Cette formation à distance en alphabétisation est dite « adaptée » parce qu'elle est :

- **hybride** en matière de lieu d'enseignement (en classe et à distance);
- et **multimodale** en matière d'outils pédagogiques et d'encadrement.

À PROPOS DE LA CLIENTÈLE CIBLE

Cette clientèle devrait présenter un projet de formation personnel et un degré d'autonomie suffisants pour assurer :

- la persévérance en formation;
- des apprentissages notionnels et fonctionnels satisfaisants dans la mise en œuvre de compétences dans les savoirs de base : écouter, parler, lire, écrire et compter;
- la réussite du projet de formation à distance en alphabétisation.

- ... s'appuie, selon le cas, sur les constats, énoncés, objectifs, recommandations, résultats :
 - de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (chapitre 5 LEVER DES OBSTACLES À L'ACCESSIBILITÉ ET À LA PERSÉVÉRANCE, page 30);
 - de la *Planification stratégique 2003-2006* de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy;

- du document de travail de la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) du MEQ intitulé *Éléments d'un cadre de référence pour la formation à distance en alphabétisation* — septembre 2002;
- du rapport de la recherche de l'UQAR *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel* – mai 2004;
- du projet pilote du centre de formation pour adultes J'AIME APPRENDRE de Cornwall (Ontario) qui met en œuvre, depuis l'an dernier, un modèle andragogique multimodal de prestation de services de formation à distance en alphabétisation et en formation de base [financé par le ministère ontarien de la Formation, des Collèges et des Universités (MFCU) et le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA)]; trois autres communautés participent à ce projet pilote : le Confederation College (Thunder Bay), le Sioux-Hudson Literacy Council (Sioux Lookout), le Community Learning Center à Napanee (Kingston Literacy Community).

Objectifs visés par ce projet

1. Augmenter le nombre de personnes alphabétisées.

Cet objectif général s'arrime au grand objectif du gouvernement du Québec en matière d'alphabétisation de la population québécoise. Il consiste à stimuler l'accès à l'apprentissage et à l'autonomie par le biais de la connaissance de base en lecture et en écriture, un objectif dont nous sommes tous responsables comme intervenants dans tous les milieux.

2. Joindre des personnes qui ne peuvent suivre une formation traditionnelle.

L'évolution des technologies et des stratégies d'enseignement nous permet maintenant d'offrir de nouveaux moyens d'apprendre et de joindre des gens vivant des contraintes qui autrefois les auraient empêchés de suivre des formations.

3. Rejoindre des personnes qui ont abandonné une formation traditionnelle.

Bon nombre de personnes ont abandonné des programmes de formation traditionnelle pour des raisons de disponibilité, de distance ou par manque d'intérêt. L'approche privilégiée dans ce projet permettra de les attirer à nouveau, de leur offrir une formation répondant mieux à leurs besoins et réduisant leurs contraintes.

4. Offrir une prestation de formation flexible, qui respecte le rythme et les contraintes des apprenants.

Alphabétiser est complexe et commande de s'adapter à chaque apprenante et apprenant : chaque cas est différent. Il est donc inapproprié de prévoir un programme unique qui réponde à toutes les contraintes. Le rythme, les outils de travail, la relation formateur-apprenants et de nombreux autres éléments de la relation andragogique doivent être pris en compte, à plus forte raison dans un mode de formation à distance.

5. Assurer l'offre constante d'une formation à distance adaptée en alphabétisation pour la région de Louiseville.

Le présent projet cherche, dès le départ, à établir les bases d'une continuité dans le temps pour assurer dans la région de Louiseville la permanence d'un service de formation à distance adaptée pour la clientèle adulte faiblement scolarisée.

Résultats attendus du projet

Objectifs	Activités principales	Résultats et extraits	Indicateurs	Méthode/ Sources
1. Augmenter le nombre de personnes alphabétisées.	<ul style="list-style-type: none"> - Activités de promotion - Séances d'information - Visites du centre de formation - Recrutement : inscriptions + évaluations + admissions 	Promotion, valorisation et notoriété du service de formation à distance adaptée.	<p>Nombre d'apprenantes et d'apprenants intéressés (liste d'attente?).</p> <p>Nombre d'apprenantes et d'apprenants inscrits.</p> <p>Degré de persévérance des apprenantes et des apprenants inscrits.</p>	<p>Par la voie des communications :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du CEACR - du SAE - du CLE - des organismes communautaires de Louiseville - des médias locaux
2. Joindre des personnes qui ne peuvent suivre une formation traditionnelle.	<ul style="list-style-type: none"> - Recrutement par le biais de profils particuliers (centre locaux d'emploi (CLE)). 	Moyenne de 15 personnes dans un groupe de formation.	Nombre de participantes et des participants inscrits pour une première fois.	Évaluation et aiguillage à la source.
3. Rejoindre des personnes qui ont abandonné une formation traditionnelle.	<ul style="list-style-type: none"> - Recrutement par le biais de clients antérieurs du CEACR. 	Moyenne de 15 personnes dans un groupe de formation.	Nombre de participantes et de participants effectuant un retour en formation.	Offre du service à des clients ayant quitté la formation traditionnelle.
4. Offrir une prestation de formation flexible, qui respecte le rythme et les contraintes des apprenants.	<ul style="list-style-type: none"> - Veille pédagogique organisée et efficace. - Adaptation de la formation à la pièce. - Regroupement des apprenantes et des apprenants par centres d'intérêt. - Andragogie par projets. 	<p>Disponibilité d'activités variées d'apprentissage.</p> <p>Plan de cheminement individualisé.</p> <p>Projet individuel de formation en continu.</p> <p>Modèle avant-gardiste et transférable de formation.</p>	<p>Nombre de ressources variées disponibles.</p> <p>Degré d'utilisation et de validation des ressources disponibles.</p>	<p>Modèle hybride et multimodal de prestation.</p> <p>Sélection et validation des ressources disponibles en ligne, sur cédérom et autres médias.</p>
5. Assurer dans la région de Louiseville l'offre constante d'un service de formation à distance adaptée pour la clientèle faiblement scolarisée.	<ul style="list-style-type: none"> - Financement des immobilisations par subventions. - Financement récurrent de promotion et des ressources humaines. 	<p>Équipements disponibles pour la communauté.</p> <p>Ressources disponibles pour la communauté.</p>	<p>Valeur et état du parc informatique dédié au programme.</p> <p>Temps de disponibilité du parc informatique pour les apprenantes et les apprenants.</p> <p>Nombre de participantes et de participants + date d'inscription + date d'admission au programme.</p>	Mise en place d'une « classe spécialisée » dédiée au service de formation à distance adaptée pour la clientèle faiblement scolarisée.

Le service de « formation à distance adaptée » : description détaillée

Le service de formation à distance adaptée en alphabétisation

est basé sur le programme d'alphabétisation officiel du ministère de l'Éducation

Le service de formation à distance adaptée projeté s'appuie sur le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* qui est en fait un programme d'études officiel du ministère de l'Éducation du Québec en alphabétisation (voir le site de la DFGA à www.meq.gouv.qc.ca/dfga).

▪ *Les 4 étapes de l'alphabétisation*

correspondent à la formation de base antérieure au présecondaire. Elles sont évaluées chez les participantes et les participants par des tests de classement à l'entrée en formation et par des évaluations sommatives en cours de formation. Toutes ces mesures se font à partir d'évaluations produites par le ministère de l'Éducation.

Reconnaissance de la formation

Le niveau d'alphabétisation de l'apprenante ou de l'apprenant est mesuré à l'entrée et à la sortie : les résultats de ces tests officiels sont consignés au dossier de l'adulte et sont valides pour une reconnaissance des acquis et une sanction éventuelle de diplomation du secondaire.

Voie scolarisante privilégiée

Par sa mission, le Centre d'éducation des adultes du Chemin-du-Roy cherche à alphabétiser pour conduire les apprenantes et les apprenants à atteindre un niveau minimum de scolarité ou encore à compléter les acquis afin d'aider les apprenantes et les apprenants à accéder à un niveau de scolarité supérieur. Le service de formation à distance adapté s'inscrit prioritairement dans cette voie : des apprenantes et des apprenants présentant des intérêts ou des capacités davantage liés à une approche essentiellement fonctionnelle seraient soit regroupés dans une classe traditionnelle si le nombre est suffisant, ou référés à des organismes du milieu pouvant mieux les accompagner dans une démarche de formation plus personnelle.

Le service de formation à distance adaptée en alphabétisation

et ses approches clés permettant la réussite et la persévérance des apprenantes et des apprenants

Cohorte des apprenantes et des apprenants : une certaine uniformité de profil

Les personnes référées au projet seront rencontrées avant leur entrée en formation pour :

- **recevoir des explications sur le programme, ses modalités de fonctionnement et l'engagement et les responsabilités de la participante ou du participant;**
- vérifier leur intérêt à participer à la formation;
- être évaluées en matière :
 - d'alphabétisation (tests de classement du MEQ pour cibler les apprenantes et les apprenants se classant aux étapes 3 et 4 du programme);
 - de compétence informatique (questionnaire maison visant à déceler l'intérêt, le potentiel et le degré d'expertise acquise);
 - d'autonomie personnelle (questionnaire maison sur la perception de soi dans des situations fonctionnelles de la vie courante) – Vérifications en cours pour l'acquisition et l'utilisation du test de personnalité 16 PF (R.B. Cattell 1995).

De plus, il est très souhaitable que la cohorte tende vers une certaine uniformité de profil socioprofessionnel (au travail, en transition d'emploi, sans emploi, en recherche d'emploi, etc.), pour l'émergence d'une dynamique de groupe stimulante et certainement plus harmonieuse dans les situations de vie et champs d'intérêt des apprenantes et des apprenants.

L'engagement de l'apprenante et de l'apprenant : trois heures de présence en classe et quinze heures de travail personnel hebdomadaires

Le contrat pour les apprenants et les apprenantes consiste à s'engager à investir un minimum de 15 heures de travail personnel à la maison par semaine. En effet, si la flexibilité des horaires est une clé importante pour permettre de joindre les apprenantes et les apprenants qui ne pourraient suivre un programme traditionnel, un minimum d'heures de travail est requis. Par ailleurs, le médium « ordinateur », bien différent du mode de cours en classe, assure d'une part une concentration et une efficacité supérieures à une période de même durée en classe et, d'autre part, fait en sorte qu'après 3 heures de présence à l'écran, le maintien de la concentration est plus difficile. C'est pourquoi, dans ce contexte, 15 heures de travail à la maison par semaine représentent l'équilibre entre un minimum fort acceptable et un maximum raisonnable.

Modèle multimodal d'enseignement

▪ *Outils d'enseignement multimodaux*

L'utilisation de plusieurs outils d'enseignement (Internet, cédérom, papier ou autres) permet de varier les approches d'enseignement et de répondre plus adéquatement aux contraintes des apprenantes et des apprenants. Ce service convient par ailleurs tout autant aux personnes ayant développé des habiletés en informatique qu'à celles qui en ont peu. Le formateur-mentor choisit le matériel didactique en fonction des besoins et des contraintes des apprenantes et des apprenants. Ce matériel peut être en ligne, sur cédérom, sur papier ou tout autre média facilitant l'apprentissage des apprenantes et des apprenants. Tout le matériel utilisé a été sélectionné et répertorié selon le programme d'alphabétisation du MEQ tel que décrit dans le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*.

▪ *Encadrement multimodal*

Bien que la portion principale du travail soit faite à la maison par les des apprenantes et apprenants, il y a au moins une rencontre hebdomadaire de 3 heures en classe pour créer et cultiver un contact entre apprenants, un élément essentiel pour briser l'isolement et assurer la persévérance en formation. Les moyens d'encadrement technologiques à distance sont variés et utilisés selon les besoins, intérêts et disponibilités : clavardage, téléphone, courriel, forum virtuel, etc.

En situation de présence réelle : une classe collaborative

Une classe collaborative présente une disposition physique différente : plus flexible que la classe et le laboratoire informatique traditionnels, elle permet entre autres la collaboration entre apprenants et une approche andragogique intégrant l'informatique à l'enseignement.

Formateur-mentor très disponible

Le service comporte un volet qui dépasse le modèle d'enseignement à distance traditionnel en assurant la très grande disponibilité de formateurs-mentors pour assurer l'adaptation constante aux besoins des apprenantes et des apprenants et leur offrir presque en tout temps le soutien nécessaire à leurs activités d'apprentissage.

Pour l'enseignement et l'encadrement : plateforme de soutien informatisée

Communément appelée une classe virtuelle, une plateforme de formation à distance est utilisée pour contenir le matériel de formation, les exercices et assurer la communication avec les apprenantes et les apprenants. Elle permet une présence et un lien virtuels entre apprenants et formateur-mentor. À ce jour, le Service de l'informatique de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy appuie le projet en rendant son portail disponible aux participantes et aux participants au programme, et en soutenant le développement de la plateforme proprement dite et son intégration au portail. Des partenaires locaux (InfoTeck, Consultants Android et Glob-e-Com) pourraient aussi être associés à ces développements.

Accès gratuit à la technologie

Pour bien réussir à apprendre, de bons outils et un lieu dédié à l'apprentissage font partie des conditions gagnantes. Offrir aux apprenants un ordinateur et leur donner accès à Internet demeurent un stimulant important, leur permettant de persévérer indépendamment de la motivation qui parfois peut être difficile à soutenir. L'accès à la technologie est une dépense importante. L'achat d'un ordinateur, qui généralement se dévalue rapidement, les coûts récurrents pour avoir accès à Internet, les frais pour les logiciels et le soutien technique pour en assurer la bonne marche représentent, pour un bon nombre de personnes, une limitation importante. C'est pourquoi ce service prévoit offrir aux apprenantes et aux apprenants, durant leur formation, un accès gratuit à un ordinateur et à Internet à la maison, de même que le soutien technique nécessaire durant la réalisation de leur apprentissage.

Intégration du modèle de formation dans un cadre de vie personnelle

Le projet débutera en septembre 2005, la rentrée scolaire et la fin des vacances estivales étant un moment opportun pour s'inscrire dans un projet de formation. Le projet se poursuivra jusqu'à la fin juin 2006. Deux sessions, l'une à l'automne et l'autre à l'hiver, sont prévues avec des rencontres plus intensives au début puis plus espacées vers la fin. Cette approche permet aux apprenantes et aux apprenants de développer leur autonomie et leur discipline personnelle à s'autoformer et à construire leurs propres stratégies d'apprentissage.

Entrée en formation continue, sortie variable

Bien que l'on privilégie une cohorte uniforme et un démarrage du projet à une date fixe, l'approche demeure individualisée, au service des besoins particuliers de chaque apprenante et apprenant.

Description et rôle des principaux intervenants



Le CEACR a pour mission de développer et d'offrir aux adultes une multitude de voies adaptées en formation générale, touchant l'ensemble des compétences dont ils ont besoin pour exercer leur citoyenneté à part entière.

Dans ce projet en particulier, le CEACR vise à établir un service de formation à distance adaptée en alphabétisation éventuellement offert de façon constante dans la région de Louiseville.

Contribution

Le CEACR est responsable du projet :

- ❑ il développe un service adapté et des stratégies andragogiques nécessaires à la clientèle ciblée;
- ❑ il garantit la participation d'enseignantes et d'enseignants compétents et expérimentés;
- ❑ il assure la gestion et le soutien professionnel du projet.



Le partenariat avec les organismes locaux est essentiel afin de joindre le plus de participantes et de participants possible. Le Centre local d'emploi de Louiseville est un partenaire majeur de par son implication et ses responsabilités à soutenir le perfectionnement de la population qu'il dessert. Les autres organismes communautaires et les entreprises sont aussi des partenaires importants dans l'exercice de recrutement et d'identification des besoins particuliers de la population en termes de formation.

Contribution

Tous les partenaires deviennent la ressource clé pour identifier et recruter les apprenantes et les apprenants. De plus, ils assurent au projet un soutien fonctionnel et, dans certains cas, financier.



La clientèle cible spécifique de ce projet est :

- ❑ âgée de plus de 25 ans;
- ❑ prestataire d'assurance-emploi, prestataire d'aide sociale ou en emploi;
- ❑ répond à des critères de sélection propres à ce programme, soit* :
 - avoir un niveau d'alphabétisation équivalent aux étapes 3 ou 4;
 - avoir une connaissance de base en informatique;
 - avoir un niveau fonctionnel d'autonomie.

* Ces critères sont évalués par le CEACR avant l'entrée en formation.

Contribution

En échange d'un soutien à l'apprentissage exceptionnel et privilégié, les apprenantes et les apprenants s'engagent à participer de façon active avec les moyens techniques qui leur sont offerts pour améliorer leur compétence en lecture et en écriture. De plus, ils s'engagent à respecter les équipements qui leur sont prêtés.



L'enseignant joue un rôle majeur dans ce programme. Il est nommé formateur-mentor parce qu'il joue deux rôles dans cette situation andragogique.

Il est **formateur** : il reçoit, accueille et forme les apprenantes et les apprenants sur place, de façon traditionnelle. Il est aussi **mentor** : ce rôle est généralement réservé, dans les systèmes de formation à distance, à une ressource externe qui soutient une apprenante ou un apprenant par un moyen de technologie à distance (téléphone, Internet ou autres).

Ce choix est important pour assurer la persévérance des apprenantes et des apprenants dans un modèle multimodal de formation à distance. Plusieurs recherches dans le domaine de la formation à distance tendent à démontrer que l'engagement des apprenantes et des apprenants auprès de leur formateur est un facteur de motivation qui aide à surmonter les difficultés liées à l'isolement et qui entraînent l'abandon.

Contribution

En plus de former et soutenir les apprenantes et les apprenants en modes réel et à distance, les formateurs-mentors doivent rechercher, expérimenter et valider le matériel et les façons de faire andragogiques et technologiques nécessaires pour adapter la formation aux besoins des apprenantes et des apprenants.

Description 2 : Le projet du Centre des lettres et des mots (CLEM)

EST@CAD

Exploration des stratégies et des technologies de l'apprentissage collectif à distance

Projet de collaboration à distance en alphabétisation

(2003-2005)

Une initiative du Centre des lettres et des mots (CLEM)

La réalisation du volet recherche-action « **Intégration d'outils de collaboration à distance dans un contexte d'alphabétisation** » a été rendue possible grâce au programme IFPCA

Centre des lettres et des mots (CLEM)

8733, Hochelaga

Montréal (Québec) H1L 2M8

info@clem.qc.ca

www.clem.qc.ca

ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

- Le Centre des lettres et des mots (CLEM) offre des ateliers d'alphabétisation dans deux lieux de formation distincts situés sur le territoire de Mercier (quartier de l'est de Montréal). Une distance d'environ 3 kilomètres sépare les deux environnements pédagogiques. Afin d'atténuer l'impact que peut représenter cet obstacle géographique au déroulement d'activités éducatives communes entre les deux lieux de formation, l'organisme a mis sur pied un projet expérimental de collaboration à distance.
- Pour résoudre le problème que constitue la distance géographique, le CLEM utilisera les ordinateurs présents dans les deux locaux informatiques pour relier ensemble les différents ateliers en un réseau commun (Intranet et Internet). La mise en place d'un environnement intégrant différents outils de collaboration à distance apparaît comme une solution adaptée.

Cette recherche-action se propose donc dans un premier temps :

- de documenter et de présenter les différentes étapes d'implantation et d'adaptation des outils de collaboration à distance en tenant compte de notre démarche éducative (*pédagogie par projets*).

Puis dans un deuxième temps :

- de décrire l'impact (avantages et désavantages) de la collaboration à distance sur les principaux acteurs : les participants et l'équipe d'animation des différents ateliers d'alphabétisation, ainsi que sur l'approche pédagogique utilisée.

OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE-ACTION

Phase 1 (année 2003-2004)

BUT

- Décrire les conditions optimales d'utilisation d'outils collaboratifs à distance dans une perspective de pédagogie par projets (approche constructiviste).

OBJECTIFS VISÉS

- Expérimenter et adapter des outils de collaboration à distance pour permettre aux participantes et aux participants et à l'équipe d'animation de travailler ensemble à la réalisation de projets collectifs communs.
- Présenter les utilisations possibles de ces outils de collaboration à distance en tenant compte de l'organisation et du déroulement des projets et des différents scénarios pédagogiques.

Phase 2 (année 2004-2005)

BUTS

- Analyser et décrire les impacts de l'utilisation des outils de collaboration à distance sur le déroulement des ateliers d'alphabétisation, selon une approche orientée vers la *pédagogie par projets*.
- Présenter les différents projets élaborés par les participantes et les participants et les membres de l'équipe d'animation, lors de l'utilisation de ces outils, afin de démontrer leur potentiel en alphabétisation populaire.
- Déterminer les impacts de l'utilisation d'outils collaboratifs chez les participantes et les participants, notamment en ce qui concerne :
 - le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage;
 - le développement de l'esprit d'équipe dans la réalisation de projets;
 - la motivation et le développement de l'autonomie;
 - le degré d'implication dans la démarche;
 - l'accroissement des habiletés de résolution de problèmes;
 - l'amélioration des compétences en lecture et en écriture en utilisant les TIC;
 - la cohésion du groupe et le partage d'information entre les ateliers (coconstruction des savoirs).
- Décrire les bénéfices de l'utilisation de ces outils dans l'intervention éducative des membres de l'équipe d'animation, dans un contexte d'alphabétisation populaire :
 - impacts sur le rôle des animatrices et des animateurs;
 - degré d'appropriation des différents outils de collaboration;
 - niveau de coopération et d'entraide entre les membres de l'équipe;
 - fréquence et qualité des communications et des échanges professionnels;
- Développement de compétences en lien avec les TIC (ex. : création de matériel didactique, réalisation de scénarios pédagogiques, coordination de projets, appropriation des outils d'édition disponibles dans EST@CAD, etc.).
- Décrire le ou les projets qui auront été réalisés entre les différents ateliers (particularités des projets réalisés, utilisation du multimédia, types d'outils préférés pour la collaboration, structure pédagogique adoptée dans la réalisation des projets, etc.).

DÉFINITION DES CONCEPTS DE LA COLLABORATION À DISTANCE

- Le constructivisme est un modèle de conception de la connaissance faisant de l'apprentissage un acte de collaboration. Ainsi, selon ce modèle conceptuel :
 - les connaissances sont des constructions individuelles résultant de l'expérience personnelle;
 - les connaissances sont des interprétations valables de notre univers personnel élaborées à un moment donné (Resnick 1987). Ces connaissances prennent de la valeur lorsqu'elles sont socialement acceptées;

- les connaissances sont construites par l'apprenante ou l'apprenant en fonction des particularités du domaine étudié, de son expérience personnelle et du contexte où sont utilisées les connaissances;
- les connaissances font l'objet de négociation lors d'interactions de collaboration entre les différents acteurs.
- La conception d'une démarche de collaboration ne se limite pas aux interactions mais s'intéresse aussi à la composition de l'environnement d'apprentissage et à l'exploitation des autres sources ou formes de cognition qui y sont sous-jacentes (outils de communication et de travail, sources d'information diversifiées, etc.).

DESCRIPTION DES ACTEURS DE LA RECHERCHE

- 33 participants aux ateliers d'alphabétisation (environ 85 % des participantes et des participants du CLEM).
- 4 membres de l'équipe d'animation du CLEM.
- 1 agent de recherche (membre du GRAFIC).
- 1 animateur en informatique.

DIFFÉRENTS TYPES D'OUTILS DE COLLABORATION

- Les outils synchrones sont ceux qui permettent à des personnes éloignées de communiquer en temps réel. Ils sont appréciés pour apprendre à se connaître et à socialiser et sont surtout utilisés pour prendre des décisions rapides, pour coordonner les activités et pour offrir des conseils ou de l'aide technique. Parmi ces outils, on peut considérer notamment :
 - les outils de vidéoconférence ou d'audioconférence;
 - la messagerie instantanée;
 - le « chat » ou séance de « clavardage »;
 - l'utilisation d'un tableau blanc.
- Certains de ces outils offrent la possibilité d'enregistrer et de garder une trace des rencontres mais il est toujours nécessaire de s'entendre sur une date de rencontre. La durée de leur utilisation est souvent courte.
- Les outils de communication asynchrones libèrent des contraintes de temps et d'espace. Au moment qui leur convient, les participantes et les participants se joignent au groupe pour échanger, discuter, partager et communiquer.
- Ces rencontres virtuelles peuvent durer pendant des semaines, des mois, des années... Les échanges par ce type d'outils sont plus réfléchis et mieux structurés. Avant de faire leurs interventions, les participantes et les participants peuvent lire et analyser les interventions des autres. Les messages peuvent être lus à tout moment puisqu'ils sont automatiquement enregistrés.
- Parmi les outils asynchrones, on peut noter :
 - le forum de discussion;
 - la messagerie;
 - les listes de diffusion de courrier;
 - les journaux Web (« blogue »).

OUTILS DE COLLABORATION PROPOSÉS DANS ESTACAD

- Plateforme intégrant différents outils (messagerie, forum de discussion, modules de formation, espace de partage de documents, séance de clavardage).
- Outil d'enregistrement vidéo avec possibilité d'envoi par courrier électronique.
- Journal Web (type blogue).
- Outil permettant de communiquer à plusieurs par vidéoconférence et de travailler ensemble simultanément (tableau blanc, etc.).

La plateforme

- Adaptation d'une plateforme existante réalisée par Anemalab une société française, disponible en code source ouvert (modification possible du code).
Il s'agit d'une interface logicielle libre.
- Cette plateforme a été adaptée à partir des recommandations des participants et de l'équipe d'animation (lisibilité, représentativité des icônes, choix de couleurs, typographie et disposition graphique des éléments, etc.). Déjà plusieurs adaptations ont été faites, d'autres restent à prévoir.
- Outils d'administration de la plateforme permettant la gestion des inscriptions des participantes et des participants et des membres de l'équipe d'animation, possibilité de regrouper les participantes et les participants en fonction des différents ateliers ou par projets, gestion des contenus pédagogiques, ajout d'exercices en ligne et de documents complémentaires dans le module de formation, etc.
- Espaces distincts pour les participantes et les participants, l'équipe d'animation et le responsable de l'administration de la plateforme.
- Outils de collaboration présents sur la plateforme : forum de discussion, messagerie interne, outil de clavardage, espace de chargement de documents.

Le journal Web

Afin que chaque participante et participant puisse rédiger directement sur Internet en ajoutant une ou des images à ses productions, un logiciel d'édition instantanée de type « blogue » a été ajouté comme outil de collaboration.

- Comme pour la plateforme, cet outil a été adapté à partir du code source.
- Des modifications ont été apportées (traduction de l'anglais au français, remplacement de textes descriptifs par des icônes, ajout de certaines fonctions pour la publication et l'édition d'articles sur le journal Web, transformation de l'interface en général, adaptation de la taille et de la police de caractère pour accroître la lisibilité, etc.). D'autres améliorations restent possibles lors de l'expérimentation de cet outil par les participantes et les participants à la recherche.

La création et l'envoi de messages vidéo

- Il est possible d'envoyer des documents vidéo par messagerie. Le logiciel de la caméra Web permet une compression du nombre d'octets de la vidéo pour un envoi plus rapide.
- Ce type de documents vidéo permet une grande interactivité mais dans un espace-temps différent.
- Il permet aussi une implication plus active, pour des personnes éprouvant des difficultés au plan de l'écrit, dans la réalisation de projets collectifs.

Les outils de vidéoconférence

- L'outil que nous avons choisi pour la vidéoconférence est simple d'utilisation et permet l'échange entre deux et neuf participantes et participants équipés d'une caméra Web. Il permet de « clavarder » ou encore de communiquer par la voix.
Il s'agit d'un logiciel gratuit.
- On peut y créer un espace privé de communication nécessitant un mot de passe.
- La séance de « clavardage » (« chat ») peut être sauvegardée. Vous pouvez également enregistrer l'image vidéo de votre interlocuteur.

L'outil permet également :

- de travailler en groupe en temps réel avec un tableau blanc;
- de naviguer à plusieurs sur le Web en utilisant des outils graphiques pour commenter la visite;
- d'enregistrer les travaux réalisés à l'aide de ces outils.

UN PROJET DE RÉCIT COLLECTIF

Projet d'intégration

Le secret de l'île Verte est un récit collectif dans lequel chaque participante et participant est appelé à créer un personnage fictif qui interagit dans un scénario particulier.

Domaines d'apprentissage

- Français (lecture et écriture)
- Mathématiques de base
- Histoire et géographie
- Technologies de l'information et des communications
- Sciences de l'environnement : faune et flore maritimes
- Éducation à la citoyenneté

Étapes

- Production de textes décrivant les personnages, l'endroit où ils vivent, le déroulement des interactions entre les personnages et le dialogue qu'ils entretiennent entre eux dans leur quête du *Secret de l'île Verte*.
- Production des illustrations, du son et de la vidéo. Utilisation des outils de collaboration pour échanger entre les groupes de participants. Envoi de messages dans le forum de discussion, publication de certains textes du récit dans le Journal Web, etc.
- Recherche sur Internet portant sur différents thèmes en lien avec le récit.
- Création de matériel didactique portant sur des thèmes complémentaires au récit (dictées, mots entrecroisés, textes à lire, listes de vocabulaire, résolution de problèmes, cartes géographiques, etc.).

Nous vous avons présenté jusqu'à maintenant des éléments de la première phase de la recherche-action. Cette étape prévoyait de procéder au travail d'adaptation et d'exploration initiale des outils d'EST@CAD. Une description des procédures d'analyse et d'adaptation des outils sera sommairement présentée ainsi qu'un bilan des difficultés rencontrées.

La deuxième phase de la recherche (2004-2005) permettra de décrire les impacts de l'utilisation d'outils collaboratifs chez les participantes et les participants et les membres de l'équipe d'animation d'un centre d'alphabétisation (motivation, sentiment d'appartenance, projets expérimentés, etc.). Cette seconde phase permettra également de rejoindre un autre centre d'alphabétisation dont les locaux sont situés 7 kilomètres plus à l'est (*Un Mondalire*).

Les résultats de cette recherche-action portant sur l'intégration d'outils collaboratifs à distance en alphabétisation, seront ensuite présentés dans un rapport de recherche.

Description 3 : Le projet de l'organisme ABC Lotbinière

Projet : Formation à distance en alphabétisation

Notre projet est issu d'un besoin exprimé par des apprenantes et des apprenants qui assistaient à nos ateliers et qui pouvaient difficilement respecter l'horaire que nous leur suggérions. De plus, nous avions souvent des demandes provenant de personnes qui désiraient assister à nos ateliers mais qui n'avaient aucun moyen de transport pour s'y rendre. D'autres encore se sentaient gênées de fréquenter les ateliers par crainte d'être jugées. Nous souhaitons que la population de notre MRC ait accès à un apprentissage personnalisé avec accompagnement et soutien pédagogique au moment et à l'endroit souhaités.

Par ailleurs, la formation à distance étant de plus en plus présente dans différents secteurs, il était donc nécessaire d'innover dans le domaine de l'alphabétisation, car nous étions assurés que c'était une méthode d'avenir. Nous étions inquiets de sentir une diminution au niveau de la participation à nos ateliers comme dans plusieurs groupes ou commissions scolaires.

Notre projet a débuté à l'automne 2002 et en voici les principales étapes :

Phase 1

Années 2002-2003 et 2003-2004

Titre du projet :

Développer un programme de formation à distance par le biais d'un site Internet interactif

Nous avons débuté par une recherche afin de répertorier ce qui se faisait en alphabétisation sur les différentes méthodes de formation à distance par Internet. Nous avons par la suite soumis les résultats de notre recherche à nos apprenantes et apprenants et avons recueilli leurs commentaires sur les difficultés qu'ils ont rencontrées concernant l'accessibilité aux sites visités, le vocabulaire utilisé, la clarté et en bref, la convivialité.

Après avoir analysé leurs commentaires et leurs recommandations, nous avons commencé à faire une première ébauche d'exercices. Dès qu'ils étaient conçus, ils étaient présentés aux apprenantes et aux apprenants. Nous apportions certaines corrections selon leurs recommandations.

Quand nous sommes arrivés à l'étape de la création du site, nous avons aussi soumis les travaux à la critique des participantes et des participants au fur et à mesure qu'ils progressaient. La facilité d'accès, la simplicité et l'interaction avaient une importance capitale pour s'assurer que la personne puisse, à partir de chez elle, se débrouiller sans trop de difficultés.

Difficultés rencontrées lors de cette phase

Nous avons sous-évalué le temps que nous devons accorder à une première ébauche de la mise sur pied du site et d'une première série d'exercices. Le fait de soumettre le tout aux apprenantes et aux apprenants faisait en sorte que nous avons beaucoup de changements à faire continuellement.

Nous avons dû, en cours de route, initier des personnes à l'informatique afin qu'elles puissent commenter de façon satisfaisante le travail amorcé.

Les changements demandés requéraient l'intervention du technicien, ce qui exigeait à chaque fois des coûts et des délais supplémentaires.

Phase 2

Année 2004-2005

Titre du projet :

Offrir un programme individualisé de formation à distance par un site Internet

En plus d'ajouts d'exercices, les activités ont porté principalement sur la création d'un dossier personnel qui servirait de dialogue entre la personne et la formatrice. Tout d'abord, un groupe de 3 personnes a été initié aux rudiments de l'informatique. Puis, il a servi de groupe pilote pour le dossier personnel du programme individualisé.

C'est à cette étape que nous avons fait connaître l'offre de formation à distance dans les journaux, lors de rencontres avec les intervenants et les intervenantes du milieu et dans une tournée des endroits publics.

Difficultés rencontrées lors de cette phase

Les personnes qui composaient le groupe pilote étaient peu connaisseur en ce qui concernait l'informatique, car elles ne pouvaient pas pratiquer n'ayant pas d'ordinateurs chez elles. Comme on s'y attendait, on s'est bien vite rendu compte qu'en plus de leurs difficultés à lire et à écrire, elles devaient composer avec les difficultés liées à cette nouvelle technologie.

Phase 3

Année 2005-2006

Titre du projet :

Mesurer l'efficacité d'une nouvelle méthode d'apprentissage, la formation à distance, au sein de la population de Lotbinière

Nous avons débuté en septembre dernier, l'offre de formation à distance. Une fois la personne inscrite, nous lui adressons un message d'accueil et l'invitons à communiquer

avec nous pour établir, le plus vite possible, un lien et s'assurer qu'elle habite le territoire que nous desservons.

Dans un second temps, nous lui demandons de compléter un test d'évaluation pour que nous puissions mieux la situer dans son apprentissage. Il est parfois nécessaire de donner un cours d'appoint ou plus, pour qu'elle soit plus à l'aise. Ces cours se donnent à l'organisme ou, si la personne n'a pas de moyen de transport, nous nous rendons chez elle.

Nous prévoyons organiser des rencontres ponctuelles afin de briser l'isolement des personnes, de créer un sentiment d'appartenance et de permettre à toutes de prendre part à la vie associative de l'organisme.

Difficultés que nous rencontrons lors de cette phase

Nous avons des difficultés à établir une communication avec les personnes qui s'inscrivent. Nous constatons que l'expérimentation faite avec le groupe pilote comporte un manquement important, c'est-à-dire que lorsque l'activité se déroule en atelier sous la supervision d'un formateur, c'est beaucoup plus facile que lorsque la personne est laissée à elle-même. En effet, il suffisait parfois d'une courte explication ou d'un simple mot pour que celle-ci comprenne et le tour était joué. Par manque d'expérience, nous n'avons pas assez tenu compte de cela et maintenant, sur le terrain, cela fait une très grande différence. La formation à distance signifie vraiment qu'il y a une distance entre l'émetteur et le récepteur et cela exige, pour en faire une réussite, d'essayer de réduire au maximum cette distance. Nous travaillons présentement à simplifier la méthode d'inscription et nous comptons voir apparaître de nouveaux résultats bientôt.

Outils privilégiés pour la formation à distance en alphabétisation pour l'ensemble du projet

- Toutes les activités ont été expérimentées avec les apprenantes et les apprenants.
- Nous offrons déjà des cours de base sur informatique, nous avons donc profité de cette opportunité pour que la pratique, lors de ces cours, se fasse en explorant le site au fil de sa conception.
- Les cours d'appoint sont nécessaires afin de résoudre des difficultés précises.
- La visite à domicile rendra accessible le site aux personnes qui ne peuvent pas se déplacer et qui ont besoin d'aide.
- Outre les visites à domicile pour certaines personnes, nous privilégions la communication téléphonique, car elle nous aide à développer, de part et d'autre, une relation plus humaine qu'avec les communications électroniques.
- Les rencontres d'apprenantes et d'apprenants rendront possible la socialisation, susciteront de nouveaux intérêts et préviendront le découragement.
- Nous avons été constamment en lien avec le journaliste de notre journal régional. Plusieurs articles ont paru depuis les 3 dernières années pour parler de notre projet et à chaque fois, nous recevions de nombreux appels.

Description 4 : Le projet Accroche!, de la Commission scolaire de Laval

ACCROCHE! (2h)

Maryse Ouimette

Commission scolaire de Laval

Accroche! est un outil de formation en ligne adapté à la réalité d'une clientèle éprouvant des difficultés à lire et à écrire. Cet outil a comme objectif de favoriser l'apprentissage afin de prévenir le décrochage scolaire et d'encourager la persévérance scolaire.

Un site à l'avant-garde

Ce site représente un lieu virtuel constitué d'une banque de ressources pédagogiques pour l'apprenante ou l'apprenant adulte. Cet outil est à l'avant-garde puisqu'il permet aux enseignantes et aux enseignants d'en actualiser les contenus sans avoir de connaissances informatiques poussées.

À ce jour, environ 1000 personnes sont inscrites.

On proposera aux intervenantes et aux intervenants, en outre, un outil en ligne complétant des ressources existantes et favorisant le partage d'activités qui sont développées par des intervenantes et des intervenants en alphabétisation ou en francisation.

Des pistes d'actions et de réflexion seront présentées à partir de l'analyse des pratiques pédagogiques sur la formation à distance en alphabétisation.

Projet IFPCA 2005-2006
Réserve Centrale

Service national du RECIT de la Formation générale et continue des adultes

Résultats de l'expérimentation du Site Accroche!

Guide de recommandations pédagogiques
visant le développement de la FAD en alphabétisation

Juillet 2005

Avant-propos

Ce guide a été rédigé par le « Service national du RECIT – Formation générale et continue des adultes » dans le cadre d'un projet des **Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA) – Réserve centrale 2004-2005**.

Ils se divisent en trois sections distinctes :

1) La formation et la validation des enseignantes et des enseignants et des apprenantes et des apprenants sur le site Accroche!

- Notes générales sur les formations offertes
 - Résumé de l'approche choisie
 - Les cahiers de formation (enseignants et apprenants)
- Répertoire des commentaires et propositions des enseignantes et des enseignants
 - Sur le site Accroche!
 - Sur l'environnement de développement de Cybergénération
- Répertoire des commentaires et propositions des apprenantes et des apprenants
- Liste des modifications apportées dans Accroche! en 2004-2005

2) Les recommandations techniques et pédagogiques pour le développement du site Accroche!

- Ces recommandations sont en lien avec les six (6) principes directeurs de documents sur la formation à distance en alphabétisation présentés par les auteures Désilets, M., Coulombe, I. (Juin- Décembre 2003).

3) Au-delà d'Accroche!

- Pistes d'action pour le développement de la FAD en alphabétisation

En annexe vous trouverez :

- Annexe A : Calendrier des formations
- Annexe B : Questionnaire ayant servi à l'évaluation des enseignantes et des enseignants
- Annexe C : Questionnaire ayant servi à l'évaluation des apprenantes et des apprenants
- Annexe D : Synthèse des éléments techniques et pédagogiques Accroche! vs les principes directeurs
- Annexe E : Synthèse de l'analyse des principes directeurs

Contribution au projet

Coordination du projet

Claire Lecarpentier, Responsable du secteur francophone du Service national du RECIT – Formation générale et continue des adultes (FGA), Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI)

Formation et validation du site Accroche!

Pierre Sauvé, Conseiller pédagogique en éducatique, CSSMI
Maryse Ouimette, Conseillère pédagogique en FGA, CS Laval
Équipe de développement, Cybergénération, Terrebonne

Rédaction du guide

Jocelyne Martin, consultante en éducatique
Pierre Sauvé, Conseiller pédagogique en éducatique, CSSMI

Mise en page du guide

Équipe du Service national du RECIT en FGA, CSSMI

Supervision des formations

Tous les responsables SitSat des 11 régions du Québec :

Jacques Bernard	Laval/Laurentides/Lanaudière
Tommy Champagne	Mauricie/Bois-Francs
Nadia Fontaine	Abitibi/Témiscamingue/Jamésie
Lyne Henry	Capitale-nationale/Chaudière-Appalaches
Éric Lavoie	Côte-Nord
Carole Leroux	Outaouais
Éric Rouillard	Estrie
Patrick Savard	Saguenay/Lac-St-Jean
Sylvie Theriault	Bas-St-Laurent/Gaspésie/Îles-de-la-Madeleine
François Trudeau	Montérégie
Daniel Tousignant	Montréal

Validation de la plateforme, développement d'activités

Plus de 130 enseignantes et enseignant des 11 régions du Québec.
Plus de 100 apprenantes et apprenants de 7 régions du Québec.

Chapitre I

La formation et la validation des enseignantes et des enseignants et des apprenantes et des apprenants sur le site Accroche!

Notes générales sur les formations offertes

Suite à une invitation lancée par le Service national du RECIT FGA et ses représentants régionaux des SitSat, les directions de centre FGA ont répondu en grand nombre à l'offre de service de formation. Les 11 régions ont participé à la tournée Accroche! en accueillant dans l'un de leur centre FGA la formation de deux jours (Voir annexe A : Calendrier des formations). Plus de 140 enseignantes et enseignants ont participé à la formation. Une centaine d'apprenantes et d'apprenants ont par la suite expérimenté la plateforme.

Résumé de l'approche choisie

La formation de deux jours se divisait en une journée de découvertes et de validation de la plateforme suivie d'une journée de développement d'activités. Cette approche a permis à chaque enseignante et enseignant de se placer à la fois dans le rôle de l'apprenante ou de l'apprenant qui utilise les activités en place que dans celui de l'enseignante ou de l'enseignant qui en développe des nouvelles.

Accroche! possède une structure qui permet d'afficher aux apprenants que les activités qui ont été validées par les responsables du site. Toutefois, pour les enseignants-développeurs, toutes les activités en développement par l'ensemble de la communauté Accroche! sont accessibles à titre de référence. Durant les formations, les enseignants avaient donc accès à une grande diversité d'activités. Plus de 80 activités ont été développées. La grande majorité ont été faite à titre d'expérimentation. Certaines ont reçu l'approbation du responsable et se retrouvent sur le site officiel.

Tout au cours de la formation, les participantes et les participants étaient invités à commenter la plateforme. À la fin des deux jours, ils ont aussi eu à compléter une évaluation. Les résultats se retrouvent dans la section suivante. Quant au questionnaire, vous le retrouverez en annexe au document. De nombreuses modifications ont pu être apportées grâce à cette validation. Elle a aussi permis d'orienter le développement futur du site. C'est sur cette base que nous sommes en mesure aujourd'hui de dresser les recommandations que vous retrouverez dans ce guide.

Les cahiers de formation

Les cahiers de formation ont été intégrés au site Accroche!. Le guide des enseignantes et des enseignants explique comment développer des activités à partir du site de développement de Cybergénération. Il a aussi été distribué dans la pochette remise lors des formations. Ce fichier est en format PDF et accessible sous la rubrique « aide en ligne » dans le site de développement des activités sur www.cybergeneration.com. Seul les enseignantes et les enseignants inscrits ont accès à ce site.

Le guide aux apprenantes et aux apprenants est une version multimédia intégrée au site Accroche!. Il est accessible par le bouton « Aide en ligne » sur www.accroche.qc.ca.

Répertoire des commentaires et propositions des enseignantes et des enseignants

Ici, nous synthétisons tous les commentaires recueillis par les grilles d'évaluation du site. Le tableau des éléments de validation est fourni en annexe. Lors de la formation reçue, les enseignantes et les enseignants ont d'abord évalué le site Accroche! tel qu'utilisé par un apprenant. Par la suite, ils ont évalué la plateforme de Cybergénération leur permettant de générer de nouvelles activités (Voir annexe B : Questionnaires aux enseignantes et aux enseignants).

Sur le site Accroche!

L'évaluation se divise en trois grands thèmes. Nous vous présentons les commentaires en fonction de ces thèmes.

Contenu

- La grande majorité qualifie de **très bien à excellent** le contenu présenté dans Accroche!.
- Les vidéos témoignages sont très appréciées.
- Ils reconnaissent qu'une structure des activités devra être faite afin de bien s'y retrouver.
- Une gestion centralisée devra être mise en place afin d'éviter les redondances des exercices.
- On déplore que la grande majorité des cours ne soient actuellement que des exercices sans contenu notionnel.
- Les types de questions devront être plus variées.
- Pour les débutantes et les débutants et les apprenantes et les apprenants en Étape 1 ou 2 il faudra ajouter des fonctionnalités permettant d'utiliser davantage le multimédia en ajoutant des illustrations et de l'animation.
- Indépendamment du degré de connaissance des apprenants, le site pourrait être animé davantage.
- Certaines ambiguïtés demeurent dans la terminologie. Devrait-on parler de COURS, d'ACTIVITÉS ou d'EXERCICES?
- Le résultat à l'examen devrait afficher les questions où il y a eu erreur au lieu de simplement présenter le résultat.

Navigation

- La navigation sur le site va très bien sauf lorsqu'on fait des exercices. On devrait passer directement à la question suivante sans retour sur la banque de questions complète.
- On devrait permettre l'accès à une étape sans avoir à réaliser l'examen de l'étape précédente. Ceci rend le processus très long.
- Certains ont demandé de réduire au minimum les manipulations afin de bien répondre à la clientèle d'alphabétisation.
- Un lien devrait être établi en un enseignant et ses apprenants. Actuellement tous les apprenants se réfèrent à l'ensemble des enseignantes et des enseignants inscrits sur Accroche! L'approche est certes plus communautaire mais trop difficile à gérer et trop anonyme.
- Il est malheureux que le site requiert l'utilisation d'Internet haute-vitesse.

Présentation visuelle

- Tous reconnaissent la grande qualité visuelle du site.
- L'écriture pour certains est considérée trop petite.
- On demande d'éviter les textes de présentation trop longs.

Autres commentaires

Toutes les bonnes raisons pour lesquelles le site Accroche! a été développé sont ressorties lors des formations auprès des enseignantes et des enseignants. Ils les considèrent comme un grand élément de motivation auprès des apprenantes et des apprenants.

- Apprendre à son rythme.
- Apprendre à l'endroit qui nous convient (pour les niveaux plus élevés (3 et 4).
- Un outil complémentaire pour diversifier les modes d'apprentissage.
- Excellent outil de partage pour la création d'activités.
- Rejoindre les clientèles fragiles (en voie au décrochage).
- Possibilité pour l'apprenant et l'enseignant de voir sa progression.
- Est développé en fonction des normes du « Guide de formation sur mesure en alphabétisation ».

Malgré tous les avantages d'une plateforme de formation informatisée, de grands défis attendent les développeurs de ces applications. Accroche! n'y fait pas exception. Les commentaires suivants sont ressortis fréquemment.

- La plateforme ne favorise pas suffisamment la création de liens entre l'enseignant et ses apprenants contrairement à une formation en présentiel.
- Il peut se développer un sentiment d'isolement si l'animation du site et les fonctionnalités de communications profs-apprenants ne sont pas exploitées à leur plein potentiel.
- Les bienfaits de la collaboration enseignants-enseignants ne sont pas ancrés dans notre culture. Plusieurs réticences ont été soulevées lors des formations même si les bienfaits sont bien ressentis par les enseignantes et les enseignants. Pour de nombreux enseignants, une grande crainte existe dans la diffusion de ce qu'ils développent. Cette possibilité de partage amène à promouvoir les « communautés de pratique ». Elles sont une excellente opportunité pour les enseignantes et les enseignants de voir ce qui se fait ailleurs, d'échanger sur les pratiques, de ne pas répéter la création des mêmes exercices.
- Un gestionnaire de site sera essentiel pour le développement cohérent et non redondant des activités.

Sur l'environnement de développement d'Accroche! De Cybergénération

Pour développer les activités du site, les enseignantes et les enseignants ont accès à une plateforme de développement que nous avons voulu valider avec eux. Les commentaires sont des plus positifs. L'enseignante ou l'enseignant n'a plus à connaître le code html pour concevoir une activité diffusable sur Internet. L'interface développée par Cybergénération facilite grandement le montage. Les commentaires recueillis sont les suivants.

- De voir le résultat des activités que l'on développe, immédiatement diffusées sur l'Internet, tient presque de la magie. C'est fantastique. Les enseignantes et les enseignants apprécient grandement la facilité du montage d'une activité et sa diffusion instantanée sur le WEB.
- Souhaiterait pouvoir insérer des formules mathématiques.
- S'assurer d'être plus consistant dans les fonctionnalités de navigation du site de développement. Par exemple, la validation d'une question peut différer en fonction de son type ce qui cause une confusion désagréable.
- Ajouter des fonctionnalités de « copie » d'exercices afin d'éviter de retaper trop souvent les mêmes contenus.

Répertoire des commentaires et propositions des apprenantes et des apprenants

Plus de 100 apprenantes et apprenants ont expérimenté la plateforme Accroche! et ont répondu au questionnaire. (Voir annexe C : Questionnaire aux apprenantes et aux apprenants).

Le questionnaire est accessible au site Internet suivant : <http://www.cssmi.qc.ca/sondage-accroche>.

Le détail des réponses peut être consulté sur le site Internet suivant : <http://bv.cssmi.qc.ca:8080/survey> Identifiant : martinj Mot de passe : jocelyne

Profil

- **Nombre de répondants** : 103
- **Hommes** : 35 %, **Femmes** : 60 %
- **15-24 ans** : 45 %; **24-39 ans** : 33 %; **40 et plus** : 22 %
- **Région** : LLL : 45 %; Bois-Francs : 14 %; Montérégie : 10 %; Saguenay-Lac-St-Jean : 12 %; Montréal : 2 %; Estrie : 5 %; Abitibi-Témiscamingue : 9 %
- Plus de 60 % utilisent Internet au moins quelques fois par semaine.
- Près de 25 % utilisent Internet à la maison et 35 % au centre de formation.
- De ceux qui utilisent Internet, 40 % ont un lien haute-vitesse à la maison et 45 % au centre.

Utilisation d'Accroche!

- **88 % considèrent qu'il est facile de naviguer sur le site**
 - Les corrections à apporter.
 - Trop de clics à faire dans les questions.
 - Voir ses erreurs dans les examens.
 - Avoir un bouton « logout ».
 - Ajouter une barre de navigation à gauche.
- **78 % aiment bien le visuel du site**
 - Les commentaires principaux.
 - Le rendre plus « chill ».
 - Plus d'animations.
 - Plus de couleurs « adultes ».
 - Texte trop pâle et trop petit.
 - Aime bien la présence des vidéos des gens.
- **77 % apprécient faire les exercices sur Internet**
 - Les commentaires principaux.
 - Bien pour apprendre à son rythme à la maison.
 - Plus visuel et à mon rythme.
 - Offre une nouvelle façon d'apprendre.
 - On a des résultats « instantanés ».
 - Difficile si on a un handicap « moteur » (Ex : mains qui tremblent).
- **30 % sont en désaccord de faire tous leurs cours sur Internet**
 - Les commentaires principaux.
 - Le support « humain » et les explications des professeurs sont « essentiels ».
 - Difficile de se motiver qu'avec Internet même si avantageux de rester à la maison.
 - Danger de perdre l'habitude d'écrire à la main.
 - Amène des problèmes de plagiat.
 - Travailler par écrit m'aide à comprendre.
- **20 % ont reçu « souvent » de l'aide pour naviguer sur Accroche!**
 - Les commentaires principaux.
 - Au début, il a fallu un peu de support mais par la suite, c'est devenu très facile.
- **80 % recommanderaient Accroche! aux autres élèves**
- **Ce qu'ils aiment LE PLUS d'Accroche!**
 - Les commentaires principaux.
 - Facile à utiliser.
 - Peut se faire à la maison, à notre rythme.
 - Pouvoir faire des questions et avoir la réponse immédiatement.
 - Peut motiver des gens qui décrochent.
 - De voir notre progression avec le Portfolio.
 - De pouvoir envoyer des messages à notre prof.
 - S'apercevoir que je suis pas si « poche » que ça.
- **Ce qu'ils aiment LE MOINS d'Accroche!**
 - Les commentaires principaux.
 - Exercices trop faciles.
 - Trop de clics dans les exercices.
 - L'utilisation du clavier quand on n'est pas habitué.
 - Le manque d'explications (il nous faut plus que des EXERCISEURS), expliquer aussi pourquoi on a fait une erreur.
 - Manque d'images.
 - Ça nécessite Internet haute-vitesse car sinon les réponses à nos questions sont trop longues.
- **Avantages des cours sur Internet**
 - Les commentaires principaux.
 - Ça nous permet de rester à jour dans l'utilisation des technologies.
 - Ça m'oblige à bien formuler ce que je pense.
 - Belle alternative pour ceux qui sont plus visuels.
 - Un ordinateur est parfois plus patient qu'un prof.
 - Apprendre à la maison, à notre rythme, même pendant les vacances.
 - Moins de papier.
 - Ça passe plus vite.
 - Belle alternative d'apprentissage.
 - Correction instantanée.

- **Désavantages des cours sur Internet**
 - Les commentaires principaux sont :
 - Manque de contacts personnels (pas d'amis, pas de profs).
 - Manque d'explications précises.
 - Réponses vites mais explications absentes.
 - Fiabilité des liens Internet pas toujours à la hauteur de nos attentes (si ça plante, on est faite).
 - Nécessite des habiletés informatiques.
 - Perte de l'habileté d'écrire à la main.

Liste des modifications apportées dans Accroche! en 2004-2005

Suite aux commentaires reçus au cours des sessions de formation et de validation, certaines modifications ont été apportées par l'équipe Accroche! Elles ne nécessitaient pas de changements majeurs au site actuel et permettaient de l'améliorer.

- Pairage des enseignants aux élèves de leur groupe afin de créer un meilleur sentiment d'appartenance. Le principe des enseignants « communautaire » demeure mais seulement pour les apprenants qui n'appartiennent pas à un centre de formation
- Ajouts d'illustrations dans la section des exercices
- Correction des fonctionnalités de montage des activités afin de les rendre plus accessibles aux enseignants

Chapitre II

Les recommandations techniques et pédagogiques pour le développement du site Accroche!

On vient de faire ressortir les commentaires des enseignantes et des enseignants et des apprenantes et des apprenants sur l'utilisation de la plateforme Accroche!. Pour bien orienter le développement futur de la plateforme, l'analyse sera basée sur les six (6) principes directeurs des documents sur la Formation à distance en alphabétisation présentés par les auteurs Désilets, M., Coulombe, I. (Juin-Décembre 2003).

Nous présentons également quelques résultats pour recadrer les énoncés de principes et donner une ligne directrice afin de dégager les principales modifications à apporter à court et moyen terme (Annexe D : Synthèse des éléments techniques et pédagogiques Accroche! vs les principes directeurs). Avant d'aborder le tout, il convient d'examiner et de préciser la définition des termes utilisés dans un environnement d'apprentissage informatisé.

Préalable : définition « formation à distance » Cours en ligne¹ en alphabétisation

Le terme « formation à distance » recouvre plusieurs réalités technopédagogiques fort différentes, de la simple intégration de télécommunications multimédias dans une classe traditionnelle, jusqu'aux modèles interactifs multimédias évolués qui rendent l'apprentissage disponible en tout temps et en tout lieu (Paquette, G 2002).

- Une autre facette de la formation à distance étudiée dans la littérature est "l'objet d'apprentissage" ainsi que les méthodes et les outils pour les répertorier et favoriser leur échange et leur réutilisation. Ces objets d'apprentissage peuvent se présenter sous forme d'une courte séquence animée, une formation documentaire en ligne, des enregistrements sonores ou vidéo, etc. Puisque leur accès peut s'effectuer à distance, les objets d'apprentissage peuvent facilement être intégrés dans le contenu pédagogique des cours (REFAD 2002).

Dans le cours en ligne, l'environnement informatisé permet de regrouper un ensemble de ressources pédagogiques préfabriquées et médiatisées (outils, fichiers, moyens de communication, documents, etc.) sélectionnées par une équipe de conception en fonction des particularités de chaque cours et des différents rôles assumés par les apprenants, les tuteurs, les experts de contenu, les gestionnaires et les concepteurs eux-mêmes (Paquette, 2000). Il est géré par un tuteur qui effectue des présentations et coordonne des interactions en différé (mode asynchrone) avec un groupe d'apprenants.

Connus sous des termes divers, (e-learning, téléapprentissage, apprentissage en ligne, cours en ligne) ces emplois de l'ordinateur concernent une variété de connaissances et d'habiletés dans un nombre non limité de savoirs et de savoir-faire. Parmi tous ces emplois, seul l'Internet à des fins d'apprentissage a été retenu, et de façon plus restrictive encore, il ne s'agit dans Internet que des cours en ligne permettant aux jeunes adultes d'accéder à la formation de base (Désilets, M., Coulombe, I., Décembre-2003)².

L'expérimentation d'Accroche! nous a sensibilisé à l'obligation de se pencher sur de nouvelles stratégies d'enseignement. Les technologies de l'information et des communications (TIC) et la mise en réseau au moyen d'ordinateurs interconnectés modifient grandement les paramètres d'accessibilité, de flexibilité et de mise en commun des ressources. Ainsi, les activités sont accessibles à partir de divers lieux et elles peuvent être suivies en tout temps selon l'horaire désiré de l'apprenante ou de l'apprenant. Enfin, les enseignantes et les enseignants peuvent collaborer et partager à partir du WEB les activités qu'ils développent enrichissant ainsi les banques de ressources.

Accroche! est dédié à l'alphabétisation et est destiné aux adultes qui souhaitent améliorer et développer leurs compétences en lecture, écriture et calcul. « Il permet à l'adulte de recueillir et de

1. Grand dictionnaire terminologique. Autrement dit, le site « Accroche! » est basé sur l'utilisation des technologies pour l'apprentissage et la transmission du savoir, prenant la forme de cours en ligne, accessibles par l'intermédiaire d'un réseau informatique, tel Internet.
2. DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Décembre-2003). Formation à distance en alphabétisation. p 7.

traiter des informations orales et écrites à des fins de communication efficace, de s'adapter aux changements dans son environnement immédiat ...³».

Dans cette perspective, l'évolution du site « Accroche! » doit être globale pour donner de l'information et soutenir la démarche de scénarisation pédagogique et l'utilisation du système par les divers acteurs.

- Nous constatons qu'Accroche! présente les caractéristiques d'un « site d'activités en ligne » qui utilise Internet, les médias et les hyperliens, d'une façon différente d'une véritable plateforme de « formation à distance ». L'étudiant peut accéder et interagir avec les activités et les matériels pédagogiques préfabriqués disponibles sur le réseau par l'intermédiaire de l'écriture, d'une lecture audio ou vidéo. « L'apprentissage est autonome, sans nécessairement de collaboration entre les apprenants. Ceux-ci peuvent progresser non seulement à leur propre rythme, mais aussi choisir les parcours prévus en se servant des activités qui leur apparaissent les plus pertinentes ». Selon cette définition de Paquette, G (2002), le site Accroche! s'inscrit donc dans une perspective « d'autoformation » plutôt que de la « formation à distance ».
- Enfin, la progression dans le contenu n'est pas linéaire et les échanges sont gérés par le « Prof en ligne » et ou le « Prof associé ». Voici ce qui caractérise les deux types de professeurs rencontrés dans Accroche!

Prof associé : Chaque apprenant se voit associé à un enseignant particulier, habituellement son tuteur assigné. Accroche! être utilisé comme prolongement des activités pédagogiques de l'enseignant mises en réseau sur le site Accroche!. De plus, lors de sessions en classe, l'apprenante ou l'apprenant peut se référer à son enseignante ou à son enseignant pour obtenir du support supplémentaire à ses questionnements.

Prof en ligne : L'apprenante ou l'apprenant n'est pas associé à une enseignante ou à un enseignant unique. Pour du support, il peut consulter l'ensemble des enseignantes et des enseignants inscrits dans la banque des « profs en ligne ».

Principes directeurs

Considérant que le document intitulé : *Éléments du cadre de référence pour la formation à distance en alphabétisation*⁴ constitue la référence actuelle en matière de TIC et d'alphabétisation, nous appuierons l'analyse du site Accroche! en fonction des six principes directeurs soulevés dans ce texte (Annexe E : Synthèse de l'analyse des principes directeurs).

De ces principes sortiront les actions à privilégier dans le développement futur de la plateforme. Les six principes sont :

- Principe 1 Accroître l'accès et la participation aux services de formation
- Principe 2 Répondre aux contraintes des personnes ciblées
- Principe 3 Allier la formation à distance à une offre de soutien adéquate
- Principe 4 Offrir une plus grande expertise en matière de formation à distance en alphabétisation et donner accès à du matériel d'apprentissage de grande qualité
- Principe 5 Augmenter le potentiel de la formation à distance : mieux prendre le virage technologique
- Principe 6 Développer une culture de formation continue

3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DFGA. (2002) extrait de Désilets, M et Coulombe, I. (Juin 2003). Document synthèse du Cadre

4. DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Juin 2003). Éléments d'un cadre de référence pour la formation à distance en alphabétisation.

Principe 1: Accroître l'accès et la participation aux services de formation

Le développement de la formation à distance en alphabétisation vise à *accroître l'accessibilité et la participation aux services de formation*. Cette démarche est basée sur *les besoins organisationnels et d'apprentissage* centrés sur les utilisateurs, les besoins et les activités. Elle est également basée sur *les habiletés préalables (autonomie, compétences liées à l'écrit, etc.)*.

Organisation de dispositifs de FAD

Une façon de caractériser le cours en ligne, est d'examiner le mode d'organisation *du dispositif de formation à distance qui doit permettre d'offrir une diversification des lieux de formation*⁵.

Dans un contexte de cours en ligne, le dialogue qui s'établit entre les enseignants et l'apprenant, dans cet environnement informatique, a la caractéristique principale d'être **séparée géographiquement** mais **réunie intellectuellement**.

En fait, une **nouvelle façon de communiquer** doit être créée pour travailler de façon efficace dans ce réseau d'échange. Ainsi, nous pourrons mieux comprendre les réactions dans lesquelles les enseignantes et les enseignants et les apprenantes et les apprenants sont supposés interagir avec une autre entité localisée dans des **systèmes physiquement éloignés** et intellectuellement interconnectés.

Les interactions entre les apprenants/enseignants et l'Internet sont effectuées à partir des principaux contextes où se développe leur activité informatique : **l'école** en premier lieu, mais aussi la **maison** et le centre **communautaire** dans la mesure où ce type d'établissement offre de plus en plus un service public d'accès au réseau.

- **Toutefois, les milieux** sont des lieux dans lesquels se déroulent des activités d'apprentissages qui procurent de l'information ou facilitent les interactions avec des connaissances et des personnes : classe, domicile, lieu de travail, laboratoire informatique, organisme d'accueil etc.
- Chacun de ces lieux propose des conditions d'apprentissage et des interactions qui permettront de déterminer globalement l'approche et la pratique d'Internet par les apprenantes et les apprenants et les enseignantes et les enseignants.

L'avènement de la technologie centrée sur l'information et la communication offre l'occasion aux intervenants d'accéder aux outils cognitifs proposés par le site « Accroche! ». Elle permet de répondre aux besoins d'apprentissage des *personnes qui fréquentent les services d'alphabétisation* et qui souhaitent améliorer et développer leurs compétences en lecture, écriture et calcul.

Habiletés préalables (autonomie, compétences liées à l'écrit et aux outils...)

Les enseignantes et les enseignants rencontrés lors de l'enquête « *s'entendent pour dire que les personnes qui fréquentent les services d'alphabétisation ont besoin d'accompagnement et d'encouragement, qu'elles n'en seraient pas toutes capables d'entreprendre une démarche de formation autonome* (Désilets, M. et Coulombe, I., décembre 2003, p 7) ».

Il nous apparaît donc important d'offrir différents modes d'assistances afin de créer les **conditions favorables** pour que cette autonomie puisse s'exercer et se développer selon l'auteur Jézégou (Wijsbroeck, Primois et Jézégou, 2002). Dans ce contexte de cours en ligne, il ne s'agit pas simplement d'une fonction de transaction technologique mais une caractéristique fondamentale qui fait appel à son autonomie pour apprendre.

- Il s'agit, dans le cadre du cours Accroche!, de fournir un soutien individualisé aux personnes faiblement scolarisées des étapes 1 - 2 afin de favoriser le développement de l'autonomie de l'apprenante ou de l'apprenant. Il serait préférable que ces adultes très faibles lecteurs et ou faiblement alphabétisés puissent avoir un encadrement dans une structure déjà établie, c'est-à-dire dans un contexte de classe.

Pour les débutants nécessitant un soutien individualisé au début de leur formation en étape 1 ou 2 il faudra ajouter des fonctionnalités permettant d'utiliser davantage le multimédia.

5. DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Décembre-2003).

En ce sens, il est important de prendre en compte la dynamique de l'engagement cognitif de l'apprenant adulte pour favoriser son autonomie. Dans cette optique, il semble aussi que des « environnements virtuels », qualifiés de « cours en ligne » peuvent davantage profiter à des apprenants autonomes provenant des étapes 3- 4 et qui généralement, maîtrisent la lecture.

En bref, il est plus approprié en contexte d'alphabétisation d'utiliser le concept « d'apprenants auto-dirigés », c'est-à-dire qui dirigent par eux-mêmes leur formation. Cette autodirection renvoie la personne à son projet de formation, à ses motifs d'engagement en formation, à sa motivation et sa persévérance dans l'effort. Plus globalement, c'est une nouvelle façon de voir le savoir se centrer sur l'apprenant lui-même.

La **plateforme Accroche!** offre aussi des éléments à caractère multisensoriel par le biais de la rubrique **TÉMOIGNAGES**. Elle fait parfois émerger un seul sens (lecture du texte) ou plusieurs (vidéo et audio) dans les activités centrées sur des exercices. De manière pratique, les vidéos représentent aussi l'aspect affectif et social.

Selon les commentaires de certains enseignants, la rubrique **TÉMOIGNAGES** suscite un grand intérêt autant chez les enseignants que chez les apprenants.

- À ce sujet, certains enseignants précisent que la *rubrique TÉMOIGNAGES* en format vidéo est un élément à conserver car « les témoignages ajoutent un brin d'humanisme » et « ils ne se sentent pas seuls » et « ils sont très appréciés par les apprenants ». Les témoignages ajoutent une personnalisation au site.
- De plus, certains enseignants ont manifesté le désir de *développer* d'autres clips vidéo pour illustrer d'autres témoignages d'apprenants adultes vivant des difficultés de lecture et avec l'écrit.

ACCROCHE! tel qu'il est	ACCROCHE! tel qu'on le souhaite
<ul style="list-style-type: none"> - La rubrique TÉMOIGNAGES est un élément à conserver et à développer. Ils suscitent un grand intérêt autant chez les enseignantes et les enseignants que chez les apprenants. Ces derniers se retrouvent à l'intérieur des commentaires et ils voient « qu'ils ne sentent pas seuls ». - Les témoignages ajoutent un brin d'humanisme et de personnalisation au site. - Le support vidéo est excellent pour l'animation du site. 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer de nouveaux témoignages touchant la plus grande diversité de clientèle de l'alphabétisation.

Principe 2 : Répondre aux contraintes des personnes ciblées

L'atout principal de la formation à distance est d'offrir la souplesse et flexibilité; on insiste sur l'importance de bien cibler les personnes, leurs besoins, les contraintes familiales, financières et les contraintes de temps, d'horaire et de déplacement sont importantes autant en milieu rural qu'urbain⁶. Par ailleurs, il convient donc d'examiner les points suivants : les formats et les dispositifs doivent permettre de **réduire l'isolement des personnes en formation comme celui des praticiens et praticiennes, faciliter les contacts entre les personnes en formation et avec leur tutrice et tuteur ainsi qu'améliorer l'accès à du matériel d'apprentissage varié et de qualité à peu de frais**⁷.

Réduire l'isolement

Il devient possible de parler de collaboration, de coopération voire de **communauté de pratique** pour **réduire l'isolement des personnes en formation comme celui des praticiens et praticiennes**. Un ensemble de perspectives ramifiées gravite autour de la collaboration de l'enseignant ou de l'enseignante avec des collègues, ainsi qu'avec d'autres personnes, de l'intérieur ou de l'extérieur du système d'enseignement, pour la planification ou l'élaboration d'activités d'apprentissage destinées aux apprenantes et aux apprenants en alphabétisation.

L'isolement qui, traditionnellement sépare les enseignantes et les enseignants, pourra être rompu lorsque ceux-ci disposeront pour communiquer entre-eux, d'un moyen souple et efficace **qui laissera des traces écrites** (forums, courrier électronique, vidéo-conférence, tableau blanc).

ACCROCHE! tel qu'il est	ACCROCHE! tel qu'on le souhaite
- Le multimédia et l'utilisation des Capsules de vidéo-conférence « Breeze »	- A exploiter mais sous une forme que l'on peut déposer sur un serveur autre que celui de Breeze. Nécessite peut-être l'utilisation d'une autre plateforme que Breeze tel que « Captivate », récemment acquis par le Service national du RECIT FGA.

En bref, il s'agit de développer les habiletés et les attitudes à pouvoir agir et interagir en groupe, en équipe, en association et en partenariat, à distance, en temps asynchrone ou en temps synchrone afin de se retrouver au sein d'une véritable **communauté de pratique** qui travaille et développe des activités pour le bénéfice des apprenants en alphabétisation.

Voici les commentaires soulevés par les enseignantes et les enseignants lors de l'expérimentation d'Accroche!

*Les bienfaits de la collaboration enseignants-enseignants ne sont pas ancrés dans notre culture. Plusieurs réticences ont été soulevées lors des formations même si les bienfaits sont bien ressentis par les enseignants. Pour de nombreux enseignants, une grande crainte existe dans la diffusion de ce qu'ils développent. Cette possibilité de partage amène à promouvoir les « **communautés de pratique** ».*

Elles sont une excellente opportunité pour les enseignants de voir ce qui se fait ailleurs, d'échanger sur les pratiques, de ne pas répéter la création des mêmes exercices.

Cette **communauté de pratique** amorce une réflexion qui renvoie à des processus de participation et d'engagement, d'identification et d'appartenance, de négociation et d'appropriation entre tous les acteurs. Cependant, les stratégies sont inévitablement négociées afin de partager et de s'approprier ensemble, dans des lieux et des temps différents, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, bref tout ce qui lie les connaissances et les habiletés (Benoît, J. 2000). Dans cette optique, nous souhaitons créer une interdépendance positive entre les enseignants et qui sera encouragée par le partage des connaissances, des informations et des ressources au sein de tous les intervenantes et les intervenants de **l'équipe pédagogique multidisciplinaire d'Accroche!**

6. DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Juin 2003), p 6.

7. DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Juin 2003), p 6.

Aspects motivationnels

Rappelons que les sentiments traditionnels d'isolement et de solitude semblent le lot des cours en ligne. Aussi, il s'agit de savoir comment l'interactivité peut maintenir la motivation pour réduire **l'isolation, stimuler les apprenantes et les apprenants** pour leur permettre de piloter leur démarche de formation et privilégier des échanges entre les apprenants eux-mêmes afin de continuer leur auto-apprentissage.

Les auteurs Hartley, Gill, Walters, Bryant et Carter (2001) nous disent qu'il faut soutenir les apprenants pour maintenir **la motivation** lors d'un travail en solitaire. Les études portant sur les **aspects motivationnels** des cours en ligne nous indiquent qu'il importe de conserver une certaine présence sociale, principalement par la mise en place de procédures de gratification de l'apprenant. (Tu, 2000)

- Le **site Accroche!** met de l'avant une procédure de gratification qui favorise la motivation des apprenants en remettant à chacun des apprenants une attestation à la fin des étapes, accompagnée d'un signet et d'une lettre personnalisée les encourageant à poursuivre.
- Dans le cadre de l'enquête, les enseignantes et les enseignants ainsi que les apprenantes et les apprenants ont fréquemment passé la remarque qu'ils appréciaient l'émission de certificats. Ces derniers constituent un excellent outils de motivation. Pour plusieurs, c'est souvent la première fois qu'ils reçoivent une attestation de réussite scolaire.

Un autre aspect motivationnel dans le cours en ligne porte sur la communication électronique permise par la convivialité et l'interactivité lors des échanges entre les intervenantes et les intervenants. Elle suscite une **participation active** de chacun des intervenants et particulièrement de l'apprenante ou de l'apprenant.

- À cet effet, la section **JEUX** apporte *une note de fraîcheur* dans les activités en ligne. Toutefois, comme c'est une section où le module JEUX peut-être très onéreux à développer, elle ne consiste qu'à utiliser des jeux existants déjà créés par l'intermédiaire d'hyperliens. Il serait intéressant d'exploiter l'avenue des coquilles informatisées de jeu⁸ disponibles sur le réseau Internet, permettant d'utiliser une structure souple et simple pour générer des activités d'apprentissage pour la plateforme Accroche! ou d'autres avenues exploitées par les logiciels libres.

ACCROCHE! tel qu'il est	ACCROCHE! tel qu'on le souhaite
- Les jeux apportent une note de fraîcheur. Ils permettent d'amener le site au-delà de son mandat académique. Les liens vers des jeux ludiques et éducationnels sont les plus appréciés.	- Il serait important de classer les jeux selon des catégories à définir. Il devient difficile de les retrouver lorsque le nombre devient trop élevé.

Faciliter les contacts entre les personnes en formation et leur tutrice et tuteur.

Il faut explorer l'idée et **s'interroger sur la conception** même que nous nous faisons des **interrelations** entre les enseignantes et les enseignants et les apprenantes et les apprenants dans les cours en ligne en alphabétisation quand il s'agit d'auto-apprentissage-enseignement afin de comprendre comment interagit et évolue chacun des intervenantes et des intervenants.

Nous sommes en présence d'une technologie créatrice d'environnement ne se limitant pas à permettre un accès rapide et diversifié à des ressources d'informations et des activités mises en ligne, mais qui met à la disposition des apprenants inscrits un soutien à l'apprentissage :

- « **Prof associé** » pour assurer la gestion des interactions avec les apprenantes et les apprenants inscrits en établissement ou dans un centre ou dans un organisme communautaire œuvrant en alphabétisation.
- « **Prof en ligne** » pour coordonner des interactions en mode différé (asynchrone) avec les apprenantes et les apprenants provenant de la communauté virtuelle.

8. Carrefour virtuel de jeux éducatifs (CVJE) <http://carrefour-jeux.savie.ca>.

L'enjeu de la plateforme Accroche! est de développer des moyens appropriés qui essaient d'être analogiques avec l'environnement virtuel. À cet effet, il s'agit de s'orienter vers une communication un à un versus un vers plusieurs pour favoriser les échanges et maintenir la motivation en donnant l'illusion que quelqu'un est derrière l'écran (Cutler, 1995 dans Kemery, 2000) dans le cours en ligne **sans présentiel**⁹.

- Concrètement, un apprenant qui ouvre son ordinateur, aurait accès à tous les outils nécessaires pour cheminer dans son apprentissage, avoir accès à son enseignant ou à du matériel pédagogique pour réaliser ses apprentissages. Ainsi, pour répondre au manque de lien entre l'enseignant et ses apprenants dans un environnement virtuel, nous prévoyons développer le **Portfolio** de l'élève afin qu'il soit le plus interactif possible. Il deviendrait son **bureau virtuel**.

Interaction relationnelle : les outils de communication

Les outils qui favorisent la communication entre les enseignants et les apprenants offrent l'occasion d'établir des interactions relationnelles. Dans cette perspective, les activités mises en réseau, doivent être complétées par des **échanges bidirectionnels** entre l'apprenant et les enseignants. De plus, ces outils multimédias interactifs favorisent la communication entre les personnes et peuvent servir comme point de rassemblement pour les apprenantes et les apprenants et les enseignantes et les enseignants du cours et les enseignants eux-mêmes afin de faire des mises au point sur le déroulement des activités.

Les outils de **communication asynchrones** ou en différés, tels que les courriers électroniques et les forums électroniques, permettent aux intervenants d'échanger de l'information, de communiquer entre eux et de consulter les ressources au moment qui leur convient et à partir de lieux qu'ils choisissent (Paquette, 2000) pour favoriser les interrelations entre les apprenants inscrits et les enseignants.

La plateforme Accroche! propose aux intervenantes et aux intervenants un outil en ligne en mode asynchrone comme le courrier électronique apprécié par les apprenants. Par le biais du courrier électronique, les apprenants inscrits ont pu échanger des messages individuels avec les enseignants.

- *80 % recommanderaient ACCROCHE! aux autres élèves*
- *Ce qu'ils aiment LE PLUS d'ACCROCHE!*
 - *Les commentaires principaux sont :*
 - *facile à utiliser;*
 - *de pouvoir envoyer des messages à notre prof.*

ACCROCHE! tel qu'il est	ACCROCHE! tel qu'on le souhaite
- L'approche du « cours en ligne » ne favorise par la relation Enseignant-Élèves	- Développer des moyens pour assurer des échanges efficaces, intéressants, motivants entre les enseignants et leurs élèves.

Nous nous penchons ici sur le courrier électronique qui permet à l'enseignant une interaction plus rapide et plus facile avec ses apprenants. Les **courriers électroniques** permettent des échanges de messages entre l'apprenant et l'enseignant en dyade. L'apprenante ou l'apprenant inscrit livre des informations, fait valoir son point de vue et réagit à l'enseignante ou à l'enseignant en permettant aussi le transfert de fichiers pour l'échange et l'évaluation des activités (Paquette, 2000; Henri, Lundgren-Cayrol, 2001).

- Ce mode asynchrone permet une souplesse dans l'horaire de chaque apprenant, pour une interaction au moment opportun quant aux contraintes de disponibilité temporelle et également quant à certains besoins personnels dans la démarche d'apprentissage et également quant à certains besoins personnels dans la réalisation du projet.

Un lien devrait être établi entre un enseignant et ses apprenants. Actuellement, tous les apprenants se réfèrent à l'ensemble des enseignants inscrits sur ACCROCHE!

9. Se dit d'une formation, d'un enseignement, etc., qui se déroule en présence d'un formateur ou d'un professeur dans une salle de classe. OQLF (2002).

Mode asynchrone : forums

Selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001), une grande place est donnée au **forum asynchrone** qui « joue un rôle majeur dans la collaboration à distance » pour réaliser un projet à l'intérieur des forums et pour effectuer les tâches. Pour faire discuter et interagir les personnes ciblées et les enseignants pourquoi ne pas utiliser le forum de discussion ou forum électronique. Nous souhaitons que ces forums contribuent à l'encadrement des apprenantes et des apprenants dans un contexte plus large que celui d'un cours.

Par le biais de forums, **organiser des discussions sur des thèmes spécifiques** pour ainsi favoriser l'approfondissement de la réflexion des apprenants. D'autres types de forums pourront être offerts à l'ensemble des usagers. Ces forums électroniques montrent l'intensité des rapports qui s'établit entre les participants, la richesse de l'information issue du partage des idées et offrent la possibilité d'un délai de réflexion qui favorise le travail collaboratif.

- Les recherches menées par Henri et Lundgren-Cayrol (2001) mentionnent que les apprenants réunis dans un forum découvrent une « capacité d'action et de socialisation insoupçonnée » (p. 76). Ricciardi Rigault et al. (1993) nous proposent d'utiliser les forums électroniques comme **télésocialisation** pour canaliser les échanges informels et spontanés.
- Henri et Lundgren-Cayrol (2001) ajoutent que les forums ont été conçus pour faciliter les interactions entre les participantes et les participants et pour encadrer la dynamique des groupes. Les tâches réalisées dans les **forums électroniques sont plus concrètes**. À ce sujet, « certains apprenants précisent que le forum est le lieu où on peut élaborer sans avoir peur d'être jugé. D'autres précisent que c'est le **format qui invite à le consulter**, sa structure facilite la lecture et l'analyse rapide des interventions » (Oubenaissa, 1999, p. 235).
- **L'asynchronicité des forums** électroniques permet de conserver en mémoire les messages. Ainsi « les idées ne s'évanouissent pas » comme le soulignent Henri et Lundgren-Cayrol (2001, p. 69). Il faut s'assurer du support du tuteur qui devient un **animateur de discussion**, sans lequel les rencontres synchrones ou asynchrones risquent de donner peu d'interactivités vraiment productives (Paquette, 1999, p. 160).

ACCROCHE! tel qu'il est	ACCROCHE! tel qu'on le souhaite
- Pas de forum et pas de modérateur	- Ajout d'un forum et de modérateurs-animateurs

Tableau blanc, vidéoconférence

L'outil de discussion synchrone en temps réel tel que le tableau blanc ou la vidéoconférence nécessite toutefois la présence simultanée de tous les intervenants soit les apprenants eux-mêmes et soit les apprenants et le tuteur.

- L'interaction en **mode synchrone** mobilise les apprenants dans un **horaire commun** à négocier par des réactions et des interactions immédiates tel que la discussion entre les apprenants et les échanges d'information sur la tâche collaborative à accomplir.

Toutefois, pour que la communication entre les enseignants et les apprenants inscrits devienne de plus en plus performante, il faut pouvoir offrir aux apprenants inscrits et aux enseignants des outils plus performants pour échanger et soutenir la collaboration.

Améliorer l'accès à du matériel d'apprentissage

Pour améliorer l'accès à du matériel pédagogique, cela implique que le site Accroche! offre des activités en ligne contextualisées et diversifiées. Sur le plan médiatique, il s'agit d'offrir une variété de médias permettant à l'apprenante ou l'apprenant de choisir un mode d'interaction adapté à ses besoins. La démarche du tutorat ramifié permet à l'apprenante ou l'apprenant non seulement de progresser à son rythme, mais aussi de choisir les activités.

Les enseignantes et les enseignants de l'équipe multidisciplinaire d'Accroche! ont décidé de concevoir des nouveaux matériels pour des activités ou réutiliser des matériels existants et l'adapter à leurs besoins.

- Il s'agit pour l'enseignante ou l'enseignant de développer les matériels et les ressources pédagogiques, de les autogérer, d'effectuer des exercices, de communiquer individuellement avec les apprenantes et les apprenants, de créer des activités, de les intégrer sur la plateforme Accroche!. Dans cette optique, l'accent est mis sur l'**opérationnalisation des activités** grâce à une technologie de plus en plus sophistiquée et intelligente qui permet l'encadrement des apprenants.

Catégoriser : pour une classification conviviale

- Les enseignantes et les enseignants souhaitent que l'on puisse classer les types de ressources qui sont utilisées. Une autre façon de caractériser les scénarios est d'examiner le type d'activités d'apprentissage qu'ils contiennent tel que la structure proposée suivante :

ACCROCHE! tel qu'il est	ACCROCHE! tel qu'on le souhaite
- Il manque une structure dans la présentation des activités. Avec plus de 60 activités développées, il devient difficile de s'y retrouver.	- Une structure des ACTIVITÉS est actuellement proposée et demeure à valider. Voir la section STRUCTURE DES ACTIVITÉS .

Structure proposée pour les activités du site Accroche!

ACCROCHE! permet de développer des activités servant à différentes fins. Toutes sont associées à des objets d'apprentissage précis. Certaines ne comportent que des exercices sans explication de l'objet d'apprentissage. D'autres sont plus complètes et expliquent les notions de l'objet d'apprentissage. Enfin, certaines activités peuvent être associées à un thème de la vie courante afin de mieux contextualiser les apprentissages. Voici une explication des différences entre chacune.

Les activités « Exerciseurs » : Ces activités se limitent à une série d'exercices réalisés par l'apprenante ou l'apprenant. On considère que les objets d'apprentissage ont été présentés avant de réaliser les exercices. Un examen peut-être inséré. Des certificats peuvent être émis. Les exercices sont normalement non contextualisés c'est-à-dire qu'ils se réfèrent essentiellement qu'à une notion académique de français ou de mathématiques sans aucune mise en situation de son utilisation dans la vie courante. C'est actuellement la forme d'activité la plus fréquente, mais aussi la plus simple, retrouvée dans ACCROCHE!

Les activités « Notionnelles » : Si l'on joint aux exercices des explications sur un objet d'apprentissage, l'activité devient autonome et beaucoup plus complète. L'apprenante ou l'apprenant peut alors utiliser ACCROCHE! à des fins d'acquisition de connaissances ce qui ajoute une plus-value aux activités du type « exerciseur ».

Les activités « Thématiques » : Des notions ou simplement des exercices sur une notion de français ou de mathématique peuvent être introduits dans un contexte ou une thématique qui suscitera l'intérêt de l'apprenante ou de l'apprenant. Par exemple, des textes sur le thème de l'alimentation visant l'apprentissage de la lecture en français peuvent être regroupés dans une même activité portant sur « La bonne alimentation ». Cette même activité pourrait aussi inclure des notions de mathématiques (comme la règle de trois) afin, par exemple, de maîtriser le calcul du prix par portion d'un aliment consommé.

L'organisation des activités dans ACCROCHE! devra tenir compte de ces différences afin que les usagers (enseignants et apprenants) s'y retrouvent.

Voici une structure initiale proposée

<ul style="list-style-type: none"> • Activités (cours ACCROCHE!) <ul style="list-style-type: none"> ○ Par objet d'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> ▪ Français <ul style="list-style-type: none"> • Exerciseur • Notionnel ▪ Mathématique <ul style="list-style-type: none"> • Exerciseur • Notionnel ○ Par thème (situation de vie) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Situation de vie traitée <ul style="list-style-type: none"> • Objet d'apprentissage traité <ul style="list-style-type: none"> ○ Français <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exerciseur ▪ Notionnel ○ Mathématique <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exerciseur ▪ Notionnel

La base de données sera structurée afin de répondre à cette approche. L'enseignante ou l'enseignant qui créera une activité devra remplir les informations permettant de la « catégoriser ».

Proposition d'une « Fiche d'identification d'une activité »

Discipline de l'activité	Français et/ou Mathématiques
Objet(s) d'apprentissage de l'activité :	Choisir parmi la liste des objets d'apprentissage indiqués. Inclure un champ « autre ».
Niveau(x) de l'activité (1 à 4)	Choisir le ou les niveaux pour lesquels l'activité s'adresse.
Type d'activité	EXERCISEUR : L'activité n'inclut pas d'explication sur les objets d'apprentissage. NOTIONNELLE : L'activité inclut des explications sur les objets d'apprentissage.
Thématique de l'activité	Choisir parmi la liste des thèmes fournis. Ex : La santé, l'alimentation, la politique, les voyages. Inclure un champ : « aucune » (pour les activités qui ne sont pas contextualisées). Inclure un champ « autre ».
Nom du développeur ou de l'équipe, son centre, sa région.	Choisir parmi la liste des « enseignants autorisés ».
Date de création	Champ automatique.
Date de dernière révision	Champ automatique.

Principe 3 : Allier la formation à distance à une offre de soutien adéquate

Il faut privilégier le développement des **approches novatrices et hybrides** qui s'adaptent bien à la population faiblement alphabétisée. **L'encadrement et le soutien** adéquat pour les personnes faiblement alphabétisées impliquées dans un processus de formation en ligne sont fondamentaux. Il est important d'assurer un encadrement pédagogique adéquat et un **contact simple et continu** entre la personne en formation et son tuteur et tutrice¹⁰.

Système hybride - encadrement et suivi

Dans l'optique de la formation à distance, il serait souhaitable, pour ce site « d'activités en ligne », de privilégier des systèmes hybrides où les applications informatiques sont accompagnées d'interventions impliquant des tuteurs et des enseignants « humains » soit le développement de l'enseignement semi-présentiel pour la prise en charge de l'apprenante et de l'apprenant.

Ainsi se met en place une logique d'hybridation pour la plateforme Accroche!. En ce sens, la formule bimodale (classe-Internet) proposée pourrait prévoir des **activités présentielles**, en plus des activités organisées, qui s'adapteraient bien à la population faiblement alphabétisée. Autrement dit, ce mode hybride pourrait **proposer** des stratégies incluant des activités en présentiel, en particulier pour le démarrage des activités en ligne et à différents points clés.

En effet, Désilets et Coulombe mentionnent que certaines « *stratégies sont proposées pour rester en contact avec le groupe et avec le formateur ou la formatrice : par exemple établir une rencontre en groupe au début de la formation et à quelques reprises au cours de la démarche... etc* ».

- D'autres exemples s'ajoutent pour prévoir des rencontres physiques appelées hybrides ou bimodaux qui pourront servir - à démarrer les groupes - éclairer sur les activités à faire et - faire un bilan des activités en cours de route pour les débutantes et les débutants des étapes 1-2.
- Pour les apprenants inscrits aux étapes 3-4, il s'agit de poursuivre ce mode hybride en ce sens qu'il faut prévoir des rencontres en présentiel pour assurer le suivi des apprentissages et permettre d'atténuer le sentiment d'isolement.

Les besoins traditionnels **d'encadrement et de suivi** ont été ressentis par les apprenantes et les apprenants. Voici quelques commentaires des désavantages qui ont été soulignés par les apprenantes et les apprenants suite à l'enquête :

- *Manque de contacts personnels (pas d'amis, pas de profs)*
- *Manque d'explications précises*

Malgré la souplesse et l'ouverture qui caractérisent les nouvelles formes de design pédagogique, la question de **l'encadrement et du suivi** de l'apprenant reste centrale. En effet, la plateforme Accroche! ne prévoit pas tout l'état de connaissance dans lequel se trouve l'apprenant à un moment donné de sa progression vers la compétence. Mais il serait souhaitable que le site Accroche! permette plus d'encadrement pour les élèves inscrits aux étapes 1 et 2 pour assister et soutenir l'apprenant durant sa démarche d'apprentissage, pour l'aider à surmonter ses difficultés d'apprentissage afin de lui permettre d'atteindre les objectifs prévus dans l'activité en ligne dans le but que l'apprenant devienne acteur de sa propre formation et développe son autonomie.

Les apprenantes et les apprenants ont besoin d'un encadrement qui sera plus ou moins structuré selon leur maîtrise de la matière, leur autonomie et leur connaissance. Aussi, l'encadrement améliore la persistance aux études et il faut **accepter d'y consacrer une partie importante des ressources** pour accompagner les personnes ciblées dans leurs apprentissages vers la réussite.

ACCROCHE! tel qu'il est	ACCROCHE! tel qu'on le souhaite
- Il s'inscrit actuellement dans une formule de type « activités en ligne » tout à fait indépendante du cheminement scolaire de l'apprenante ou de l'apprenant, sans aucun lien avec la formation présentielle que l'apprenante ou l'apprenant pourrait recevoir.	- Voir au développement de la plateforme qui pourrait favoriser une formule de formation hybride. Ceci pourrait combiner un suivi des notions vues en classe avec le cheminement réalisé dans l'environnement virtuel.

10. DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Juin 2003).

Approches novatrices

De nombreux enseignants font remarquer la faiblesse de diagnostics détaillés produit par le système « *mesurer et visualiser la liste des questions réussies ou échouées*¹¹ » de chacun des apprenants. Autrement dit, l'évaluation de progression du cheminement des apprentissages consiste à conserver la **trace du cheminement individuel** des apprentissages. Ainsi si l'évaluation des apprentissages est soutenue par une technologie appropriée, cela peut aider les enseignantes et les enseignants à diagnostiquer les forces et les faiblesses des apprenants et suivre le progrès de ces derniers.

La plateforme Accroche! devrait offrir à l'enseignante et l'enseignant une rétroaction (feed-back) et une information sur la qualité des réponses produites après chacune des questions lors des examens. La plateforme a déjà amorcée une rétroaction sur les questions échouées ou réussies lors des activités en ligne. Du point de vue pédagogique, ces informations pourraient constituer un **prolongement de l'apprentissage** et servir de **diagnostic** afin de visualiser la progression des étapes atteintes et non atteintes lors des examens. Tel que mentionné précédemment, ces informations pourraient parfaitement s'intégrer dans le portfolio de l'apprenant.

- Toutefois, nous recommandons de développer un tableau synthèse pour « **l'étape réussie ou de l'étape en cours** » sous la rubrique « Dossier élève » du site Accroche! afin de vérifier le cheminement de chaque apprenant et de décider de la démarche à entreprendre auprès de chacun des apprenants.

ACCROCHE! tel qu'il est	ACCROCHE! tel qu'on le souhaite
- Lors des examens, ni les enseignants, ni les apprenants ont accès aux questions qu'ils ont raté. Seul le résultat est transmis.	- Permettre à l'enseignante ou l'enseignant de voir les questions où l'élève a fait des erreurs. L'enseignante ou l'enseignant, tout au moins, devrait y avoir accès.

Les **scénarios pédagogiques innovants placés sur la plateforme Accroche!** comportent des possibilités de suivre les processus cognitifs l'apprenant et permettent un échange d'information, **des réponses et un feedback** entre l'apprenant et le système ou le « prof en ligne ».

- La question qui est alors ouverte est celle de la pertinence d'approches novatrices en matière de mesure et d'évaluation des apprentissages telle l'évaluation authentique ou l'évaluation par portfolio. Comme **les mécanismes d'opérationnalisation de ces démarches évaluatives sont encore expérimentaux**, le milieu de la pratique enseignante se penche pour réfléchir sur l'instrument approprié pouvant leur être utile pour obtenir un suivi des apprentissages. Il serait donc important qu'une équipe d'enseignants se penche sur le **comment développer le Portfolio** de la plateforme Accroche! au lieu que son développement soit effectué seulement par le concepteur. Une collaboration est donc nécessaire. Le **Service national du RÉCIT FGA** pourrait assurer ce rôle de coordination, d'échange et de collaboration entre tous les formateurs de la province.

En bref, la question n'est pas « apprend-on plus ou mieux » mais plutôt « l'expérience d'apprentissage change-t-elle avec ces nouveaux médias? » (Charlier, 1999, p. 81). Dans cette optique, l'apprenant n'est plus celui à qui l'on enseigne mais devient celui qui apprend de façon active à force d'exploration et d'actions réfléchies pour agir sur le déroulement des contenus préfabriqués et des possibilités d'échanger avec le « Prof en ligne » et le « Prof associé ». *Quelle que soit la nature du lien que l'apprenant a avec un tuteur qu'il soit « Prof en ligne » ou « Prof associé »* les apprenantes et les apprenants inscrits sur le site Accroche! désirent davantage de soutien sur leur cheminement d'apprentissage. Les enseignantes et les enseignants, quant à eux, requièrent la possibilité de personnaliser le suivi de leurs apprenants. Le **portfolio demeure l'outil référentiel** afin d'obtenir les informations sur l'évolution de la compréhension de la discipline étudiée par l'apprenant.

11. Tableau des éléments techniques et pédagogiques (Accroche! ce qu'il est).

ACCROCHE! tel qu'il est	ACCROCHE! tel qu'on le souhaite
<ul style="list-style-type: none"> - Le portfolio d'Accroche! offre des possibilités de suivi plutôt restreintes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer le « portfolio » en ajoutant des fonctionnalités de parcours personnalisés que l'enseignant peut assigner à ses apprenants S'inspirer, dans le site ALPHA-TIC, de la structure du « GUIDE ET ACTIVITÉS ANDRAGOGIQUES du site ALPHA-TIC. Le guide visant le développement des compétences génériques en lien avec le monde de l'emploi ». On y trouve une gestion de parcours des apprenants relativement simple et qui pourrait être adaptée à ACCROCHE!.

<ul style="list-style-type: none"> - La notion de « Prof en ligne » est intéressante mais elle a évolué vers une deuxième alternative de « Prof associé ». Cette fonctionnalité a été développée au cours de l'année. Les enseignantes et les enseignants des centres de formation générale des adultes ou des centres communautaires s'approprient automatiquement les apprenantes et les apprenants qui appartiennent à leur centre. La notion de « Prof en ligne » demeurera pour les apprenantes et les apprenants qui accèdent à ACCROCHE! par eux-mêmes, sans lien à un centre de formation générale des adultes ou un organisme communautaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recruter des enseignantes et des enseignants qui désirent collaborer au support des apprenantes et des apprenants par le biais de « Prof en ligne ».
--	--

Principe 4 : Offrir une plus grande expertise en matière de formation à distance en alphabétisation et donner accès à du matériel d'apprentissage de grande qualité

*Le principe 6 insiste davantage sur le besoin de **formation des formatrices et des formateurs** ainsi que sur le besoin de soutien en lien au matériel informatique, technologique et au matériel pédagogique adapté à la FAD¹². Toutefois, les enseignants veulent participer au développement de **modèles** de formation en fonction d'une pédagogie à distance. Nous traiterons donc ici de l'importance d'un matériel d'apprentissage de grande qualité adapté à la FAD en alphabétisation.*

Matériel d'apprentissage et interfaces d'apprentissage

Les outils qui caractérisent la société de l'information et de la communication nous invitent à regarder d'un peu plus près les scénarios pédagogiques, notamment les interventions relatives à chaque activité en ligne sur le site Accroche!. On cherche de nouveaux moyens de favoriser l'interaction entre l'enseignant et les pairs-apprenants.

L'idée que **l'intérêt de l'apprenant est le moteur des apprentissages** caractérise non pas la récompense par la note, mais le plaisir de répondre à un problème vrai que se pose l'apprenant ou l'apprenante. Elle semble pouvoir s'appliquer à l'outil multimédia : les possibilités de différenciation pédagogique que cet outil offre en font un auxiliaire précieux pour individualiser les voies d'apprentissage.

- Dans cette perspective, les transformations changeront les pratiques actuelles d'élaboration des **scénarios pédagogiques** car elles impliquent le passage d'une approche mécanique où l'on détermine chaque élément de façon isolée ou **l'interdépendance des éléments** est non seulement recherchée mais valorisée.

Les enseignants doivent pouvoir évoluer dans des **espaces de travail virtuels** spécifiquement adaptés et utiles pour leur enseignement. Dans cette perspective chaque membre de l'équipe Accroche! recherche donc l'atteinte de ses propres objectifs à travers la recherche d'idées novatrices afin d'échanger, interagir et travailler ensemble à la réalisation de ressources communes innovantes. Il s'agit pour chacun des enseignants de formuler de manière concrète leurs besoins.

- En effet, l'originalité et la force des TIC et des activités en ligne disponibles sur le site Accroche! nous semblent résider, par rapport à la pédagogie scolaire, dans leur possibilité de substituer aux interactions en classe des interactions à distance et hors classe, c'est-à-dire des interactions qui échappent aux limites spatio-temporelles de la classe. Il ne s'agit pas ici seulement de cours en ligne, mais bien d'une mise à distance de l'enseignement.

Il serait judicieux que de nouvelles interfaces de la plateforme Accroche! puissent tenir compte des profils des personnes ciblées. Il est souhaitable de faire le lien entre les **possibilités technologiques, les compétences et les types d'apprenants** pour l'utilisation efficace des environnements d'apprentissage multimédias et distribués.

Mentionnons que l'évolution du concept de l'interface du site Accroche! nous permet de souligner trois points qui semblent la caractériser.

- L'interface est le lieu et la source d'information qui facilitent la communication entre le système et l'apprenant. En effet, l'apprenant, à tout moment, se trouve dans un certain équilibre entre agir et réagir, entre recevoir des notes de cours et extraire les informations, répondre et poser des questions.
- L'interface est un ensemble d'outils (**physiques ou cognitifs**) conçus pour aider l'apprenant à réaliser et à accomplir les activités en ligne et, dans un avenir rapproché, des tâches ou des projets communs.
- L'interface du site Accroche! fait appel à l'utilisation de plusieurs éléments tel que la manière d'adapter et la capacité de visualiser les objets. **L'insertion des animations** constitue un apport intéressant et captivant pour les apprenantes et les apprenants inscrits aux étapes 1 et 2 dans les activités en ligne. Ces derniers ont de grandes difficultés de lectures. La narration et l'image sont essentielles à leur apprentissage.

12. DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Décembre-2003). p 11.

L'interface de la plateforme Accroche! est conçue pour aider l'apprenante et l'apprenant à la réalisation d'une activité en ligne. On recommande donc **trois niveaux** maximums de **profondeur**. Dans ce sens, la règle des trois clics doit être respectée, c'est-à-dire que l'apprenante ou l'apprenant ne doit pas avoir à cliquer plus de trois fois pour se rendre à l'information recherchée. Un compromis doit être trouvé entre le nombre de clics nécessaires pour trouver l'information recherchée et le nombre d'options de navigation qu'il est possible d'afficher sur une même page.

ACCROCHE! tel qu'il est	ACCROCHE! tel qu'on le souhaite
<ul style="list-style-type: none"> - Trop de clics pour aller d'une question à l'autre. - Manque d'animations et de narrations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revoir la présentation des questions afin de faciliter la navigation entre les questions. - Ajout d'animations et de narrations.

Une transposition didactique par une transposition médiatique offre une perspective nouvelle de concevoir les contenus pédagogiques. En ce sens, l'environnement pédagogique médiatisé et interactif offre de **nouvelles pistes de réflexion en pédagogie**.

Il ne s'agit pas de choisir d'abord la technologie pour chercher à l'introduire dans le contexte d'apprentissage, mais plutôt de modeler l'outil technologique à la mesure des besoins des apprenantes et des apprenants, des objectifs visés et de tenter de traduire ceux-ci grâce à la technologie dans la réalité d'un cours en ligne.

Pour établir le modèle de formation et ses modalités de réalisation, il est essentiel de connaître le point de vue des apprenants. *Voici quelques avantages soulignés par ces derniers :*

- la plateforme Accroche! offre une « *Correction instantanée* » soit une rétroaction immédiate et une instantanéité dans leur propre processus d'apprentissage;
- la souplesse de participation est une « Belle alternative d'apprentissage/Ça m'oblige à bien formuler ce que je pense/Un ordinateur est parfois plus patient qu'un prof ».

Enfin, l'approche expérimentée dans le cours en ligne présente un bilan positif. De façon générale, la plateforme Accroche! a reçu des commentaires positifs des apprenantes et des apprenants et on signale que :

- o 80 % recommandent Accroche! aux autres élèves;
- o 77 % apprécient faire les exercices sur Internet.

Ainsi, le site Accroche! vise à accorder le plus grand pouvoir possible à l'apprenante ou à l'apprenant dans son cheminement. Aucun texte, aucune activité d'apprentissage en ligne sur Accroche! ne sont obligatoires. Cependant, ces activités prennent la forme d'exercices dont le choix, le contenu, la préparation et l'animation peuvent être négociés entre les apprenantes et les apprenants et avec la personne tutrice avec le « Prof associé ».

Principe 5 : Augmenter le potentiel de la formation à distance : mieux prendre le virage technologique

Inviter les organismes intéressés à choisir des outils simples qu'ils peuvent maîtriser eux-mêmes; favoriser une utilisation commune d'un outil qui peut s'adapter à plusieurs réalités pour éviter que plusieurs organismes ne dépensent une fortune pour l'achat d'outils semblables¹³. Développer une culture et une pratique dans ce domaine et proposer des modèles de formation¹⁴.

En effet, l'informatique est en voie de modifier le rapport à l'espace dans la pédagogie de l'acquisition des connaissances. La culture de l'organisation et les individus qui la composent devront modifier leurs approches organisationnelles et leurs démarches pédagogiques.

- C'est dire que la transformation des rôles de l'enseignant et de l'apprenant qui ne progressera que lentement, doit s'effectuer là où des **cultures organisationnelles scolaires**, incluant les cultures écoles, la favoriseront. En de tels lieux, les résultats fournissent des indications sur les compétences à développer.

Notons, que les activités en ligne placées sur la plateforme Accroche!, font **évoluer l'enseignement traditionnel** et permettent une progression continue de l'intégration des TIC dans la pratique. En ce sens, le modèle d'enseignement proposé par cette expérimentation vise avant tout l'apprentissage par la pratique dans ce site « d'activités en ligne ». Par ailleurs, il faut porter davantage attention sur les consignes pour soutenir les apprenantes et les apprenants dans leurs activités.

Autrement dit, ces consignes sont les liens entre le contenu du cours et l'apprenante et l'apprenant à distance. Elles orientent leurs actions et permettent de comprendre comment ils vont s'engager, construire et interpréter les situations pédagogiques.

Dans cette optique, il faut repenser nos **modèles et nos pratiques** d'encadrement qui sont probablement influencés par l'enseignement face à face. Notamment, ne faudrait-il pas chercher des moyens d'aider les apprenants à mieux définir leurs besoins d'aide (leur limite et leur compétence) à mieux identifier les ressources.

- On veut développer des produits d'apprentissage non plus centrés sur un enseignant mais des modules d'apprentissage centrés sur l'apprenante et l'apprenant.
- Utiliser une approche mettant à profit l'apprentissage collaboratif. Effectivement, c'est à travers un ensemble d'échanges entre les « acteurs par actions et réactions successives et/ou simultanées » selon Mucchielli et Guivarch (1998) que peut s'établir dans **l'action collective** des interrelations entre eux grâce aux outils de communication disponibles sur Internet.

Il faudrait prévoir un soutien administratif afin de soutenir le développement d'activités en ligne et maintenir le support et l'encadrement via le « Prof en ligne » et le « Prof associé ». Ainsi, l'intérêt pédagogique pour la constitution des équipes multidisciplinaires du site Accroche! est primordial.

- Il est important et essentiel de faire participer la direction au développement de ce dossier surtout dans le milieu des commissions scolaires tel que mentionné pour les personnes consultées lors de l'enquête¹⁵. L'importance pédagogique de l'encadrement et son poids budgétaire justifient amplement que les établissements s'intéressent à la réalisation effective de l'encadrement. Le **soutien de l'administration scolaire**, de la direction d'école et la collaboration entre les enseignants sont des facteurs très importants pour l'intégration des nouvelles technologies en classe.

13. DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Décembre-2003).

14. DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Juin 2003).

15. DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Décembre-2003).

Gestion et coordination provinciale des activités du site Accroche!

Cet environnement technopédagogique informatisé et interactif nécessite une coordination qui devra être chapeautée par le Service national du RÉCIT en FGA, supportée par les représentants régionaux des SitSat et nourrie par les acteurs de l'alphabétisation en région. Cette gestion vise à éviter la redondance dans le développement des activités qui se retrouvent sur le site Accroche!

ACCROCHE! tel qu'il est	ACCROCHE! tel qu'on le souhaite
- La gestion du site est actuellement sous la responsabilité d'une seule personne : M ^{me} Maryse Ouimette.	- Une structure régionale, chapeautée par une équipe nationale, pourrait être mise en place afin d'assurer une gestion efficace du site. Vu l'ampleur de l'aventure (le Québec entier), il est essentiel de prioriser cette approche.

Principe 6 : Développer une culture de formation continue

L'alphabétisation dans un mode de cours en ligne doit être développée en lien avec la promotion d'une culture de formation continue. L'alphabétisation dans un mode de formation à distance doit être développée en lien avec la promotion d'une culture de formation continue notamment l'accès aux TIC. Il faut créer des conditions pour que les besoins de formation et l'importance de faire participer la direction surtout le milieu des commissions scolaires¹⁶.

Formation continue

« Un des principes qui ressort, touchant les conditions essentielles, c'est la formation et le soutien offert au personnel enseignant ».

Selon les orientations du Service National du RÉCIT FGA, « Le perfectionnement des formatrices et des formateurs contribuera :

- à les conscientiser aux nouvelles approches pédagogiques nécessaires dans un contexte de formation en ligne;
- à améliorer le matériel didactique développé et à vérifier le comportement des apprenants bénéficiant de ce type de formation¹⁷.»

Considérant que les approches pédagogiques et la technologie sont perpétuellement en évolution, il est important de prévoir une **formation continue** pour les enseignantes et les enseignants. Cette formation continue doit être directement dispensée aux enseignantes et aux enseignants dans le milieu et tenir compte des nouvelles approches pédagogiques.

Nous savons que les enseignantes et les enseignants sont des pédagogues plongés dans la pratique du quotidien et que l'innovation pédagogique exige d'avoir une vision anthropocentriste¹⁸ (axée vers l'élève) plutôt que d'avoir une vision *technocentriste* (axée sur la technologie).

Pour assurer la réussite de l'intégration des TIC et de l'utilisation du site Accroche! il est important de respecter certaines conditions.

- Il est primordial de former des équipes multidisciplinaires pour assurer une participation de tous les intervenants du milieu. La coopération et la collaboration ainsi que le partage des expériences seront des éléments cruciaux dans ce contexte de plus en plus informatisé.
- Il faut leur donner le temps de se familiariser avec les environnements techno-pédagogiques afin de discuter des nouvelles pratiques pédagogiques cohérentes avec ses nouvelles technologies et de s'assurer fondamentalement d'avoir l'appui de la direction.

Mais fondamentalement, ce changement pédagogique est impossible sans un renouvellement des croyances à propos de l'enseignement et de l'apprentissage (Haymore Sandholtz, J. Ringstall, C., Owyer, D.C 1997). Dans ce contexte, cela suppose une transformation de croyances profondément enracinées soit, la forme des activités de classe, les rôles de l'enseignante et de l'enseignant et de l'élève, les objectifs de l'éducation, le concept de connaissance et la mesure du succès de l'élève.

D'ailleurs, lorsqu'on analyse les « activités en lignes » on constate que la très large majorité d'entre elles concernent des usages dans lesquels le dispositif médiatisé est utilisé pour compléter l'action de l'enseignant et plus rarement pour le suppléer dans ses activités d'enseignement. Elles obligent « à cultiver » l'imaginaire, à apprivoiser l'interactivité, la distance, l'instantanéité, le virtuel et la multidiversité de l'information et des ressources disponibles.

- Dans cette perspective, pour qu'une praticienne ou un praticien modifie sa pratique d'ordre pédagogique ou didactique, encore faut-il qu'elle ou qu'il puisse imaginer, projeter et vivre des expériences de bénéfice réel. Il s'agit de fournir des modèles référentiels pouvant le supporter dans sa démarche de conception de matériels pédagogiques. C'est d'offrir, **en plus d'un guide papier en ligne** (déjà disponible), **l'option du vidéo ou de la capture d'écran aux formateurs.**

16. DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Décembre-2003).

17. RÉCIT synthèse de la demande de financement IFPCA 2004-2005.

18. BIBEAU, Robert (1997). L'élève rapaillé. <http://edumedia.risq.qc.caé>.

ACCROCHE! tel qu'il est	ACCROCHE! tel qu'on le souhaite
<ul style="list-style-type: none"> - Le site n'offre pas de bons exemples d'utilisations pédagogiques qui pourraient orienter les enseignantes et les enseignants qui désirent développer des activités. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'inspirant du site ZOOM, il serait souhaitable de produire des vidéos montrant des exemples de succès de l'utilisation pédagogique du site Accroche!.

De plus en plus, l'adage « on ne finit pas d'apprendre » constituera une réalité dans une « société cognitive » dans laquelle le monde apprendra toute sa vie. Mais au fond, qu'y a-t-il de si nouveau dans cet adage? Ce qui a changé, c'est la volonté de la proclamer, de bâtir un modèle de société qui intègre la formation continue comme une composante essentielle de son fonctionnement.

CHAPITRE III

Au-delà d'Accroche!

Ce changement, qui s'annonce aujourd'hui à travers l'éclatement des structures éducatives, l'ouverture toujours plus grande à l'accès à l'éducation et la fusion entre le temps consacré à la formation, au travail et au loisir n'est rien comparé à ce qui nous attend dans la société mondialisée de demain.

Pour préparer « la société cognitive » de demain, il faut repenser l'éducation et puiser dans les TIC. Dans cette optique, la mixité ne se retrouvera pas uniquement dans le cadre des dispositifs de formation, mais aussi entre la formation et l'information, ainsi que tout ce qui concourt à l'acquisition de connaissances. En outre, les méthodes, les moyens et les concepts qui contribueront à adapter nos systèmes éducatifs aux enjeux du prochain millénaire permettront aussi d'agir sur le futur.

Regardons maintenant, en quoi les réflexions portant sur la plateforme Accroche! peuvent inspirer le développement futur de toutes formations intégrant les TIC.

Recherche de modèles

Les modèles de formation de demain doivent **s'éloigner des modèles linéaires** et permettre des accès multiples à des réseaux de contenus et de ressources tels que les banques de données partagées, les **communautés d'apprenants**, les **communautés virtuelles** (Taurisson, A., 2000) et les **communautés de pratique**.

C'est dans cette perspective de convergence des médias, d'immersion cognitive et d'« interconnectivité », que l'apprenante ou l'apprenant peut satisfaire son besoin d'agir au moment même de l'apprentissage, soit par l'interactivité avec le média et ses contenus. L'interaction ne peut se limiter à l'accès libre et **non linéaire** de l'information ni aux différentes options et choix offerts à l'apprenant. Il serait souhaitable que toutes plateformes de formation telle qu'Accroche! orientent leur développement dans l'organisation structurelle de l'interface afin que les apprenants puissent avoir un **sentiment de contrôle** sur leurs processus d'apprentissage.

En ce sens, l'apprenante ou l'apprenant qui se retrouve aux commandes de ses apprentissages, manœuvre désormais dans un espace d'enseignement qui n'est plus limité au domaine d'une classe, voire d'une équipe d'apprenants, mais est extensible à une variété de ressources et de personnes d'où le concept possible dès maintenant, **d'une communauté d'apprenants**.

Les activités en ligne devraient être vues différemment. En effet, Internet est un outil qui est considéré comme un environnement dynamique dont le contexte d'apprentissage est différent de l'apprentissage présentiel. Selon les auteurs Gwyn, 1988; Jonassen, Meyer et McKillop, 1996; Kozman, 1991; Selwyn, 1999; Nokuri, 1998, ce moyen d'enseignement est non pas d'apprendre mais plutôt un outil pour apprendre avec.

Vers des environnements d'apprentissages virtuels

Dans ces environnements d'apprentissage virtuels, l'école devient un lieu décloisonné, ce qui, dans un certain sens, *déscolarise* la pédagogie qui n'a plus à se tenir dans des institutions et des horaires préparés à l'avance mais qui peut se réaliser en tenant compte des demandes personnelles de formation.

Cependant, « avant que les **environnements d'apprentissage virtuels** puissent s'implanter dans nos milieux éducatifs, il reste le travail de l'appropriation et trois défis à relever :

- prendre le virage pédagogique qui nous amène à faire de l'apprentissage notre principale problématique plutôt que de nous intéresser en priorité à l'enseignement;
- adapter de nouvelles méthodes de design pédagogiques adaptées à la conception de genre d'environnements virtuels;
- maîtriser un nouveau savoir-technique pour réaliser des environnements conviviaux, faciles à diffuser, à maintenir et à gérer (Henri, F. et Lundgren-Caylol, K. 2001) »

La plateforme Accroche! ainsi que tout autres plateformes à venir doivent tenir compte de ces défis à relever et avoir une préoccupation constante à l'amélioration de l'interface et du processus d'apprentissage en vue de s'adapter aux nouvelles technologies et pédagogies en constante évolution.

Vers la conception renouvelée du design

Avec **l'introduction de la technologie de collaboration** (téléconférence, réseau) qui complexifie et diversifie le contexte d'échange et d'interaction, le rôle de l'interface d'une plateforme sera d'agir comme lieu de convergence d'information et d'outils qui aideront les apprenantes et les apprenants à effectuer des projets en commun ou des activités. Grâce à ces technologies, il est dorénavant possible de créer des environnements sans contraintes de temps et d'espace.

Cette préoccupation doit faire partie intégrante d'une **conception renouvelée du design**. Le besoin d'un nouveau modèle de structuration de l'information à des fins d'apprentissage en réseau dans des environnements enrichies prendra de plus en plus le dessus. En mettant à la disposition de l'apprenant des outils de traitement capables de modéliser, celui-ci sera donc capable de comprendre ses actions et ses décisions.

- Toute plateforme doit se préoccuper de **l'encadrement et du soutien, souvent nécessaires aux apprenantes et aux apprenants, en plus de fournir les rétroactions** à l'apprentissage. Soulignons que la clientèle en alphabétisation nécessite un encadrement et un suivi hautement personnalisé. On doit offrir à l'apprenante et à l'apprenant non seulement un support cognitif et métacognitif, mais aussi affectif et motivationnel. Dans cette optique, l'encadrement se fait essentiellement par l'intervention de personnes-ressources auprès de l'apprenante et de l'apprenant dans des activités planifiées lors de la conception ou dans des services offerts à la demande de ces derniers en autant que cela soit supporté par une équipe de formateurs.

Réutilisation des matériels et des ressources.

L'architecture d'un site tel qu'Accroche! doit favoriser la réutilisation des matériels pédagogiques existants. À cet effet, l'enseignant-concepteur pourra décider de ne concevoir qu'un ou deux nouveaux matériels pour un cours tout en réutilisant des matériels existants qui ont fait leurs preuves par le passé (Paquette, G 2002). Autrement dit, ce concept permet à différents enseignants de créer des matériels d'enseignement que d'autres peuvent réutiliser et adapter à leurs besoins d'enseignement. Il faut éviter de réinventer la roue. La diffusion des contenus sur Internet et la faciliter avec laquelle on peut les retrouver avec les moteurs de recherche mettent en évidence qu'un même objet d'apprentissage peut avoir été développé par un très grand nombre de formateurs. Au lieu de développer les mêmes objets il y a lieu de les partager et d'en développer de nouveaux. Dans une optique de contraintes budgétaires importantes, la collaboration et l'échange dans l'élaboration de matériel pédagogique entre les formateurs se doit d'être priorisées.

Outils de vidéoconférence

Les outils de vidéoconférence tels que Breeze viendront modifier grandement les modes d'enseignement traditionnels. Toute plateforme de formation telle qu'Accroche! se doit de regarder comment on peut intégrer ces outils dans le processus d'apprentissage. Il en va du succès de son utilisation. Ces outils ne servent pas que les gens en région éloignée. Ils permettront, en autre, de créer des groupes virtuels qui n'auraient pu voir le jour auparavant. Ainsi, un centre qui n'a que trois apprenants n'est pas nécessairement viable. Par contre, si on les regroupe avec d'autres centres ayant eux aussi un nombre limité d'apprenantes et d'apprenants, on en vient à créer des groupes de dimension viable. Les échanges et la collaboration s'en trouvent grandement améliorés.

En bref, l'environnement informatique et les outils de communication asynchrones et synchrones deviennent indispensables à un moment donné d'un projet ou d'une activité lorsque des ajustements précis entre les acteurs doivent se faire. Lorsque des décisions doivent être prises, **les modes asynchrone et synchrone** sont les seuls à offrir une réactivité et des facilités (Livet, 1994 dans Boullier, 2001) pour favoriser des échanges entre les apprenants entre eux et entre l'apprenant et l'enseignant - tuteur dans le cours en ligne. En fait, les moyens de communications sont des ressources qui facilitent la communication et diverses formes d'interactions en temps différé (asynchrone) ou en temps réel (synchrone) entre les acteurs et les apprenants.

Vers l'utilisation des logiciels libres

Nous avons parlé dans le principe 4 de l'importance de **l'accès à du matériel d'apprentissage varié, de qualité et à peu de frais**. Une diversité d'outils existent sur le Web pour partager, échanger, collaborer et travailler en réseau. Dans le milieu de l'éducation, la tendance est à l'utilisation des

logiciels « libres de droits ». En perspective, nous pouvons répertorier des logiciels issus du gratuitiel ou encore du logiciel libre et gratuit; des solutions logicielles gratuites ou à faibles coûts (CLEM, 2004).

Certaines commissions scolaires, en collaboration avec le Centre de recherche informatique de Montréal (CRIM), ont développé le projet MILLE (Modèle d'Infrastructure Libres de droits en Éducation)¹⁹. Des plateformes comme Accroche! ne répondent pas actuellement à cette norme. Il importe, dans une perspective de développement à long terme, de regarder les possibilités de s'y conformer.

Conclusion

Les « activités en ligne », disponibles sur diverses plateformes telles qu'Accroche!, contribuent à l'évolution du processus de formation, aussi bien dans la recherche des ressources, que dans les outils de gestion ou que dans les outils d'évaluation. C'est aux enseignantes et aux enseignants, aux apprenantes et aux apprenants ainsi qu'aux gestionnaires qui les utilisent que relève la responsabilité de les faire évoluer. La place et le rôle de l'enseignant du cours en ligne passent par des propositions relativement aux contenus d'apprentissage contextualisés selon les besoins particuliers des apprenantes et des apprenants pendant leur démarche d'apprentissage. Les besoins manifestés par ceux-ci et par ceux des enseignantes et des enseignants peuvent orienter l'organisation et la hiérarchisation des contenus.

La démarche pédagogique d'introduction au site Accroche! par le biais des formations offertes dans toutes les régions du Québec et par le recueil des commentaires auprès des enseignantes et des enseignants ainsi que des apprenantes et des apprenants, a permis de rédiger ce guide de recommandations. Nous espérons qu'il a su répondre aux interrogations que se posent la communauté de l'alphabétisation en matière de formation en ligne et à distance.

En considérant les TIC comme des alliées pédagogiques de l'alphabétisation, c'est un véritable défi que le Service national du RECIT FGA, son réseau des SitSat ainsi que la Commission scolaire de Laval et tous ses partenaires commencent à relever.

19. MILLE, Bulletin d'Information du Modèle MILLE, congrès l'AQUOPS 2005.

Annexes

Annexe A : Calendrier des formations

Planification de la tournée de formation Accroche! Hiver 2005			
SITSAT	Date et lieu de la formation	Nombre de participants	Intervenant
SITSAT de Laval, des Laurentides et de Lanaudière	13-14 janvier 2005 Laval avril 2005 - Joliette	10 personnes	Maryse Ouimette
SITSAT de l'Abitibi-Témiscaminque	20-21 janvier 2005 Val d'Or	20 personnes	Pierre Sauvé
SITSAT de la Côte-Nord	3-4 février 2005 Sept-Îles	7 personnes	Pierre Sauvé
SITSAT de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches	10-11 février 2005 Québec	11 personnes	Maryse Ouimette
SITSAT de la Montérégie	15-16 février 2005 Brossard	7 personnes	Pierre Sauvé
SITSAT de la Mauricie et du Centre-du-Québec	17-18 février 2005 Trois-Rivières	14 personnes	Pierre Sauvé
SITSAT du Saguenay --- Lac-Saint-Jean	24-25 février 2005 Jonquière	19 personnes	Pierre Sauvé
SITSAT de Montréal	28 février et 15 mars 2005 Montréal	8 personnes	Maryse Ouimette
SITSAT de l'Outaouais	25 avril 2005 Gatineau	10 personnes	Maryse Ouimette
SITSAT du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie --- Îles-de-la-Madeleine	4-5 mai 2005 Matane	22 personnes	Pierre Sauvé
SITSAT de l'Estrie	12-13 mai 2005 East-Angus	5 personnes	Pierre Sauvé

Annexe B : Questionnaire ayant servi à l'évaluation des enseignantes et des enseignants

Évaluation du site Accroche! – www.accroche.qc.ca

JOUR 1

Contenu	Commentaires
1. Information détaillée : étendue du site	
2. Logique de l'organisation des informations	
3. Pertinence des liens vers l'extérieur : qualité des pointeurs	
4. Qualité de la langue	
5. Présence utile et pertinence des illustrations ou des animations	
6. Sources d'information claires et identifiées	
Navigation	
7. Facilité de déplacement (aller-retour, retour page d'accueil, plan du site)	
8. Compréhension aisée des boutons d'orientation	
9. Qualité de l'outil de recherche indexant le contenu du site	
10. Rapidité de chargement du site et des différentes pages	
Présentation visuelle	
11. <i>Design</i> du site et couleurs utilisées	
12. Lisibilité du texte	
13. Rapidité de changement des illustrations	
14. Rapidité de chargement du site et des différentes pages	
Autres questions	
15. Le public visé est-il bien ciblé?	
16. Le sujet ou thème général annoncé résume bien le site?	
17. Le public-cible peut-il accéder facilement au site?	
18. Qualité visuelle et sonore du site?	
19. Le but du site est-il énoncé clairement?	

AUTRES COMMENTAIRES :

Questionnaire ayant servi à l'évaluation des enseignants

Évaluation du site ADMINISTRATIF Accroche!
JOUR 2

Contenu	Commentaires
1. Facilité d'accès au site administratif	
2. Logique de l'organisation des modules	
3. Autonomie dans la gestion du module de cours	
4. Motivation de l'enseignante ou de l'enseignant à constater des résultats immédiats	
5. Navigation entre le site de Cybergénération et Accroche!	
6. Pertinence du Guide d'aide en ligne	
8. Temps pour maîtriser l'outil	
9. Utilisation en classe du site Accroche! auprès des enseignantes et des enseignants	
10. Suggestions pour améliorer le site Accroche!	
11. Partage d'activités et échanges	

AUTRES COMMENTAIRES :

Annexe C : Questionnaire ayant servi à l'évaluation des apprenantes et des apprenants

Ce questionnaire est accessible à l'adresse suivante : <http://www.cssmi.qc.ca/sondage-accroche>

Expérimentation du site ACCROCHE!

Bonjour, vous allez dans les prochaines minutes répondre à un questionnaire servant à recueillir votre opinion sur l'utilisation du site ACCROCHE!.

Vos commentaires sont importants pour nous car ils serviront à apporter les améliorations que vous souhaitez voir sur ce site. Prévoyez une quinzaine de minutes pour répondre à ce questionnaire.

Merci de votre collaboration,

L'Équipe de conception du site ACCROCHE!

VOICI QUELQUES QUESTIONS NOUS PERMETTANT D'IDENTIFIER VOTRE PROFIL.

Votre sexe

Homme

Femme

Votre groupe d'âge

15-24 ans

25-39 ans

40 et plus

Votre région

Abitibi-Témiscamingue Jamésie`

Bas-St-Laurent Gaspésie Iles-de-la-Madeleine

Capitale-Nationale Chaudière-Appalaches

Côte-Nord

Estrie

Laval Laurentides Lanaudière

Mauricie Bois-Francs

Montréal

Montréal

Outaouais

Saguenay Lac-Saint-Jean

Nom de votre centre de formation

Nom de votre enseignant(e)

Votre nom (facultatif pour les apprenantes et les apprenants)

Vous utilisez INTERNET...

À tous les jours

- Quelques fois par semaine
- Quelques fois par mois
- Presque jamais

Vous utilisez INTERNET...

- À la maison
- Au Centre de formation
- Aux deux endroits
- autre :

Le lien INTERNET à la maison est...

- Rapide
- Lent
- Varie d'une journée à l'autre
- Je n'utilise pas INTERNET à la maison

Le lien INTERNET au Centre de formation est...

- Rapide
- Lent
- Varie d'une journée à l'autre
- Je n'utilise pas Internet au Centre de formation

LES PROCHAINES QUESTIONS VOUS PERMETTRONT DE DONNER VOS COMMENTAIRES SUR LE SITE ACCROCHE.

1 - Quelle(s) activité(s) avez-vous utilisé pour l'expérimentation? (Cochez une ou plusieurs cases selon votre cas)

- Français-Lecture - Étape 1
- Français-Lecture - Étape 2
- Français-Lecture - Étape 3
- Français-Lecture - Étape 4
- Mathématiques - Étape 1
- Mathématiques - Étape 2
- Mathématiques - Étape 3
- Mathématiques - Étape 4
- Autres : Spécifiez

2 - C'est facile de se promener sur le site.

- Fortement d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Fortement en désaccord

Commentaires et suggestions pour améliorer la NAVIGATION sur le site :

3 - J'aime bien le visuel du site.



Fortement d'accord



D'accord



En désaccord



Fortement en désaccord

Commentaires et suggestions pour améliorer le VISUEL du site :

4 - J'aime bien faire des exercices sur INTERNET.



Fortement d'accord



D'accord



En désaccord



Fortement en désaccord

Commentaires :

5 - Si j'avais le choix, je ferais tous mes cours sur INTERNET.



Fortement d'accord



D'accord



En désaccord



Fortement en désaccord

Commentaires :

6 - Mon professeur a dû m'aider pour « naviguer » sur le site.



Jamais



Rarement



Souvent

Commentaires :

7 - Qu'avez-vous aimé le PLUS dans votre expérience ACCROCHE!?

8 - Qu'avez-vous aimé le MOINS dans votre expérience ACCROCHE!?

9 - Je recommanderais l'utilisation de ce site à d'autres élèves.



Fortement d'accord



D'accord



En désaccord



Fortement en désaccord

10 - Quels AVANTAGES voyez-vous à faire des cours à partir d'INTERNET?

11 - Quels DÉSAVANTAGES voyez-vous à faire des cours à partir d'INTERNET?

Annexe D : Synthèse des éléments techniques et pédagogiques Accroche! vs les principes directeurs

Cette synthèse comprend l'ensemble des interventions qu'il serait souhaitable de réaliser afin de permettre à la plateforme Accroche! de se rapprocher des besoins exprimés par les intervenantes et les intervenants du milieu de l'alphabétisation. La colonne de droite précise les actions qui pourraient être réalisables en 2005-2006.

ACCROCHE tel qu'il est	ACCROCHE tel qu'on le souhaite	Principes directeurs	Réalisable en 2005-2006
<ul style="list-style-type: none"> • La rubrique TÉMOIGNAGES est un élément à conserver et à développer. Ils suscitent un grand intérêt autant chez les enseignantes et les enseignants que chez les apprenantes et les apprenants. Ces derniers se retrouvent à l'intérieur des commentaires et ils voient « qu'ils ne sentent pas seuls ». • Les témoignages ajoutent un brin d'humanisme et de personnalisation au site. • Le support vidéo est excellent pour l'animation du site. 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer de nouveaux témoignages touchant la plus grande diversité de clientèle de l'alphabétisation. 	Principe 1 Accroître l'accès et la participation aux services de formation.	<ul style="list-style-type: none"> • oui
<ul style="list-style-type: none"> • Les jeux apportent une note de fraîcheur. Ils permettent d'amener le site au-delà de son mandat académique. Les liens vers des jeux ludiques et éducationnels sont les plus appréciés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il serait important de classifier les jeux selon des catégories à définir. Il devient difficile de les retrouver lorsque le nombre devient trop élevé. 	Principe 2 Répondre aux contraintes des personnes ciblées.	<ul style="list-style-type: none"> • oui
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pas de forum et pas de modérateur. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajout d'un forum et de modérateurs-animateurs. 	Principe 2 Répondre aux contraintes des personnes ciblées.	<ul style="list-style-type: none"> • oui
<ul style="list-style-type: none"> • Lors des examens, ni les enseignantes et les enseignants, ni les apprenantes et les apprenants ont accès aux questions qu'ils ont ratées. Seul le résultat est transmis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre à l'enseignante et à l'enseignant de voir les questions où l'élève a fait des erreurs. L'enseignante ou l'enseignant, tout au moins, devrait y avoir accès. 	Principe 3 Allier la formation à distance à une offre de soutien adéquate.	<ul style="list-style-type: none"> • oui
<ul style="list-style-type: none"> • Il s'inscrit actuellement dans une formule de type « activités en ligne » tout à fait indépendante du cheminement scolaire de l'apprenante ou de l'apprenant, sans aucun lien avec la formation présentielle que l'apprenante ou l'apprenant pourrait recevoir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voir au développement de la plateforme qui pourrait favoriser une formule de formation hybride. Ceci pourrait combiner un suivi des notions vues en classe avec le cheminement réalisé dans l'environnement virtuel. 	Principe 3 Allier la formation à distance à une offre de soutien adéquate.	<ul style="list-style-type: none"> • À déterminer
<ul style="list-style-type: none"> • Il manque une structure dans la présentation des activités. Avec plus de 60 activités développées il devient difficile de s'y retrouver. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une structure des ACTIVITÉS est actuellement proposée et demeure à valider. 	Principe 2 Répondre aux contraintes des personnes ciblées.	<ul style="list-style-type: none"> • oui
<ul style="list-style-type: none"> • La notion de « Prof en ligne » est intéressante mais elle a évolué vers une deuxième alternative de « Prof associé ». Cette fonctionnalité a été développée au cours de l'année. Les enseignantes et les enseignants des centres FGA ou des centres communautaires s'approprient automatiquement les apprenantes et les apprenants qui appartiennent à leur centre. La notion de « Prof en ligne » demeurera pour les apprenants qui accèdent à ACCROCHE! par eux-mêmes, sans lien à un Centre FGA ou un organisme communautaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recruter des enseignantes et des enseignants qui désirent collaborer au support des apprenants par le biais de « Prof en ligne ». 	Introduction Principe 3 Allier la formation à distance à une offre de soutien adéquate.	<ul style="list-style-type: none"> • oui
<ul style="list-style-type: none"> • La gestion du site est actuellement sous la responsabilité d'une seule personne : M^{me} Maryse Quimette. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une structure régionale, chapeauté par une équipe nationale pourrait être mise en place afin d'assurer une gestion efficace du site. Vu l'ampleur de l'aventure (le Québec entier), il est essentiel de prioriser cette approche. 	Principe 5 augmenter le potentiel de la formation à distance : mieux prendre le virage technologique Principe 6 Développer une culture de formation continue.	<ul style="list-style-type: none"> • oui

<ul style="list-style-type: none"> Le multimédia et l'utilisation des Capsules de vidéo-conférence « Breeze » 	<ul style="list-style-type: none"> A exploiter, mais sous une forme que l'on peut déposer sur un serveur autre que celui de Breeze. Nécessite peut-être l'utilisation d'une autre plateforme que Breeze tel que « Captivate », récemment acquis par le Service national du RECIT FGA. 	Principe 2 Répondre aux contraintes des personnes ciblées.	<ul style="list-style-type: none"> oui
<ul style="list-style-type: none"> Le portfolio d'Accroche! offre des possibilités de suivi plutôt restreintes. 	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer le « portfolio » en ajoutant des fonctionnalités de parcours personnalisés que l'enseignante ou l'enseignant peut assigner à ses apprenantes et apprenants S'inspirer, dans le site ALPHA-TIC, de la structure du « GUIDE ET ACTIVITÉS ANDRAGOGIQUES du site ALPHA-TIC. Le guide visant le développement des compétences génériques en lien avec le monde de l'emploi ». On y trouve une gestion de parcours des apprenants relativement simple et qui pourrait être adaptée à Accroche!. 	Principe 2 Répondre aux contraintes des personnes ciblées Principe 3 allier la formation à distance à une offre de soutien adéquate.	<ul style="list-style-type: none"> oui
<ul style="list-style-type: none"> Trop de clics pour aller d'une question à l'autre. Manque d'animations et de narrations. 	<ul style="list-style-type: none"> Revoir la présentation des questions afin de faciliter la navigation entre les questions. Ajout d'animations et de narrations. 	Principe 4 Offrir une plus grande expertise en matière de formation à distance en alphabétisation et donner accès à du matériel d'apprentissage de grande qualité.	<ul style="list-style-type: none"> oui
<ul style="list-style-type: none"> L'approche du « cours en ligne » ne favorise pas la relation enseignant-élèves 	<ul style="list-style-type: none"> Développer des moyens pour assurer des échanges efficaces, intéressants, motivants entre les enseignants et leurs élèves. 	Principe 2 Répondre aux contraintes des personnes ciblées.	<ul style="list-style-type: none"> À déterminer
<ul style="list-style-type: none"> Le site n'offre pas de bons exemples d'utilisations pédagogiques qui pourraient orienter les enseignantes et les enseignants qui désirent développer des activités. 	<ul style="list-style-type: none"> S'inspirant du site ZOOM, il serait souhaitable de produire des vidéos montrant des exemples de succès de l'utilisation pédagogique du site Accroche! 	Principe 6 Développer une culture de formation continue.	<ul style="list-style-type: none"> À déterminer

Annexe E : Synthèse de l'analyse des principes directeurs

Principes directeurs	Éléments clés	Stratégies
Principe 1 : Accroître l'accès et la participation aux services de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositifs de formation à distance. - Habiletés préalables; autonomie des personnes ciblées (autonomie, compétences liées à l'écrit et aux outils...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mode d'organisation du dispositif de formation à distance; séparé géographiquement, mais interconnecté intellectuellement dans des activités en ligne du site Accroche! - Habiletés préalables; autonomie. - Caractère multisensoriel par le biais de la rubrique TÉMOIGNAGES.
Principe 2 : Répondre aux contraintes des personnes ciblées	<ul style="list-style-type: none"> - Réduire l'isolement des personnes en formation comme celui des praticiennes et des praticiens. - Facilité contacts entre les enseignants et personnes en formation. - Améliorer l'accès à du matériel d'apprentissage varié et de qualité. - L'importance de bien cibler les personnes leurs besoins, les contraintes familiales, financières ainsi que les contraintes de temps, d'horaire et de déplacement sont importantes autant en milieu rural qu'urbain. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réduire l'isolement. - Communauté de pratique. - Aspects motivationnelles; procédure de gratification/Accroche! remet une attestation à la fin des étapes. Les jeux. - Faciliter les contacts : soutien à l'apprentissage « Prof en ligne »; « Prof associé ». - Portfolio vers bureau virtuel. - Interactions relationnelle : outils asynchrones les forums/courrier électronique apprécié par les apprenants. Autres : le tableau blanc, capsules « Breeze », vidéoconférences, etc. - Catégoriser les activités-classification conviviale : structure proposée pour les activités.
Principe 3 : Allier la formation à distance à une offre de soutien adéquate	<ul style="list-style-type: none"> - La formation à distance en alphabétisation est de s'adresser à une population peu à l'aise avec l'écrit, moins autonome face à un processus d'autoformation. - Encadrement pédagogique, contact direct et continu entre élève-tuteur permettre apprenants et apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Système hybride. - Encadrement et suivi. - Recrutement de « prof en ligne ». - Approches novatrices/diagnostic-feedback. - Comment développer le Portfolio.
Principe 4 : Offrir une plus grande expertise en matière de formation à distance en alphabétisation et donner accès à du matériel d'apprentissage de grande qualité	<ul style="list-style-type: none"> - Modèles de formation; pédagogie à distance; l'accès aux ressources. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modèles de formation; pédagogie à distance/interdépendance des éléments/scénarios pédagogiques. - Espaces de travail virtuels. - Évolution de l'interface/insertion des animations/niveaux de profondeur : 3 clics. - Nouvelles pistes de réflexion en pédagogie.
Principe 5 : Augmenter le potentiel de la formation à distance : mieux prendre le virage technologique	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des modèles de formation à distance. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modèles et pratiques. - Culture de l'organisation/soutien de l'administration scolaire. - Gestion et coordination provinciale des activités du site.
Principe 6 : Développer une culture de formation continue	<ul style="list-style-type: none"> - L'alphabétisation dans un mode de formation à distance, doit être développée en lien avec la promotion d'une culture de formation continue notamment l'accès aux TIC. Créer des conditions pour que les besoins de formation aspiration individuelles et collectives. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation continue. - Formation enseignants/des formateurs. Orientations du RÉCIT.

Bibliographie

- BENOIT, J. (2000). La notion de communauté de pratique La plateforme de l'Univirtuelle (Virtual-U Research Team, (J. Benoit, édition révisée, printemps 2000); SFU) www.tact.fse.ulaval.ca/cmc/cplaval.html.
- BIBEAU, Robert (1997). L'élève rapaillé. <http://edumedia.risq.qc.ca>, 4 pages. R. BIBEAU, 4 mars 1997, chef du service multimédia au MEQ.
- BOULLIER, D. (2001). Les choix techniques sont des choix pédagogiques : les dimensions multiples d'une expérience de formation à distance. In *Sciences et techniques éducatives : interaction homme-machine pour la formation et l'apprentissage humain*. É., Delozanna et P. Jacoboni. (dir.), Hermes, Paris, Volume 8 - no 3-4/2001, 275- 299.
- BROWN, A.L., COLLINS, A.,&DUGUID,P.(1989). Situated cognition and the culture of learning, *Educational Research*, 18, (1) 32-42
- CHARLIER, P. (1999). Interactivité et interaction dans une modélisation de l'apprentissage. In C. Meunier et G. Jacquinet (dir.), *Revue des sciences de l'éducation, L'interactivité au service de l'apprentissage*, Université de Montréal, Québec, Numéro thématique , XXV(1), 61-85.
- CLEM/ Centre des lettres et des mots (2004). Guide pratique des outils de collaboration; Exploration des Stratégies et des Technologiques de l'Apprentissage Collectif à Distance, Montréal, Breton M, Juteau, B, Hudon, B., Lauzon, M. sous la coordination de Hudon, B., 132 pages.
- DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Juin 2003). Éléments d'un cadre de référence pour la formation à distance en alphabétisation, Direction de la formation générale des Adultes (DFGA), Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Document de travail, Septembre 2002- Juin 2003, 12 pages.
- DÉSILETS, M., COULOMBE, I. (Décembre-2003). Formation à distance en alphabétisation. Étude sur le développement de la formation à distance en alphabétisation. Rapport d'étape, 14 pages.
- GWYN, R. (1988). The new information technologies and educational policy: lessons learned, lessons unthinkable. *European Journal of Education*, vol; 23, no.4.
- Hartley, S., Gill D., Walters, K., Bryant, P. et Carter, F. (2001). Twelve tips for potential distance learners, *Medical Teacher*, 23(1): 12-15.
- HAYMORE SANDHOLTZ, Judith, RINGSTAFF, Cathy, OWYER, David C. (1997). La classe branchée : 212.
- HENRI, F. et LUNDGREN-CAYLOL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour concevoir et comprendre des environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- JÉZÉGOU, A. (2002). WIJSBROECK, J., PRIMOIS, C. et JÉZÉGOU, A. (2002). Comment réussir un projet de e-formation centré sur l'apprenant, Atelier 1, (29-36). In « *Actes des rencontres 2002* » et *guide de la FOAD en ligne « La formation ouverte et à distance : l'heure des solutions mixte » et « le B.A.BA de la FOAD »* - Pour mieux mettre en place votre dispositif de e-formation. FOAD (Formation ouverte et à distance) (site consulté juillet 2002). <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=17311>.
- JONASSEN, MEYERS et McKILLOP (1996). Learning with technology: using computer as cognitive tools. In David H. Jonassen (dir.), *Educational Communications and Technology: A project of the association for educational communications and technology*, (sect. 24.6.2), New York, Mcmillan Library, Ed: D. H. Jonassen, Prentice Hall International.

- KOZMAN, R. B.(1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61, 179-211.
- KEMERY, E.R. (2000). Developing On-Line Collaboration, (chap. XIV, 227 -245). In A. Aggarwal, (dir.), *Web-based, learning and teaching technologies: opportunities and challenges*, Hershey USA, University of Baltimore, IDEA Group Publishing.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DFGA. (2002) /extrait de Désilet, M et Coulombe, I. (Juin 2003). Document synthèse du Cadre de référence de la formation de base et du Cadre d'élaboration de la formation commune (document de consultation) Juin 2003 p.2 Direction de la formation générale des adultes (DFGA) La formation à distance en alphabétisation Rapport de recherche État de la situation Gouvernement du Québec Ministère de l'éducation, 2002 – 01-01395 ISBN : 2-550-39102-0 Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2002 ©.
- MUCCHIELLI, A. et GUIVARCH, J. (1998). *Nouvelles méthodes d'étude des communications*, Paris : A. Colin, Collection U. Sciences de la communication.
- NOKURI, Y. H. (1998). Development, Implementation, and Evaluation of a Media Technology and Diversity On-Line Course. San Diego, Ca, Annual meeting of the American Educational Research Association April 13-17. (ERIC, no ED-419-517).
- OUBENAÏSSA, L. (1999). *Développement d'une structure de médiation pédagogique et analyse de ses effets sur les processus cognitifs des apprenants*. Thèse de Doctorat. Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- PAQUETTE, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique; pour construire l'apprentissage en réseau*. Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec. 456 pages.
- PAQUETTE, G. (2000). Construction de portails de télé-apprentissage; Explor@-Une diversité de modèles pédagogiques. In *Sciences et techniques éducatives : Éducation et informatique : hommage à Martial Vivet*, E. Bruillard et M.Grandbastien (dir.), Hermes , Paris, Vol. 7, no 1 /2000, 207-226.
- PAQUETTE, G. (1999). L'ingénierie des interactions dans les systèmes d'apprentissage. In *Revue des sciences de l'éducation*. L'interactivité au service de l'apprentissage, C. Meunier et G. Jacquinot (dir.), Université de Montréal, Québec, Numéro thématique , XXV(1), 131-165.
- RÉCIT (2004-2005). Synthèse de la demande de financement IFPCA 2004-2005.
- REFAD; Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (1998-2002). Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) par Angèle Clavet et Marie-Josée Laforge, Réseau de formation à distance du Nouveau-Brunswick inc. (TéléÉducation NB). Ce projet a été rendu possible grâce à un financement du ministère du Patrimoine canadien. <http://www.pch.gc.ca/francais.htm>.
- RICCIARDI RIGAUULT, C. et al. (1993). *Apprentissage collaboratif et téléconférence intelligent assisté*. Rapport de recherche présenté au CRIM. Montréal, Centre de recherche LICEF, Télé-université.
- SELWYN, N. (1999). Virtual concerns: restriction of the Internet as a learning environment, *British Journal of Educational Technology*, Jan: 30 (1), 69-71.
- TAURISSON, A. (2000). « Les communautés virtuelles de recherche en éducation » In Pallascio, R., Lafortune, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*, Canada, Québec, Presses de l'Université du Québec, 343 pages. (pp. 232-243).

- TU, C-H. (2000). Strategies To Increase Interaction in Online Social Learning Environments: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. (ERIC no. ED-444-550).
- WIJSBROECK, J., PRIMOIS, C. ET JÉZÉGOU, A. (2002). Comment réussir un projet de e-formation centré sur l'apprenant, Atelier 1, (29-36). In « *Actes des rencontres 2002 et guide de la FOAD en ligne La formation ouverte et à distance : l'heure des solutions mixtes* » et « *le B.A.BA de la FOAD* » - pour mieux mettre en place votre dispositif de e-formation. FOAD (Formation ouverte et à distance) (site consulté juillet 2002). <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=17311>.



Éducation,
Loisir et Sport

Québec

