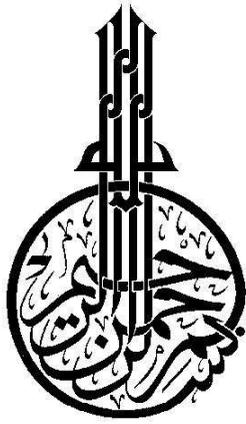




Guide sur

**L'ELABORATION ET LA MISE
EN ŒUVRE DES PROGRAMMES
D'ALPHABETISATION POUR LE
DEVELOPPEMENT DURABLE**

Dr Seydou CISSE



Dépôt légal :

SOMMAIRE

	Page
Préface	7
Sigles et Acronymes	9
PREMIER CHAPITRE	12
APPROCHES CONCEPTUELLES ET ANALYSE CRITIQUE DES PROGRAMMES D'ALPHABETISATION	15
1. Approches conceptuelles des programmes d'alphabétisation	15
2 Analyse critique des programmes d'alphabétisation	19
DEUXIEME CHAPITRE :	25
ETAPE DE PLANIFICATION DES PROGRAMMES D'ALPHABETISATION	25
2.1- Identification du programme d'alphabétisation	27
2.2 Matrice de conception du programme d'alphabétisation.....	28
2.3 Elaboration du plan des opérations d'alphabétisation	30
TROISIEME CHAPITRE :	35
PRINCIPALES ETAPES D'OPERATIONNALISATION DES PLANS D'ALPHABETISATION	35
3.1 Pré-alphabétisation	37
3.2 Phase opératoire : l'alphabétisation	62
3.3 Phase de consolidation	73
Quatrième chapitre :	77
Suivi et évaluation des programmes d'alphabétisation	77
4.1 Suivi des programmes d'alphabétisation	79
4.2 Evaluation des programmes d'alphabétisation	84

4.3 Importance de développer les stratégies d'auto-évaluation, d'évaluation entre pairs et d'évaluation participative	87
4.4 Nécessité de la certification	88
Cinquième chapitre :	89
Post-alphabétisation dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie	89
5.1 Etude bilan	92
5.2 Sensibilisation	92
5.3 Production de matériels didactiques de post-alphabétisation	93
5.4 Renforcement des capacités des acteurs	95
5.5 Exercices de compétences et transfert des responsabilités	98
Sixième chapitre :	101
Evaluation d'impact : Alphabétisation pour le développement durable	101
6.1 Evaluation d'impact	103
6.2. Alphabétisation et développement durable	105
Conclusion	111
Annexe	115
1- Modèle de questionnaire d'évaluation d'impact	115
2- Liste des tableaux	119
3- Bibliographie	121

Préface

S’inscrivant dans le sillage de « La nouvelle vision de l’ISESCO en matière d’alphabétisation » publié en 2016, le « guide sur l’élaboration et la mise en œuvre des programmes d’alphabétisation pour le développement durable » se situe dans le cadre des efforts inlassables de l’Organisation islamique pour l’Education, les Sciences et la Culture (ISESCO) pour améliorer la qualité des programmes d’alphabétisation dans les Etats membres, aussi bien sur le plan du rendement interne à travers les approches et pratiques andragogiques que sur celui du rendement externe relatif à l’impact socioéconomique et environnemental.

En effet, des programmes d’alphabétisation bien élaborés et mis en œuvre sur le terrain de façon adéquate, sont un instrument essentiel pour la croissance économique des communautés rurales et urbaines et la viabilisation de leur environnement. De même, ces programmes permettent l’inclusion des couches sociales marginalisées par les systèmes éducatifs et représentent ainsi le gage de leur intégration, de la cohésion sociale et du bien-être de l’ensemble des citoyens. Etant ainsi axés sur ces trois piliers du développement durable, ils sont à même de répondre aux objectifs essentiels de ce développement.

Pour asseoir des programmes d’alphabétisation de qualité à même d’atteindre les objectifs de développement durable, il est impératif d’adopter dans nos approches et pratiques des stratégies d’intervention, respectueuses d’une part des différentes étapes dans la conception et l’élaboration des programmes, et soucieuse d’autre part de leur mise en œuvre suivant un parfait agencement des différentes phases d’intervention. C’est dans cette perspective que s’inscrit le présent guide.

Ainsi, dans le guide, l’auteur, Dr Seydou CISSE, Expert à la Direction de l’Education de l’ISESCO, examine les approches conceptuelles de l’alphabétisation et fait une analyse critique des programmes en cours. Il étudie les étapes de planification des programmes et d’opérationnalisation des plans d’alphabétisation, le suivi-évaluation des programmes, la post-alphabétisation dans le cadre de l’apprentissage tout au long de la vie et aborde pour finir, l’évaluation d’impact avec un accent sur l’alphabétisation et le développement durable.

En fait, la qualité des programmes d’alphabétisation et de leur mise en œuvre est de nos jours une préoccupation majeure ; elle est un droit des apprenants

et représente un facteur de réussite du processus global d’alphabétisation. Les apprenants dans les centres d’alphabétisation, qu’ils soient jeunes ou adultes ont droit à une éducation de qualité qui réponde à leurs besoins économique, environnemental et social, car lorsque celle-ci est médiocre, ils désertent les centres. En outre, les décideurs ainsi que les partenaires techniques et financiers sont également enclins à investir dans l’alphabétisation lorsque les programmes sont de qualité.

Ce guide se veut un instrument de renforcement de l’action de l’ISESCO en matière de promotion des programmes d’alphabétisation de qualité répondant aux besoins des Etats membres et s’inscrivant dans le cadre de leur développement économique, environnemental et social. De même il vise à y promouvoir des stratégies d’intervention efficaces sur le plan andragogique.

En somme, le guide propose une stratégie d’intervention holistique efficace en alphabétisation, valable pour l’élaboration et la mise en œuvre des programmes d’alphabétisation utilisant aussi bien le caractère latin que le caractère arabe.

Nous voudrions exprimer nos remerciements aux experts Affoué Yvette Kouassy, Responsable de la Communication à la Fondation Karanta et Dr Eklou –KoevanuAyélé Rosalie, Directrice de l’Alphabétisation et de la Formation des Adultes de la République du Togo, pour la révision de la version finale de l’ouvrage.

Puisse le Tout-Puissant couronner de succès nos efforts visant à faire rayonner l’alphabétisation pour le développement durable dans nos pays.

Dr Abdulaziz Othman Altwajri

Directeur général del’Organisation islamique pour
l’Education,les Sciences et la Culture
(ISESCO)

Sigles et Acronymes

ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AENF	Alphabétisation et Education Non Formelle
APC	Approche par Compétences
BADEA	Banque Arabe pour le Développement Economique en Afrique
BIT/ACOPAM	Bureau International du Travail/ Appui Coopératif et Associatif aux Programmes d'Investissement Financés notamment par le Programme Alimentaire Mondial
CAC	Centre d'Apprentissage Communautaire
CNR-ENF	Centre National de Ressources de l'Education Non Formelle
CVC	Compétences de Vie Courante
DAM	Dhaka Ahsania Mission
DLCA	Direction de Lutte Contre l'Analphabétisme
DNAFLA	Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée
EFTP	Enseignement et Formation Techniques et Professionnels
GAL	Alliance Mondiale pour l'Alphabétisation (Global Alliance for Literacy)
GP- Ganokendra	Centres Communautaires de Développement (au Bangladesh)
ICP	Indicateurs-clés de Performance
IDH	Indice de Développement Humain
IFAENF	Institut de Formation en Alphabétisation et Education Non Formelle
ISESCO	Organisation islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture
MARP	Méthode Accélérée de Recherche Participative

ODD4	Objectifs de Développement Durable 4 (relatif à l'éducation)
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PdT	Pédagogie du Texte
PEMA	Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation
PI	Pédagogie de l'Intégration
RAF	Recherche en Alphabétisation Fonctionnelle
RAMMA	Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation
SSI	Situations Significatives d'Intégration
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au Long de la vie (UNESCO Institute for Lifelong Learning)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

Introduction

L'Indice de Développement Humain (IDH) intègre à juste raison le taux d'alphabétisation des adultes parmi ses indicateurs. En fait, d'une part, grâce à l'acquisition des connaissances instrumentales en lecture, écriture et calcul, l'alphabétisation est le socle de compétences de base nécessaire à toute acquisition ultérieure en éducation et dans l'apprentissage. D'autre part, par le renforcement des capacités techniques et professionnelles des jeunes et des adultes, couches actives et productives de la société, elle leur permet de faire face aux défis socioéconomiques et environnementaux de leurs milieux, et de ce fait, constitue un vecteur de changements positifs, d'amélioration des conditions de vie, de bien-être des populations, partant de leur développement durable.

Cependant, au-delà de ce regard positif porté sur l'alphabétisation, il faudrait reconnaître que de nos jours, un regard contrasté y est porté par certains spécialistes des questions de développement. Ceux-ci le considèrent comme un « fardeau budgétaire », un tonneau des Danaïdes qui engloutit plutôt les fonds des projets et programmes de développement, au regard des résultats qui ne répondent pas toujours à satisfaction aux attentes.

En fait, dans plusieurs pays, souvent, l'élaboration et la réalisation sur le terrain des programmes d'alphabétisation porte à discussion. La conception, l'élaboration et la mise en œuvre des différentes étapes de ces programmes ne sont pas faites de façon cohérente, exhaustive, orthodoxe et méritent d'être revisitées, afin d'améliorer de façon significative les rendements internes et externes de l'alphabétisation.

Dans ce sens, pour la réussite de ce secteur, il est impératif d'y adopter une véritable ingénierie de formation, plutôt dirais-je une « ingénierie d'alphabétisation » en tant qu'ensemble de démarches méthodiques et cohérentes appliquées à l'ensemble du dispositif, de la pré-alphabétisation en passant par la phase opérationnelle de l'alphabétisation, le suivi-évaluation des activités d'alphabétisation, la post-alphabétisation, ainsi que l'évaluation d'impact des activités de post-alphabétisation. A ce titre, concevoir, élaborer et mettre en œuvre de façon rigoureuse et pertinente des programmes d'alphabétisation en vue du développement durable relève d'une « science », d'un « savoir-faire » minutieux qui ne saurait faire aucune place à l'improvisation, à l'amateurisme.

C'est dans cette optique que s'inscrit le présent ouvrage, en essayant de donner aux cadres d'alphabétisation, un tableau de bord pour concevoir, élaborer, mettre en œuvre et piloter leurs programmes d'alphabétisation dans l'objectif du développement durable.

Pour ce faire, après avoir présenté l'évolution diachronique des approches conceptuelles de l'alphabétisation dans le monde et porté un regard critique sur certaines faiblesses actuelles des programmes d'alphabétisation, l'ouvrage analyse les principales étapes d'élaboration et de mise en œuvre de ces programmes en vue du développement durable, à travers les chapitres suivants :

- I- Approches conceptuelles et analyse critique des programmes d'alphabétisation ;
- II- Etapes de planification des programmes d'alphabétisation ;
- III- Principales étapes d'opérationnalisation des plans d'alphabétisation ;
- IV- Suivi et évaluation des programmes d'alphabétisation ;
- V- Post-alphabétisation dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- VI- Evaluation d'impact : l'alphabétisation pour le développement durable.

PREMIER CHAPITRE

APPROCHES CONCEPTUELLES ET ANALYSE CRITIQUE DES PROGRAMMES D'ALPHABETISATION

1. Approches conceptuelles des programmes d’alphabétisation

Les approches en alphabétisation ont évolué en fonction des mutations des sociétés et des pratiques liées à cette modalité d’éducation de base. Suivant les objectifs assignés aux programmes d’alphabétisation ainsi que leurs stratégies d’intervention, l’analyse conceptuelle de l’alphabétisation permet de décliner les approches suivantes : l’approche traditionnelle, l’approche fonctionnelle, l’approche conscientisante et l’approche « intégrale ».

1.1.1 Approche traditionnelle

Elle considère l’alphabétisation comme une œuvre purement philanthropique ayant pour objectif d’extirper de la société un mal qu’est l’analphabétisme, souvent assimilé à l’ignorance. Ainsi, dès les premières années du 20^e siècle, fut diffusée l’idée que dans les pays « dits civilisés », tout le monde devrait être lettré, y compris les moins privilégiés, par l’accès de tous à l’enseignement primaire et par l’éradication de l’analphabétisme. Dans ce cadre, l’objectif de l’alphabétisation était de pouvoir « lire pour lire ». A ce titre, dans les pays colonisés, on qualifiait de « trinité de maux » l’analphabétisme, l’ignorance et la pauvreté. Pour combattre cette trinité de maux, on essaya d’abord de faire face à l’analphabétisme considéré comme la source des autres maux. Ensuite, germa l’idée « d’apprendre à lire pour améliorer le niveau de vie », autrement dit pour faire face aux problèmes de développement ; ceci suppléa la conception de « lire pour lire ». La nouvelle conception de l’alphabétisation pour le développement au profit des adultes se poursuivit au lendemain des indépendances des pays. Ainsi, de vastes campagnes d’alphabétisation y virent le jour. Ces campagnes étaient menées au profit de populations hétérogènes du point de vue socioprofessionnel. Très souvent, les programmes de formation étaient en langue étrangère, celle du colonisateur, que ne maîtrisaient pas la plupart des apprenants. L’évaluation des résultats de ces campagnes d’alphabétisation a montré la faiblesse des acquis tant sur le plan quantitatif que qualitatif. En fait, la stratégie de ces programmes d’alphabétisation de masse qui avaient un caractère scolaire, s’accommodait mal aux apprenants adultes. Alors, il fallait chercher d’autres stratégies plus pragmatiques, pour faire face au fléau de l’analphabétisme dans le monde adulte. C’est à ce titre que vit le jour la stratégie de l’alphabétisation fonctionnelle.

1.1.2 Approche fonctionnelle

Le deuxième tournant pris par l'alphabétisation dans le monde est intervenu en 1965, après la Conférence internationale des Ministres de l'Éducation tenue sous l'égide de l'UNESCO entre le 8 et le 19 septembre à Téhéran, en Iran. Cette conférence se fixait comme objectif la lutte contre l'analphabétisme. Elle prôna la politique de l'alphabétisation fonctionnelle, celle liée aux activités productives des apprenants.

A la différence de l'alphabétisation traditionnelle qui avait des visées philanthropiques, l'alphabétisation fonctionnelle à travers le Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (PEMA) avait dans sa pratique un objectif stricto sensu économique. Réalisé dans onze pays (Algérie, Equateur, Ethiopie, Guinée, Inde, Iran, Madagascar, Mali, Soudan, Syrie et Tanzanie), ce programme a été déployé en milieu rural et dans le milieu industriel. La formation se faisait dans les langues que maîtrisaient les populations, ce qui eut l'avantage d'améliorer l'efficacité des apprentissages.

Cependant, l'évaluation en 1972 du PEMA a montré que l'approche fonctionnelle avait surestimé la fonction économique de l'alphabétisation, en ne prenant pas en compte l'homme au sens plénier du terme, entre autres ses préoccupations socioculturelles, politiques, etc.

1.1.3 Approche conscientisante

Lancée dans les années 1960 par le pédagogue brésilien Paulo Freire, cette approche d'alphabétisation met l'accent sur la « conscientisation des apprenants », en leur permettant d'avoir une connaissance critique de la réalité dans laquelle ils vivent, en vue de la changer. Au-delà de la dimension purement économique de l'alphabétisation fonctionnelle, l'approche conscientisante aborde un autre pan de la vie des apprenants, à savoir la dimension politique. Elle leur permet d'avoir une connaissance critique de leur réalité quotidienne pour la transformer.

1.1.4 Approche « intégrale »

Cette approche découle du Symposium international pour l'alphabétisation tenu à Persépolis, en Iran, du 3 au 8 septembre 1975. Elle fut un tournant fondamental dans la pratique de l'alphabétisation en prônant la prise en compte de l'ensemble des composantes du développement socioéconomique de l'homme. Ainsi, outre la dimension économique, politique, la Déclaration de Persépolis prône de façon explicite la prise en compte dans l'alphabétisation,

de la culture et de la civilisation propre à chaque peuple. De même, les programmes relatifs à l'agriculture, la santé, la culture et la civilisation des apprenants, l'intégration de l'alphabétisation dans le cadre du système éducatif global en tenant compte des catégories marginalisées, des enfants non scolarisés et déscolarisés, font partie des composantes de l'approche intégrale d'alphabétisation de Persépolis. C'est d'ailleurs à la lumière des travaux de ce symposium que vit le jour le concept d'alphabétisation civilisationnelle.

Ainsi, de par la diversité de son cadre d'intervention, l'alphabétisation intégrale qui permet aux apprenants d'acquérir les connaissances instrumentales en relation avec leurs préoccupations économique, sociale, écologique, leurs droits et devoirs de citoyens, répond aux objectifs de développement durable des sociétés.

Les travaux de Persépolis ont plus tard servi à l'approfondissement de la réflexion sur les approches de l'alphabétisation au cours du Forum mondial sur l'Education tenu à Jomtien, en Thaïlande, du 5 au 9 mars 1990. Ce forum a abouti à la Déclaration mondiale sur l'Education pour tous et le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Dans le domaine de l'alphabétisation, cette Déclaration a aussi prôné l'approche intégrale, à travers l'articulation des programmes de formation sur les *besoins* d'apprentissage fondamentaux et variés des adultes portant sur les métiers, la santé, la nutrition, les techniques agricoles, l'environnement, etc.

Consécutivement à la rencontre de Jomtien, le Forum mondial sur l'Education tenu à Dakar, au Sénégal, du 26 au 28 avril 2000, a également mis en exergue l'approche intégrale de l'alphabétisation. Ainsi, le Cadre d'action de Dakar en synergie avec les Objectifs du Millénaire pour le Développement, a fixé des objectifs spécifiques à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes, dont l'atteinte nécessitait le ciblage des programmes d'alphabétisation sur les besoins éducatifs variés des jeunes et des adultes, axés sur leurs compétences de vie courante (CVC).

Quinze ans après le Forum de Dakar, la communauté internationale s'est réunie à Inchéon, en République de Corée, du 19 au 22 mai 2015, pour jeter un regard rétrospectif sur les réalisations effectuées dans le Cadre d'action de Dakar, et se fixer de nouvelles perspectives d'action à l'horizon 2030. A ce titre, il fut adopté la Déclaration d'Inchéon et le cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 qui stipule d' « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». En matière d'alphabétisation, la Déclaration d'Inchéon prône aussi une approche intégrale, en fixant comme objectif, l'acquisition de

compétences équivalentes à celui d'un enseignement de base suivi dans son intégralité. Une grande attention y est accordée à l'acquisition des compétences pour l'employabilité. Pour ce faire, dans les options stratégiques, il est mis l'accent sur l'approche sectorielle, multisectorielle et interministérielle, tant au niveau de la planification des actions que du financement, avec des contenus bilingues et interculturels.

De même, dans sa nouvelle vision en matière d'alphabétisation, l'ISESCO prône le paradigme de l'alphabétisation intégrale, par la prise en compte dans cette modalité d'éducation des aspects socioéconomiques, de la pluralité culturelle ainsi que de la promotion du respect des droits de l'homme.

En somme, de Persépolis 1975 à Inchéon 2015, l'analyse des approches conceptuelles de l'alphabétisation montre que l'approche intégrale est celle recommandée par la communauté internationale, en s'intéressant dans les programmes, à l'homme au sens plénier du terme, à travers ses préoccupations, ses divers besoins de formation sur les plans économiques, socioculturels et environnementaux.

Aussi, dans nos méthodes et stratégies d'intervention, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation devrait-elle avoir comme point de mire cette approche intégrale de l'alphabétisation.

Cependant, sur le plan sémantique, force est de constater que dans le langage quotidien, quand bien même les limites de la portée de l'alphabétisation fonctionnelle sont avérées, ce concept continue de nos jours à être utilisé pour qualifier la diversité du champ d'intervention de l'alphabétisation, autrement dit, l'approche intégrale de l'alphabétisation.

Tenant compte du lien inextricable entre l'alphabétisation des adultes et l'éducation des enfants non scolarisés ou déscolarisés pour venir à bout du fléau de l'analphabétisme, notamment dans les pays en voie de développement, de plus en plus, la pratique de l'alphabétisation se fait concomitamment avec l'éducation non formelle au profit de ces enfants. Partant de ce fait, est née le concept « d'Alphabétisation et Education Non Formelle (AENF) », associant dans l'action et même sur le plan institutionnel, les deux aspects permettant de venir à bout d'un même phénomène.

S'inscrivant dans la dynamique de la diversité et tenant compte du large spectre d'intervention de l'alphabétisation, de plus en plus, il y a une spécification de la pluralité de l'alphabétisation en fonction de ses objectifs, applications, pratiques et contextes. Aussi parle-t-on aujourd'hui d'alphabétisation civilisationnelle,

numérique, informatique, juridique, abécédaire, etc. Pour qualifier cette vision plurielle, diversifiée et holistique de l’alphabétisation, certains experts parlent-ils des « alphabétisations » plutôt que d’alphabétisation.

1.2 Analyse critique des programmes d’alphabétisation

Dans le monde, l’alphabétisation est confrontée à un certain nombre de défis majeurs parmi lesquels nous pouvons noter : les insuffisances d’ordre institutionnel, la faiblesse des mesures de mobilisation sociale et d’appropriation des programmes d’alphabétisation ; les lacunes au niveau du système d’information, de suivi et d’évaluation ; les défaillances d’ordre pédagogique et administratif ; les problèmes d’ordre linguistique ; le goulot d’étranglement de la certification ; la faiblesse et l’opacité dans les financements ; la pauvreté de l’environnement lettré ; la faiblesse de la capitalisation des expériences ; la frilosité dans l’utilisation des technologies de l’information et de la communication ; l’insuffisance de coordination entre l’alphabétisation et l’éducation non formelle ; la faible motivation des acteurs ; les pesanteurs socioculturelles.

1.2.1 Insuffisances d’ordre institutionnel

Il existe une faiblesse notoire dans la coordination des activités d’alphabétisation menées par différentes structures. Ainsi, au niveau ministériel, souvent différents départements en charge du développement rural, de l’environnement, de la santé, des industries, etc. mènent des activités d’alphabétisation. Cependant, les efforts sont épars, peu coordonnés et faisant peu l’objet de capitalisation ; ceci ne permet pas d’avoir une visibilité claire sur le financement et la portée de ces efforts.

En outre, il y a une réelle faiblesse des alliances sur le terrain entre différents partenaires de l’alphabétisation, entre autres, l’Etat, la société civile, les ONG, le secteur privé. Les différents acteurs font cavalier seuls, au risque d’entraîner la duplication des efforts sur les mêmes sites ; ce qui est contreproductif sur le plan du financement, en terme des économies d’échelle.

Par ailleurs, sur le plan administratif, dans certains pays, le sous-secteur de l’alphabétisation est marqué par une certaine instabilité institutionnelle. Ainsi, l’ancrage institutionnel des services d’alphabétisation est changeant et se fait au gré de la composition des gouvernements, jouant sur l’orientation générale du système.

1.2.2 Faiblesse des mesures de mobilisation sociale et d'appropriation des programmes d'alphabétisation

La mobilisation des populations et des cadres est une condition sine qua non pour leur participation et leur soutien aux activités d'alphabétisation, contribuant à la réussite de ces activités. Cependant, à ce niveau, on constate des faiblesses notoires dans les actions de sensibilisation à l'endroit des populations ainsi que dans le plaidoyer auprès des cadres politiques et administratifs, pour leur mobilisation au service de l'alphabétisation.

En fait, concernant les activités d'information, de sensibilisation et d'animation, le personnel en charge de la communication, notamment celui opérant sur le terrain, est insuffisamment qualifié en matière de techniques de communication pour le changement de comportement. En outre, contrairement aux secteurs comme la santé, la nutrition, les documents sur ce type de communication sont rares dans le secteur de l'alphabétisation.

Ainsi, les activités de sensibilisation en alphabétisation sont généralement menées avec peu de professionnalisme, sans tenir compte de la spécificité des différents groupes cibles, notamment de la population féminine qui enregistre les taux d'analphabétisme les plus élevés. De plus, il ya l'exploitation insuffisante du potentiel formidable des technologies de l'information et de la communication dans les opérations de mobilisation pour l'alphabétisation.

Par ailleurs, l'une des causes de la non appropriation des programmes d'alphabétisation par les collectivités locales et les communautés est la mauvaise planification des programmes, depuis les phases d'élaboration, de mise en œuvre, jusqu'à l'évaluation. Ainsi, à cause de l'insuffisance de l'implication des populations au processus d'alphabétisation, celle –ci se présente comme un corps étranger dans la communauté.

1.2.3 Lacunes au niveau du système d'information, de suivi et d'évaluation

En général, le secteur de l'alphabétisation se caractérise par la non disponibilité d'informations, de données statistiques fiables empêchant la planification rigoureuse des actions. En fait, dans les structures techniques déconcentrées de l'alphabétisation, on constate l'insuffisance de ressources humaines qualifiées pour effectuer la collecte, le traitement et la remontée des informations. A cela s'ajoute l'insuffisance des moyens logistiques permettant de faire le suivi correct et cette remontée d'informations.

Par ailleurs, l'élaboration de nouveaux programmes d'alphabetisation n'est pas toujours accompagnée par celle d'outils de suivi et d'évaluation appropriés, permettant de faire le point, de façon fiable, sur la mesure des apprentissages en alphabetisation.

1.2.4 Défaillances d'ordre pédagogique et administratif

Sur le plan pédagogique, les curriculums d'alphabetisation qui incluent en plus des éléments des programmes, les méthodes pédagogiques et le dispositif d'évaluation, ne répondent pas souvent aux normes requises pour assurer le plein épanouissement des systèmes d'alphabetisation en vigueur. Ils ne sont pas toujours bâtis autour des référentiels de compétences des apprenants, permettant à ceux-ci de faire face aux préoccupations de leur vie quotidienne. Une telle situation lénifie la motivation des auditeurs dans l'apprentissage.

Par ailleurs, sur le plan pédagogique, on constate également l'insuffisance de matériels didactiques diversifiés pour les apprenants et les formateurs ; ce qui influence négativement sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

En outre, les différents acteurs des programmes ne sont pas toujours qualifiés pour assumer correctement leurs tâches. A ce titre, on rencontre des animateurs sous qualifiés sur le plan pédagogique pour assurer la didactique des disciplines. De plus, certains ne possèdent pas les compétences requises pour assurer la gestion humaine des centres d'alphabetisation, en rapport avec les apprenants et les communautés villageoises.

Dans la même veine, les cadres chargés de la supervision ainsi que de la coordination des activités des centres d'alphabetisation sont souvent issus du système d'éducation formelle. A leur tour, ils ne disposent pas toujours des capacités requises pour assurer l'appui pédagogique aux animateurs des centres d'alphabetisation, ainsi que le management des centres d'alphabetisation. De surcroît, dans leurs tâches, certains d'entre eux considèrent l'alphabetisation comme une activité de seconde zone, par rapport à leurs activités dans l'éducation formelle.

1.2.5 Problèmes d'ordre linguistique

Dans certains pays, le statut des langues d'alphabetisation entame la motivation des auditeurs à s'alphabetiser. Souvent différentes des langues officielles mises en vedette, les langues d'alphabetisation sont tantôt considérées comme des médiums de communication secondaires dans les sphères politiques, administratives et éducatives. Partant, elles ne permettent pas de

désenclaver les néo-alphabètes dans la société, au terme de la formation. Aussi, s’alphabétiser dans ces langues nationales constitue-t-il un pis-aller pour les populations en général, y compris l’administration et des acteurs de l’éducation formelle, non formelle ainsi que ceux de l’alphabétisation.

1.2.6 Goulot d’étranglement de la certification

Le système de certification constitue un frein au développement des programmes d’alphabétisation. En général, les structures d’alphabétisation délivrent des attestations/certificats qui ne sont ni homologués dans l’enseignement formel, ni au niveau des structures de formations techniques et professionnelles. En fait, dans le domaine de l’alphabétisation, il manque très souvent des méthodes fiables d’évaluation intégrées dans les cadres nationaux de qualification et de certification. Ainsi, les attestations/certificats délivrés par les services d’alphabétisation contribuent peu à l’épanouissement des lauréats ; ce qui constitue une source de démotivation dans l’apprentissage.

1.2.7 Faiblesse et opacité dans les financements

L’alphabétisation est l’un des sous-secteurs de l’éducation qui bénéficie le moins des financements publics. En moyenne, 1% des budgets de l’éducation des pays lui est consacré. En outre, sur le plan mondial, dans le communiqué de l’UNESCO/D. Willetts du 06 juin 2017, il est mentionné que l’aide à l’éducation de base qui comprend le soutien à l’enseignement pré-primaire et primaire ainsi que l’éducation des adultes et les programmes d’alphabétisation est aujourd’hui de 5,2 milliards de dollars. Ce montant est malheureusement inférieur de 6% à ce qu’il était en 2010.

Par ailleurs, comme goulot d’étranglement, on constate des lourdeurs et par conséquent des lenteurs administratives dans le déblocage des fonds de certains partenaires financiers de l’alphabétisation.

Parallèlement à l’Etat, d’autres instances, notamment les ONG, la société civile, le secteur privé... consacrent des ressources financières à l’alphabétisation. A ces niveaux, généralement, on constate l’insuffisance des ressources internes pour le financement des activités et une certaine opacité dans la gestion des fonds alloués. Ainsi, la faiblesse de la reddition des comptes, l’absence de contrôle et d’audit interne des financements au niveau de plusieurs structures empêchent d’évaluer le niveau exact des financements accordés à l’alphabétisation ainsi que l’efficacité et l’efficience des actions d’alphabétisation, eu égard aux financements.

1.2.8 Pauvreté de l'environnement lettré

Elle entraîne l'analphabétisme de retour chez plusieurs personnes alphabétisées. Ainsi, après avoir acquis les connaissances instrumentales, les néo-alphabètes ne disposant pas de suffisamment de matériels de post-alphabétisation pour alimenter leur lecture, rechutent dans l'analphabétisme. En outre, vu le statut des langues d'alphabétisation, les rares opportunités d'application des connaissances acquises dans la vie quotidienne, ne constitue pas un terrain prédisposant à la consolidation de celles-ci.

1.2.9 Faiblesse de la capitalisation des expériences

Il y a une réelle faiblesse de la recherche dans l'alphabétisation, empêchant d'une part, de faire le point et de capitaliser les expériences de bonnes pratiques, et d'autre part, d'étudier les difficultés récurrentes dans le fonctionnement des programmes, en vue de leur trouver des solutions appropriées. En outre, on constate également la faiblesse du réseautage entre les praticiens de l'alphabétisation de différents pays.

1.2.10 Frilosité dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC)

Malgré le potentiel énorme des TIC dans l'alphabétisation, aussi bien pour l'enseignement des connaissances instrumentales que pour la post-alphabétisation, à ce jour, peu de pays mettent suffisamment à contribution ces technologies dans leur didactique en alphabétisation. La formation présentielle y demeure prépondérante, laissant en rade les populations marginalisées vivant dans les zones reculées ou dans les pays victimes de guerres et des conflits.

1.2.11 Insuffisance de coordination entre l'alphabétisation et l'éducation non formelle

Quand bien même le lien inextricable entre l'alphabétisation et l'éducation non formelle est avérée pour venir à bout de l'analphabétisme, jusqu'à présent, il ya une insuffisance de planification stratégique entre ces deux modalités de l'éducation de base non formelle.

1.2.12 Faible motivation des acteurs

Considéré comme des acteurs d'un secteur d'intervention de seconde zone dans le monde de l'éducation, les cadres opérationnels de l'alphabétisation ne sont pas souvent logés à la meilleure enseigne. Dans ce sens, les animateurs

d'alphabétisation qui sont les chevilles ouvrières du système, ont très souvent un statut précaire, avec un traitement faible. Une telle situation joue énormément sur leur niveau de motivation et par conséquent, fait de leur fonction d'alphabétiseur une situation de veille, d'attente, pour de meilleurs horizons.

1.2.13 Pesanteurs socioculturelles

Dans certains milieux, les croyances sociales et culturelles constituent un frein à l'alphabétisation, notamment celle des femmes. De surcroît, dans la stratégie de mise en œuvre, il y a souvent une insuffisance de prise en compte de la dimension genre, en ne tenant pas compte dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes, des centres d'intérêt ainsi que des approches andragogiques spécifiques aux femmes (Kouassy Yvette , ISESCO, 2013).

DEUXIEME CHAPITRE:
ETAPES DE PLANIFICATION DES PROGRAMMES
D'ALPHABETISATION

Dans les programmes d'alphabétisation, il est nécessaire de planifier l'ensemble des activités à réaliser pour ne pas se diriger au hasard, être à la merci des événements et finalement vaguer à la dérive dans les réalisations. A ce titre, planifier un programme d'alphabétisation revient à organiser dans le temps et dans l'espace tout ce qu'il y a lieu de prévoir pour la réalisation d'activités précises. C'est dégager une idée claire du programme, intégrant d'une manière coordonnée tous les éléments qui devront être pris en compte et fixer les étapes précises de leur réalisation.

La réussite des programmes d'alphabétisation est tributaire de la compréhension adéquate du contexte dans lequel ils s'appliquent. Elle n'est nullement du ressort de la contingence, de la chance. Elle dépend essentiellement d'une bonne planification et mise en œuvre du plan élaboré. Dans ce sens, une planification adéquate des programmes d'alphabétisation repose sur la compréhension claire de l'environnement socioéconomique et culturel, la réponse pertinente aux besoins prioritaires, aux objectifs spécifiques des populations bénéficiaires de ces programmes.

La planification de l'alphabétisation, au sens large, est l'application d'une analyse systématique et rationnelle au processus de développement de l'alphabétisation. Son but est de permettre à cette modalité d'éducation de satisfaire de manière pertinente les besoins des populations-cibles. Pour ce faire, une bonne planification de l'alphabétisation devrait s'articuler autour des étapes suivantes :

2.1 Identification du programme d'alphabétisation

Elle doit se faire à travers un diagnostic avec les communautés bénéficiaires du programme. Cette étape permet d'assurer l'ancrage du programme dans la communauté, en apportant une réponse aux problèmes et préoccupations des participants. Dans ce cadre, il est important d'assurer un diagnostic participatif, en associant la frange importante de la communauté à l'idée du programme d'alphabétisation plutôt que de focaliser les initiatives de décisions et d'actions au niveau de quelques leaders. Dans cette dynamique, il est impératif d'identifier et d'impliquer tous les acteurs locaux, afin d'obtenir leur soutien et adhésion au programme d'alphabétisation.

L'identification du programme d'alphabétisation à travers l'étude du milieu qui cerner les données socioéconomiques, culturelles, éducatives, environnementales, géographiques, démographiques, etc. du milieu, permettra

d'élaborer un ensemble d'activités d'alphabetisation bien contextualisées. Cerner les différentes données du milieu est d'autant plus important qu'il permet de définir le contenu précis du programme et sa stratégie d'intervention appropriée, en tenant compte des potentialités existantes. Ainsi, on pourrait déterminer la faisabilité technique, économique, politique, les ressources humaines, matérielles et financières, les avantages et les inconvénients, les risques sociaux... En fait, l'étude approfondie du milieu permettra de mettre au jour différents problèmes liés à l'analphabétisme des populations. Dans ce cadre, partant de l'arbre des problèmes au niveau des communautés, on devrait analyser et sérier ces problèmes par ordre de priorité, afin d'y trouver des solutions pertinentes graduées en rapport avec leur niveau d'acuité. Ainsi, en fonction des préoccupations majeures de l'alphabetisation des populations, sera décliné l'objectif général du programme d'alphabetisation visant l'amélioration globale de la situation à laquelle le programme devrait contribuer, tout en s'inscrivant dans la politique nationale, régionale ou locale d'alphabetisation, permettant de répondre à la carte pédagogique en matière d'alphabetisation dans le pays. Dans ce sens, pour être axée sur les centres d'intérêt des populations, être au cœur de leurs besoins prioritaires et susciter leur participation active, la planification en alphabetisation devrait adopter une stratégie décentralisée. Dans cette dynamique, la mobilisation des membres des communautés au service de l'alphabetisation, requiert la mise à contribution d'un plan efficace et pertinent d'information et de communication utilisant les moyens traditionnels et modernes de communication.

Sur la base de l'objectif général, sera déterminé l'objectif spécifique qui précisera de façon concrète, dans l'espace et le temps, les améliorations à réaliser dans le domaine de l'alphabetisation.

2.2 Matrice de conception du programme d'alphabetisation

Dans le cadre de la planification, après l'identification du programme d'alphabetisation en rapport étroit avec les préoccupations des populations, il s'agira ensuite de déterminer le cadre d'intervention du programme, en précisant les activités à réaliser, avec spécification du temps, des ressources humaines, matérielles et financières nécessaires à la mise en œuvre. Dans ce sens, la planification du programme d'alphabetisation devrait être construit de façon logique autour d'un cadre en articulant harmonieusement le but, les objectifs, les activités, les résultats attendus, les moyens. Ainsi, il s'agira de mettre en synergie les différentes composantes du programme d'alphabetisation, en vue d'atteindre ses objectifs spécifiques.

Le cadre logique de la planification du programme d’alphabétisation devrait s’articuler autour des éléments suivants :

- **Le but** : il s’agit de l’orientation à long terme des changements qu’on souhaite effectuer à travers le programme. Celui-ci devrait être en synergie avec la politique nationale, les besoins des communautés ainsi que l’objectif du commanditaire ;
- **L’objectif général** : il constitue un premier niveau de précision du but dont il découle. A cet effet, on y décline un ensemble d’actions en alphabétisation ou post-alphabétisation qui contribue à l’atteinte de l’objectif général. Cependant, à ce niveau, il n’est pas précisé la façon dont les acteurs s’y prendront pour atteindre cet objectif ;
- **Les objectifs spécifiques** : il s’agit des objectifs opérationnels qui portent sur des déterminants précis sur lesquels on va agir pour résoudre le problème qui se pose aux apprenants et à leurs communautés. Ils précisent ce que l’auditeur (le participant-apprenant) doit acquérir en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être, au terme de la formation. Les voies à suivre pour atteindre l’objectif général du programme d’alphabétisation y sont précisées. Les objectifs spécifiques concernent la pratique sur le terrain et doivent être quantifiables pour permettre un travail d’évaluation du programme d’alphabétisation.

Pour vérifier que les objectifs spécifiques sont correctement définis, on fait généralement usage d’un moyen mnémotechnique couramment dénommé SMART :

- **S** : Spécifique, il s’agit d’objectifs précis et univoques ;
 - **M** : Mesurable, avec des critères et des indicateurs d’évaluation nécessaires et exhaustifs permettant de déterminer l’atteinte des objectifs ;
 - **A** : Acceptable, sur le plan légal, moral, par le public et les professionnels du domaine ;
 - **R** : Réaliste, en harmonie avec les moyens dont on dispose ainsi que le contexte d’intervention ;
 - **T** : Temporel, inscrit dans le temps, avec un début et une fin.
- **Les stratégies d’intervention**, à travers l’articulation entre les différents niveaux d’intervention : les structures nationales, les services déconcentrés ainsi que les autorités locales ;

- **Les résultats attendus** permettant d'atteindre les objectifs spécifiques ;
- **Les ressources nécessaires**, il s'agit des ressources humaines, matérielles et financières à mobiliser, pour mettre en œuvre les activités ;
- **Le cadre local du programme**, en précisant sa zone d'intervention ;
- **Le cadre temporel** qui précise la durée de son intervention et en spécifiant les activités selon des étapes temporelles précises. Dans ce cadre, on peut élaborer des plans d'alphabétisation à court terme (de 1 à 3 ans), à moyen terme (de 4 à 8 ans) ou à long terme (10 ans et au-delà).
- **Le suivi-évaluation du programme**, dans ce cadre, il est important de définir des indicateurs de suivi-évaluation du programme d'alphabétisation permettant de mesurer de manière objective le degré de réalisation des activités du programme, l'atteinte des objectifs ainsi que des résultats d'impact (Aly Abdoulaye Niang, ISESCO 2017). Il est important de noter qu'au terme du suivi-évaluation des activités réalisées, le plan élaboré est susceptible d'amendement au regard des insuffisances constatées. Ainsi, a lieu une re-planification des programmes d'alphabétisation, permettant de proposer des pistes d'amélioration pour de futurs programmes ;
- **Les préalables et les risques dans la planification du programme d'alphabétisation**, il s'agira d'attirer l'attention de différentes parties prenantes sur les préalables nécessaires à la bonne réalisation du programme planifié, entre autres, le ferme soutien de la communauté d'accueil.

Sans pour être autant être un facteur de démobilitation, l'attention des parties prenantes au programme devrait également être attirée sur les facteurs aléatoires pouvant impacter négativement sur la bonne mise en œuvre du plan. Des alternatives pour faire face à ces facteurs aléatoires devraient être envisagées.

2.3 Elaboration du plan des opérations d'alphabétisation

La planification du programme d'alphabétisation est un processus continu. Son travail n'est pas terminé au terme de l'élaboration du plan sur papier et son approbation.

Pour être efficace, la planification de l'alphabétisation doit se soucier de sa propre réalisation. Ainsi, les plans d'alphabétisation sont faits non pas pour être sculptés dans le marbre, mais pour être appliqués, adaptés au milieu d'accueil.

Dans le cadre de cette planification, en fonction du milieu environnant, il est important d'élaborer le plan des opérations en prévoyant comment et par qui seront mis en œuvre les activités du programme.

Pour établir un programme d'alphabétisation de qualité, il est important de projeter dans le plan des opérations des normes et standards de qualité qui seront au cœur de son Système d'Information et de Gestion (SIG). Ainsi, on devrait assoir, entre autres, des normes et standards de qualité par rapport aux données suivantes :

- *Infrastructures, équipements, logistique*

Construction d'un nombre déterminé de centres d'alphabétisation dans un environnement favorable aux activités de formation ; nombre d'équipements précis nécessaire pour la tenue correcte des formations (tableaux, tables-bancs, nattes...) ; Détermination du nombre de bibliothèques ou de centres de ressources documentaires pour la bonne gestion des manuels d'alphabétisation, revues, périodiques, documents sonores, etc. ; moyens logistiques pour les déplacements en vue du suivi-évaluation des activités du programme.

- *Programmes, matériels et supports didactiques*

Précision du nombre de manuels, de supports didactiques de base et de documents de post-alphabétisation variés en quantité suffisante (syllabaires, calculaires, livrets spécialisés, lexiques, guides du formateur, fiches techniques, fiches pédagogiques...)

Existence de référentiels de formation adaptés aux réalités locales dans les contenus d'enseignement, etc.

Dans le plan des opérations, on devrait élaborer des indicateurs d'évaluation des ressources matérielles.

- *Formation et qualification des différents acteurs*

Détermination des effectifs et pourcentage de personnes à alphabétiser, suivant les années d'exécution du programme. Dans le cadre de l'approche genre en alphabétisation, ces effectifs et pourcentages devraient être déclinés en fonction du sexe (masculin, féminin).

Prévision des activités de renforcement de capacités des acteurs (Nombre d'animateurs, de cadres administratifs et techniques, d'opérateurs).

A ce titre, on devrait disposer d'un plan de formation permettant de spécifier le nombre de sessions de formation initiale et de recyclage en alphabétisation initiale ainsi que le nombre et les domaines de formation en post-alphabétisation. Ce plan de formation devrait également être assorti d'un plan de suivi-évaluation déterminant les séquences de suivi-évaluation des activités de formation du programme.

- *Détermination des stratégies et méthodes pédagogiques*

Dans un programme d'alphabétisation, le coût de la formation est tributaire des stratégies et méthodes adoptées. A ce titre, dans le plan des opérations, il est important de préciser les stratégies et méthodes pédagogiques d'intervention à différents niveaux.

- L'apprentissage des connaissances instrumentales de base (lecture, écriture et calcul) ;
- L'apprentissage technico-professionnel et socioéconomique (démonstration de méthode permettant de montrer comment on fait un certain travail et pourquoi on le fait ainsi ; démonstration par les résultats à travers des visites d'échange d'autres expériences de bonnes pratiques en vue d'améliorer les compétences des apprenants...).

A tous ces niveaux, il faudrait préciser les indicateurs permettant d'évaluer et d'améliorer la qualité du processus d'enseignement apprentissage ainsi que celle de la formation.

- *La gouvernance du système*

Dans le plan des opérations, il faudrait veiller à mettre en place un dispositif de pilotage et de gestion rationnel et efficient du programme d'alphabétisation. Pour ce faire, le personnel y opérant ainsi d'autres personnes ressources complémentaires des niveaux central, déconcentré, local devraient être spécifiés, avec leurs cahiers de charge (disponibilité de lettres de missions aux agents , évaluation du degré de réalisation des résultats attendus dans les contrats, précision du temps de travail des intervenants- quantum horaire à définir, etc.). Dans ce sens, on devrait déterminer le nombre de réunions de bilans-programmation aux niveaux national, régional, local, au cours de la vie du programme d'alphabétisation.

En outre, au niveau de la gouvernance des programmes d'alphabétisation, il devrait y avoir un plan de financement précis de différentes activités d'alphabétisation, avec un système précis de reddition des comptes, pour la bonne gestion du programme.

Le tableau synoptique suivant décline les paramètres essentiels du plan des opérations des programmes d’alphabétisation.

Tableau 1 : Tableau de bord du plan des opérations de programme d’alphabétisation

Activités	Résultats attendus	Tâches	Calendrier	Responsable	Autres personnes	Ressources RH RM RF	Conditions requises
1							
2							
3							
4							

RH= Ressources Humaines

RM= Ressources Matérielles

RF= Ressources Financières

Après la planification des programmes d’alphabétisation, suit l’étape de la mise en œuvre qui devrait se faire avec rigueur suivant des étapes très précises à ne pas galvauder, au risque d’impacter négativement sur les résultats. Dans ce sens, l’opérationnalisation des plans d’alphabétisation s’effectuera suivant les grandes étapes suivantes : la pré-alphabétisation, l’alphabétisation qui comprend la phase opératoire ainsi que celle de la consolidation, et la phase de post-alphabétisation dans le cadre de l’apprentissage tout au long de la vie. Toutes ces grandes étapes devraient passer au crible du suivi-évaluation, afin de leur octroyer les normes et standards de qualité fixés lors de la planification des programmes.

TROISIEME CHAPITRE :

**PRINCIPALES ETAPES D'OPERATIONNALISATION
DES PLANS D'ALPHABETISATION**

Après la planification des programmes d’alphabétisation, suit l’étape de l’implémentation du plan. A ce titre, l’opérationnalisation des plans d’alphabétisation devrait être faite dans un double souci d’efficacité et d’efficience en fonction de certaines étapes.

3.1 Pré-alphabétisation

Elle représente la phase préparatoire, celle qui précède l’alphabétisation proprement dite, à savoir l’enseignement des connaissances instrumentales en lecture, écriture et calcul. Elle permet d’avoir une vue exhaustive du milieu dans lequel sera réalisé le programme d’alphabétisation. Dans le processus d’alphabétisation, la pré-alphabétisation occupe un champ assez vaste. Elle comprend ces principaux éléments :

3.1.1 « Radiologie du milieu »

Il s’agit de l’étude approfondie du milieu dans lequel est réalisé le programme d’alphabétisation. Il permet d’en avoir une vue claire sur les plans sociologique, éducatif, économique, linguistique, géographique, politique, etc. Ainsi, la pré-alphabétisation permet de cerner non seulement la population analphabète qui devrait suivre les cours, mais aussi les autres parties prenantes du milieu environnant, entre autres la communauté dans son ensemble, les personnes ressources, les services techniques de développement, les organisations de la société civile, etc. Grâce à l’étude approfondie du milieu, à travers les enquêtes par questionnaires ou suivant d’autres approches d’investigation telles que la Méthode Accélérée de Recherche Participative (MARP), la Recherche en Alphabétisation Fonctionnelle (RAF)... la phase de pré- alphabétisation permet de cerner les facteurs psychosociologiques, les besoins intrinsèques de formation des populations, facteur de motivation dans l’apprentissage.

En effet, il faut souligner que la motivation des apprenants est l’invariant principal pour la réussite des programmes d’alphabétisation. Quand bien même on aurait assuré la qualification des formateurs, appliqué des méthodes de formation performantes avec des matériels de formation appropriés, les résultats de l’alphabétisation demeureront faibles si les apprenants ne sont pas motivés. Par conséquent, pour être en synergie avec les paramètres de développement des communautés, aussi bien dans le monde rural qu’en milieu industriel, il est capital de centrer les activités d’alphabétisation sur les besoins prioritaires, les motivations intrinsèques, les centres d’intérêt des auditeurs, permettant d’élaborer des programmes d’alphabétisation sur mesure, dans le domaine des activités socioprofessionnelles des bénéficiaires (agriculture, élevage, pêche, artisanat, transformation alimentaire...). C’est dans cette

logique qu'en milieu industriel au Maroc, les entreprises telles que Centrale Laitière, Koutoubia, Richbond, Accor, Menara, Sogea, etc.), ont d'abord défini les objectifs spécifiques du programme d'alphabétisation en rapport avec leurs environnements ainsi que les besoins de formation liés aux postes de travail des salariés analphabètes. Sur cette base, ont été élaborés des programmes d'alphabétisation sur mesure, soit en français ou en arabe ou dans les deux langues, en fonction de la demande des bénéficiaires (DLCA, 2012).

De même, c'est à partir des investigations sur le terrain, préalables aux actions effectives d'alphabétisation dans le milieu, qu'on arrive à *dépister* les contraintes potentielles du programme d'alphabétisation et à y trouver des solutions pertinentes de remédiation. La non prise en compte de ces contraintes pourrait constituer ultérieurement un frein à la bonne mise en œuvre du programme.

Par ailleurs, les investigations sur le terrain permettent de s'informer sur les ressources (humaines, matérielles, financières) disponibles dans le milieu qui pourraient être mises à contribution au service de l'action d'alphabétisation. Dans ce cadre, il est important de savoir quelles sont les ressources humaines déjà existantes dans le milieu, entre autres, les anciens animateurs de centres d'alphabétisation, les élèves, étudiants et autres lettrés qui sont des formateurs potentiels. De même sur le plan matériel, les publications déjà existantes dans la langue d'alphabétisation pourraient servir à alimenter la lecture des néo-analphabètes du nouveau programme, en phase de post-alphabétisation. Dans la même veine, les infrastructures éducatives déjà existantes (écoles, médersa, mosquées, foyers de jeunes, centres communautaires des femmes...) pourraient être utilisées, après aménagement, comme lieux d'alphabétisation pour le nouveau programme. La coordination des actions avec des ONG, les services techniques, les collectivités locales décentralisées ainsi que d'autres opérateurs d'alphabétisation du milieu environnant, pourrait aussi servir d'appoint à la mise en œuvre du nouveau programme.

Par ailleurs, des enquêtes sociolinguistiques pour mieux orienter le choix de la/les langue(s) d'alphabétisation sont aussi un aspect très important de la pré-alphabétisation. A ce niveau, il faut noter que dans la logique de mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation répondant à la demande des apprenants plutôt qu'étant des offres de formation, des programmes d'alphabétisation exclusivement en langue étrangère et faisant fi de la langue maternelle des apprenants sont souvent lancés dans des pays, afin, dit-on, pour répondre aux besoins des apprenants. A cet effet, il est important de souligner qu'aussi bien dans l'éducation formelle, l'alphabétisation que l'éducation non formelle, sur le plan pédagogique, l'apprentissage est beaucoup plus efficace

lorsqu'il commence par la langue maternelle, pour aller ensuite vers la langue étrangère. Sur le plan épistémologique, le passage de l'enseignement de la langue maternelle vers la langue étrangère facilite le développement chez l'apprenant des habitudes et procédures cognitives favorables aux transferts de compétences dans le processus d'apprentissage. Une telle méthodologie développe les aptitudes d'apprentissage dans la langue maternelle et assoit un terrain prédisposant pour l'acquisition des connaissances linguistiques dans la langue étrangère, aussi bien sur les plans lexical que grammatical.

Dans ce sens, plusieurs recherches, notamment celles dans les Centres d'Apprentissage Communautaire –CAC- en Asie (UNESCO Bangkok, 2007) montrent que l'enseignement préalable dans la langue maternelle améliore la qualité de l'apprentissage axée sur le savoir et l'expérience des apprenants ; ceci renforce également la confiance des apprenants au système éducatif. En outre, ces différentes recherches corroborent le fait que la méthodologie d'alphabétisation consistant de passer de la langue maternelle vers l'apprentissage de la langue nationale est beaucoup plus efficace concernant l'acquisition de la seconde langue.

3.1.3 Plaidoyer et sensibilisation au service de l'alphabétisation

Outre les investigations permettant de faire la « radiographie du milieu », la pré-alphabétisation comporte un aspect important de négociation sociale. A ce titre, il ne s'agit pas seulement de cerner de façon exhaustive la réalité de terrain, mais en plus, de savoir et pouvoir mobiliser les apprenants et les communautés au service du programme d'alphabétisation. Il s'agit là de la dimension information, sensibilisation et mobilisation sociale pour l'alphabétisation.

Dans ce cadre, au niveau politique et administratif, la pré-alphabétisation consistera à mener des activités de plaidoyer permettant d'agir sur les décideurs ou ceux qui les influencent, pour créer un environnement légal, politique et social propice à l'alphabétisation dans le pays. Dans ce sens, des actions de communication au niveau de l'Assemblée nationale, de la Commission Education du Conseil Economique et Social, des tables rondes entre le Ministère de tutelle de l'alphabétisation et les partenaires techniques et financiers , « l'éveil de conscience » d'autres ministères chargés du développement humain durable dans le pays... sont des pistes d'actions de plaidoyer pouvant apporter une plus –value appréciable au secteur de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.

Parallèlement aux activités de plaidoyer, dans la communauté, il faudrait développer des activités de sensibilisation au niveau des notables, de différentes associations (jeunes, femmes...), afin d'assurer leur adhésion, leur soutien au programme d'alphabétisation, condition sine qua non de sa réussite. A ce titre, la sensibilisation consistera à utiliser les moyens et techniques de communication, avec une approche dynamique et participative permettant aux populations d'acquérir de nouvelles connaissances, attitudes et croyances favorables à la fréquentation et au maintien des apprenants dans les centres d'alphabétisation (Mosso Aboua, ISESCO, 2014).

Enfin, dans la phase de pré-alphabétisation, la sensibilisation des apprenants consistera à mener des actions de « Communication pour le Changement des Comportements » permettant de lever les obstacles à leur fréquentation assidue des centres d'alphabétisation et à assurer leur participation active à la formation.

Pour mener les actions de sensibilisation au service de l'alphabétisation, on pourrait avoir recours à différentes stratégies, entre autres, la communication face-à-face à travers les causeries débats, les exposés discussions. De même, on pourrait avoir recours à la voie médiatique avec les activités mass-média suivantes :

- La radio interactive au cours d'entretiens individuels ou en groupe, des émissions publiques de variétés, des reportages ;
- Les émissions télévisées à travers des débats télévisés, des feuilletons et des séries télévisées ;
- La relation presse faisant recours aux journaux, aux magazines ;
- Les réseaux sociaux en tant que plates-formes interactives via l'internet, permettant d'assurer l'appel à l'alphabétisation à travers des images et vidéos, des blogues, des forum d'internet...
- Outre la stratégie des Porte- Voix, relative aux personnalités et célébrités connues de la télévision, de la musique, du cinéma, du sport, etc., on pourrait avoir recours à d'autres stratégies et activités socio-traditionnelles, notamment en mettant à contribution les autorités traditionnelles et religieuses de la communauté, notamment les imams qui pourraient diffuser des messages très porteurs en faveur de l'alphabétisation.

Il est important de noter que pour l'adoption des programmes d'alphabétisation par les différentes parties prenantes, il faudrait associer dans la sensibilisation,

aussi bien les chefs de village ou chefs des localités, les notables, les leaders des associations ainsi que la population. Autrement dit, pour assurer l'efficacité des actions, il faudrait une démarche inclusive de sensibilisation. De même, les actions de sensibilisation, de mobilisation sociale devraient être continues, à toutes les phases du processus d'alphabetisation, de la pré alphabetisation à la post-alphabetisation, car elles permettent de maintenir la dynamique à toutes les étapes du programme.

L'activité inclusive de sensibilisation permet de parvenir à la négociation et à la répartition des rôles et responsabilités entre différentes parties prenantes à la mise en œuvre des programmes d'alphabetisation. A titre illustratif, le tableau suivant présente les différents rôles et responsabilités entre parties prenantes, au terme de la sensibilisation et la négociation sociale dans un programme d'alphabetisation au Togo.

Tableau 2 : Répartition des rôles et responsabilités entre les acteurs de l'alphabetisation

Parties prenantes	Rôles et responsabilités
Apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - entretien du centre (nettoyage, embellissement) ; - achat des matériels individuels d'apprentissage (syllabaires, calculaires, cahiers, bics, crayons craies, etc.) ; - soumission à la discipline consensuelle : ponctualité, assiduité, respect de l'alphabetiseur, respect entre apprenants.
Alphabetiseurs	<ul style="list-style-type: none"> - assurer l'enseignement des connaissances instrumentales ; - évaluer les acquis des apprenants ; - assurer la gestion quotidienne des centres - veiller à la propreté du centre ; - gérer les problèmes de groupes, le matériel ; - être ponctuel, patient, disponible, assidu, respecter les apprenants...

Parties prenantes	Rôles et responsabilités
Communautés	<ul style="list-style-type: none"> - construction ou choix d'un local, d'un hangar, ou d'un autre lieu pour abriter le centre d'alphabétisation ; - mise à disposition de deux personnes du milieu répondant à des critères bien définis pour suivre la formation de l'alphabétiseur ; - mise en place d'un comité d'alphabétisation qui servira de courroie entre la population et l'opérateur.
Comités d'alphabétisation	<ul style="list-style-type: none"> - garantir le bon fonctionnement et le suivi du centre ; - recruter en collaboration avec les alphabétiseurs, des apprenants qui répondent au profil demandé ; - mettre l'alphabétiseur dans de bonnes conditions de travail ; - bien gérer le matériel du centre ; - trouver des solutions aux difficultés qui surgissent au cours de la formation ; - collaborer avec l'administration du programme et les services techniques.
Organismes d'appui (ONG, société civile)	<ul style="list-style-type: none"> - soutenir la construction du centre d'alphabétisation ; - équiper le centre en mobiliers et en matériels/ supports didactiques ; - rémunérer le ou les alphabétiseurs.

Parties prenantes	Rôles et responsabilités
Gouvernement	<ul style="list-style-type: none"> - mobiliser les ressources humaines, matérielles et financières pour la réalisation des activités de production des matériels didactiques, de formation et de recyclage des alphabétiseurs, équipement des centres en instruments de suivi-évaluation, etc. ; - appuyer au besoin les opérateurs dans l'équipement des centres en mobiliers et en matériels didactiques.

3.1.3 Mise en place de terrain prédisposant d'apprentissage : la pré-lecture et la pré-écriture

Outre la « radiographie du milieu », la sensibilisation mobilisation de la population en faveur de l'alphabétisation, la pré-alphabétisation comprend une importante composante pédagogique qui est la préparation des apprenants à la phase opératoire de l'alphabétisation, c'est-à-dire, l'acquisition des connaissances instrumentales de lecture, écriture et calcul.

Tous les praticiens qui ont eu à opérer dans les centres d'alphabétisation ont pu constater les difficultés énormes que rencontrent les adultes analphabètes à entamer les activités d'apprentissage (comment tenir l'écritoire, comment tenir le livre, comment l'ouvrir, comment tourner les pages, comment lire de gauche à droite ou de droite à gauche en respectant les lignes de haut en bas...).

Ainsi, sur le plan pédagogique, pour assurer le succès de la phase opératoire, celle de l'alphabétisation proprement dite, celle-ci doit être précédée par des activités de pré-lecture et de pré-écriture qui font aussi partie de la pré-alphabétisation. Dans ce cadre, la pré-alphabétisation représente la phase préparatoire des activités de lecture, d'écriture et de calcul écrit. S'appuyant sur des signes et symboles du milieu, cette phase permet de développer chez l'apprenant les facultés suivantes :

- les capacités d'observation et de sélection ;
- les capacités à établir des relations entre les réalités et les représentations graphiques ;
- les capacités gestuelles ;

- les capacités de reconnaître et de reproduire les lettres de l'alphabet et les chiffres basiques (0 à 9), à partir des signes et symboles basés sur les objets du milieu environnant. Dans ce sens, à titre d'exemple, les lettres de l'alphabet peuvent être présentées aux apprenants de la façon suivante :

o = un citron

a = un citron + un petit pilon debout à droite

i = un pilon debout + un grain de mil

l = un petit pilon penché à gauche + un long pilon debout

3 = deux Calebasses ouvertes à gauche superposées, etc.

Dans le cadre de la pré-lecture, pour développer les habilités visuelles des apprenants, on peut leur donner des histoires en images comme matériels de pré-lecture. Ainsi, le mouvement des yeux, de droite à gauche ou de gauche à droite, et de haut en bas, pour comprendre l'histoire, leur apprend à suivre les directions de la lecture. De même, le développement des habilités visuelles peut être fait à travers des exercices permettant aux apprenants de reconnaître les ressemblances, de faire les différences entre les lettres et les séquences de lettres.

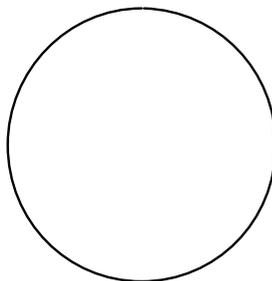
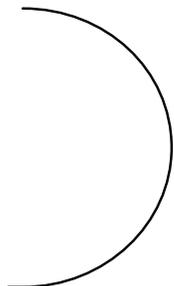
Dans la même veine, le développement des habilités manuelles se fait par l'initiation des apprenants à la manière de tenir le livre, de l'ouvrir, de tourner les pages. Concernant la pré-écriture, des exercices devront leur permettre de savoir tenir l'écritoire, tracer des lignes (droites, courbes, des demi-cercles, des cercles...).

Pour les exercices de pré-lecture et de pré-écriture, quelques rares programmes d'alphabétisation utilisent de nos jours les pré-syllabaires comportant des exercices d'apprentissage. Dans ce cadre, il est important de souligner que le contenu du pré-syllabaire devrait être étroitement lié à la réalité socioculturelle des apprenants, afin d'être intelligible.

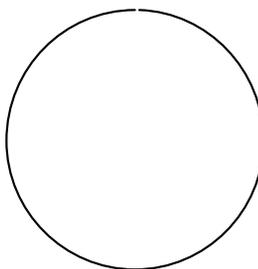
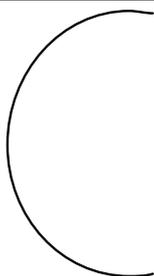
Concernant la pré-écriture, elle représente la phase préparatoire de l'écriture au cours de laquelle les auditeurs apprennent les signes de base de l'écriture de la langue d'alphabétisation choisie. Il s'agit de l'apprentissage des signes voltaïques. La maîtrise de ces signes de base est capitale pour éviter ultérieurement les difficultés d'apprentissage de l'écriture.

Ainsi, au cours de la phase préparatoire de l'écriture, les auditeurs apprennent à tenir correctement l'écritoire, à tracer des lignes et des courbes nécessaires à l'écriture de la langue d'alphabétisation. Dans ce sens, ils peuvent entre autres, faire les exercices suivants :

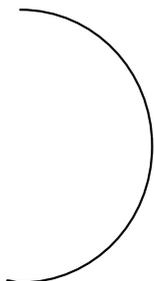
- Le rond qui commence de la gauche vers la droite



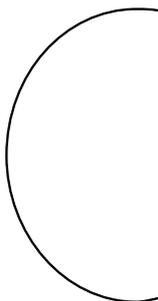
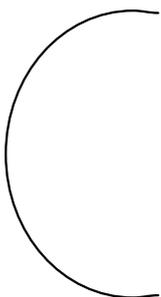
- le rond qui commence de la droite vers la gauche

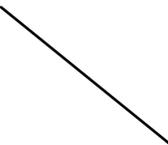
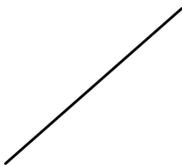


- Les demi-cercles qui commencent de la gauche vers la droite



- Les demi-cercles qui commencent de la droite vers la gauche



<ul style="list-style-type: none"> • Les traits verticaux 	
<ul style="list-style-type: none"> • Les traits horizontaux 	
	
<ul style="list-style-type: none"> • Les traits obliques 	
	

3.1.4 Conception et élaboration des matériels didactiques d’alphabétisation de base

Les matériels et autres supports didactiques utilisés en alphabétisation de base sont divers et variés. Ils vont des matériels et supports destinés à l’alphabétiseur pour son enseignement, à ceux utilisés par les auditeurs pour l’apprentissage. Dans ce cadre, parallèlement aux syllabaires et calculaires, des guides de l’alphabétiseur, des lexiques thématiques, on peut trouver des supports tels que les figurines, les affiches d’animation, les fiches pédagogiques, les fiches techniques, les cartes surprises, etc.

les matériels et supports didactiques de base sont importants pour l’acquisition des connaissances instrumentales par les auditeurs des centres d’alphabétisation. Plus tard, ils permettent d’avoir accès à la phase de post-alphabétisation qui assure le renforcement des capacités des néo-alphabètes pour le développement durable de leurs communautés.

Le matériel didactique de base conventionnel le plus utilisé par les alphabétiseurs et les auditeurs dans les programmes d'alphabétisation sont les syllabaires et les calculaires. Dans ce cadre, il faudrait souligner que quel que soit les objectifs du commanditaire du programme d'alphabétisation, il est souhaitable d'élaborer à la fois le syllabaire et le calculaire, d'associer l'enseignement des connaissances en littérature et en numératie. Dans sa vie quotidienne, l'apprenant aura recours à l'utilisation des connaissances instrumentales aussi bien en lecture /écriture qu'en calcul

Le curriculum d'alphabétisation devrait être le document de référence concernant la *conception* (processus mental de la réalisation des documents, incluant les objectifs, les méthodes de collecte des informations, l'organisation du contenu) et l'*élaboration* (articulation et matérialisation de l'image mentale issue de la conception) du matériel didactique d'alphabétisation de base. Le curriculum articule avec précision, les thèmes à enseigner dans le manuel d'apprentissage, les compétences à y installer, les approches et démarches pédagogiques pour l'enseignement des disciplines mais aussi la dimension de l'évaluation des acquis.

A ce niveau, les dernières innovations pédagogiques ont mis en lumière les avantages d'adopter la méthode de l'Approche par Compétences (APC) dans l'élaboration des matériels didactiques d'alphabétisation. Cette approche articule le processus d'enseignement / apprentissage autour de savoirs, savoir-faire et savoir-être liés aux contextes économiques et socioculturels des apprenants, en vue de leur permettre de mobiliser de manière intériorisée les acquis, pour résoudre des situations problèmes (famille de situations) auxquelles ils sont quotidiennement confrontés. A ce titre, dans la définition du concept de compétence en alphabétisation, il faudrait tenir compte de trois dimensions : le pouvoir d'agir qui renvoie à la mise en œuvre de situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, où les apprenants exercent leur autonomie ; le pouvoir de réussir qui incite à fournir aux apprenants des occasions authentiques d'exercer les compétences acquises et de les évaluer, le pouvoir de progresser qui suggère aux formateurs de proposer des situations nouvelles qui favorisent le transfert et le développement de la compétence au-delà des exigences du programme en cours, dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. Outre les compétences de vie courante à prendre en compte dans nos matériels didactiques d'alphabétisation, il faudrait y insérer des compétences-clés, transversales en alphabétisation, nécessaires à la vie du néo-alphabète, pour fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes et agir de façon autonome. Dans ce sens, pour la recherche de la cohésion sociale, des compétences transversales relatives à l'exercice de la pensée

créatrice et/ou critique, l'exploitation des informations en vue de résoudre des situations problèmes, la promotion des valeurs de paix et de tolérance, etc. devraient faire partie des référentiels de compétences de nos programmes d'alphabétisation.

Dans la démarche de l'Approche par Compétences en alphabétisation, il est fondamental de mettre en place un référentiel de compétences en tant que typologie, classification, inventaire des compétences nécessaires à des activités dans la société bénéficiaire du programme.. Ces compétences sont déclinées en capacités indispensables ou nécessaires, qu'il faut mobiliser, et le plus souvent combiner pour réaliser avec succès une tâche, quelle qu'elle soit, dans une situation d'apprentissage. En outre, le référentiel de compétences est un outil précieux qui permet d'évaluer la maîtrise ou non des compétences organisées en niveaux. Les compétences, et plus particulièrement les niveaux de compétences à atteindre sont évalués à partir d'indicateurs, de critères bien échelonnés, par rapport à la performance attendue.

Il est important de souligner que dans le cadre du développement durable, nos curriculums en alphabétisation devraient être bâtis autour de trois référentiels essentiels de compétences liés à la promotion économique des bénéficiaires, partant à la croissance économique à travers le renforcement des capacités pour l'épanouissement de leurs activités productives, la protection et la viabilisation de leurs écosystèmes ainsi que la prise en compte de leurs valeurs socioculturelles pour l'avènement de sociétés inclusives et apaisées qui promeuvent le bien-être de l'ensemble des citoyens.

Considérant l'apport inestimable des référentiels de compétences pour concevoir et élaborer des matériels didactiques d'alphabétisation fonctionnels, pertinents par rapport aux préoccupations des apprenants, aux besoins de développement des communautés, certains pays ont fait le diagnostic exhaustif des compétences répondant aux besoins et aspirations d'apprentissage des populations analphabètes, sur la base duquel ils ont balisé les piste des activités didactiques d'alphabétisation. A ce titre, la Direction de la Lutte Contre l'Analphabétisme au Maroc a élaboré un « Référentiel des Compétences en Alphabétisation » (DLCA 2009). A partir de ce référentiel, ont été conçus et élaborés des matériels didactiques d'alphabétisation de base et de post-alphabétisation autour des situations de vie liées aux quatre rôles suivants de l'adulte dans la société marocaine :

Tableau 3 : Synthèse des situations de vie selon les rôles de l'adulte

Rôle de membre d'une famille	Rôle de citoyen d'une collectivité et du monde
<ul style="list-style-type: none"> - Être responsable d'une famille - Eduquer des enfants - Inculquer des valeurs spirituelles et religieuses aux enfants - Être en mesure de pratiquer sa religion - Veiller sur la cohésion sociale - Prendre soin de sa santé et de celle de ses proches - S'engager dans une démarche de développement personnel 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercer ses droits et ses devoirs de citoyens - S'impliquer dans des activités communautaires - Se positionner par rapport aux questions sociales et politiques - Veiller sur les relations de voisinage
Rôle de consommateur de biens de service et de médias	Rôle de producteur de biens et de services
<ul style="list-style-type: none"> - Participer à des activités sociales, culturelles ou de loisirs - S'informer par des médias traditionnels et électroniques - Gérer ses finances - Participer à une activité de formation - Adhérer aux différents services (retraite, poste, banque, mutuelle, assurance...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer un projet de vie professionnelle - Chercher un emploi - Participer à une démarche d'insertion en emploi - Travailler à son propre compte - Participer à la protection de l'environnement

C'est sur la base de ces rôles qu'ont été ainsi déclinées les compétences à développer chez les populations analphabètes dans les programmes et les manuels d'alphabétisation :

Tableau 4 : Compétences à développer chez la population cible

Type de compétences	Enoncés des compétences
Compétences disciplinaires	<ol style="list-style-type: none"> 1. Communiquer en langue arabe <ol style="list-style-type: none"> 1.1 lire 1.2 écrire 1.3 écouter 1.4 s'exprimer oralement 2. Utiliser le langage et les outils mathématiques (arithmétique et mesures géométriques) 3. Utiliser la démarche et les modes d'explication de l'histoire et de la géographie 4. Exploiter les technologies de l'information et de la communication
Compétences socioculturelles et professionnelles	<ol style="list-style-type: none"> 5. Organiser sa vie professionnelle 6. Gérer ses pratiques de consommation et d'épargne 7. Exercer ses droits et devoirs civiques 8. Maintenir de saines habitudes de vie 9. Consolider les valeurs culturelles et spirituelles
Compétences polyvalentes	<ol style="list-style-type: none"> 10. Rechercher et traiter de l'information 11. Utiliser des stratégies de résolution de problèmes 12. Agir avec méthode 13. Mettre en œuvre sa créativité 14. Coopérer 15. Exercer un jugement critique et éthique

Dans la même dynamique, au Maroc, concernant les programmes d’alphabétisation en milieu industriel, les matériels didactiques de base (manuel de l’apprenant) ont été élaborés en fonction des besoins et des objectifs définis de différents postes de travail. Ces manuels intègrent le vocabulaire spécifique aux activités des entreprises concernées par l’action d’alphabétisation, ainsi que différents formulaires de travail et de situation d’apprentissage.

De même, au Mali, à partir du curriculum des Centres d’alphabétisation fonctionnelle basé sur les Compétences de Vie Courante (CVC), le Centre National de Ressources de l’Education Non Formelle a élaboré de nouveaux syllabaires et calculaires, principaux matériels didactiques de base en alphabétisation, en usage dans tout le pays. A ce titre, tenant compte de l’orientation politique nationale et des besoins de formation des populations analphabètes, les CVC en alphabétisation ont été ainsi déclinés (CNR-ENF2008) :

Domaines	Compétences
EDUCATION	Agir pour la promotion de l’Education (aussi bien l’alphabétisation, l’éducation non formelle que l’éducation formelle)
SANTE-NUTRITION-HYGIENE	Agir pour le maintien de sa santé, de celle de sa famille et de sa communauté
ENVIRONNEMENT	Gérer son environnement
GENRE ET PROTECTION DE L’ENFANT ET DE LA FEMME	Promouvoir le genre
CULTURE DE LA PAIX, DROITS HUMAINS ET DEMOCRATIE	Promouvoir la culture de la paix, des droits humains et les valeurs démocratiques

LEADERSHIP	Affirmer son identité Initier et promouvoir des actions
INTEGRATION SOCIO-ECONOMIQUE	Gérer un projet (une activité socioéconomique) Développer des options pour l'amélioration de la qualité de la vie
IST et VIH SIDA	Développer des comportements et attitudes contre les IST/VIH/SIDA

Au niveau du référentiel de compétences en alphabétisation, dans le sillage des efforts de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) concernant le projet de Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation (RAMAA), au-delà des compétences spécifiques à développer dans chaque pays en fonction de ses réalités socioculturelles, il nous paraît fondamental d'avoir entre les pays, un Référentiel de Compétence Harmonisé (RCH) en alphabétisation, permettant d'asseoir entre eux, un socle commun de savoir, savoir-faire et savoir-être en alphabétisation.

Dans l'élaboration des matériels didactiques d'alphabétisation selon l'approche par compétences, outre la détermination des éléments de compétences à transmettre, il est impératif d'avoir des précisions sur les éléments suivants :

- les objectifs de la compétence ;
- le choix des contenus en fonction des objectifs ;
- les indicateurs de performance, avec des grilles d'évaluation des compétences.

Par ailleurs, le matériel didactique d'alphabétisation de base devrait être évalué sur le terrain, afin de s'assurer de la qualité de son contenu, tant du point de vue de la précision, l'exactitude, l'actualité, l'objectivité ainsi que l'interdisciplinarité. De même, cette évaluation devrait permettre de s'assurer de la clarté, la pertinence des illustrations par rapport au milieu culturel, à l'expérience vécue par les bénéficiaires du programme.

Au terme de l'évaluation sur le terrain du matériel didactique, il pourrait faire l'objet de révision, en réajustant certaines informations et données non

pertinentes par rapport au milieu. Le matériel didactique ainsi révisé devrait être produit à grande échelle, afin d'être utilisé dans les centres d'alphabetisation.

Cependant, il est important de souligner qu'aucun matériel didactique, même avalisé, ne devrait être utilisé *ad viamaeternam*. Sur le terrain, avec le temps et l'évolution du milieu environnant, suite aux observations des utilisateurs, il est nécessaire de réévaluer les matériels didactiques d'alphabetisation, pour les adapter aux nouvelles données.

L'ONG internationale Dhaka Ahsania Mission (DAM) du Bangladesh donne en ces termes les caractéristiques que devrait posséder les matériels didactiques d'alphabetisation et d'éducation non formelle (DAM, 2005) :

- Etre focalisé sur les besoins des apprenants
- Etre attractif
- Répondre aux niveaux de formation des utilisateurs
- Répondre aux compétences des apprenants
- Pertinents par rapport à la culture et aux valeurs des apprenants
- Susciter la motivation et l'implication des apprenants
- Etre facilement disponibles
- Etre économiquement accessible
- Etre durable
- Tenir compte de la dimension genre et
- Contribuer à l'éveil des apprenants sur d'autres centres d'intérêt de formation.

Vu la diversité du contenu du matériel didactique de base en alphabetisation selon l'approche par compétences, son élaboration nécessite la mise en place d'une équipe pluridisciplinaire associant aussi bien des andragogues, des psychologues, des sociologues, des illustrateurs, des spécialistes des domaines de vie courante abordés, etc.

Par ailleurs, en vue de donner plus d'efficacité à l'intervention, les travaux d'élaboration de l'équipe pluridisciplinaire devrait se faire sur le terrain, dans la pratique, en situation réelle, pendant une durée bien déterminée, autrement dit, au cours de séminaires opérationnels.

Cependant, dans l'élaboration des matériels didactiques d'alphabetisation, il est important de ne pas se focaliser exclusivement sur les besoins des

apprenants. Dans le cadre de la recherche de la cohésion nationale, la prise en compte d'autres référents de la politique nationale en matière d'éducation est aussi une dimension importante à considérer.

Dans nos sociétés actuelles marquées de plus en plus par la communication numérique, il est urgent d'intégrer les supports numériques au nombre de nos matériels didactiques d'alphabétisation de base. Dans ce sens, la grande diffusion du téléphone portable à différents niveaux de nos sociétés, même en milieu rural, devrait inciter les cadres d'alphabétisation et d'éducation non formelle à intégrer le support numérique dans l'enseignement des connaissances instrumentales en lecture, écriture et calcul. Sur le plan didactique, les possibilités et les facilités qu'offrent ces supports à travers les opérations mathématiques (addition, soustraction, multiplication, division, calcul des pourcentages...), la lecture et l'écriture (envoi des SMS), en font des ressources pédagogiques d'un très grand potentiel, chargées d'une forte valence positive, pour l'apprentissage en alphabétisation et éducation non formelle.

3.1.5 Renforcement des capacités des acteurs

En alphabétisation, dans nos pratiques d'enseignement / apprentissage, nous devrions mettre au cœur de notre système, la Pédagogie de l'Intégration (PI) centrée sur les connaissances et les savoir-faire que les apprenants doivent pouvoir mobiliser de façon opportune au-delà de la simple restitution des acquis, pour faire face à des « situations et familles de situations » complexes, en vue du développement durable de leurs sociétés. Dans ce cadre, les modules de formation basés sur les référentiels de compétences de la vie courante des apprenants devrait occuper une place de choix dans l'ingénierie de formation en alphabétisation. Le renforcement des ressources humaines est un enjeu majeur pour assurer la qualité des interventions en alphabétisation. Il permet la conception appropriée des composantes du programme, son bon pilotage, sa mise en œuvre efficace et efficiente sur le terrain. Il est nécessaire d'accorder une attention particulière à la professionnalisation des acteurs, par le renforcement initial et continu de leurs capacités, tant au plan national qu'au niveau des services déconcentrés régionaux, provinciaux, jusque sur le terrain auprès des populations. Aussi, à juste titre, le renforcement des capacités des acteurs est-il un paramètre important au cœur de « La nouvelle vision de l'ISESCO en matière d'alphabétisation ». De même, les Assises Nationales de l'Alphabétisation tenues à Skhirat, au Maroc, du 13 au 14 octobre 2017, ont-elles mis en exergue la nécessité de la « Formation dans les Métiers d'Alphabétisation ». Concernant la qualification des ressources humaines en alphabétisation, les efforts devraient être déployés aux niveaux des acteurs

du niveau national, des acteurs opérationnels au niveau déconcentré, des partenaires sociaux et des apprenants:

3.1.5.1 Acteurs du niveau national

Ils regroupent les décideurs politiques, les cadres des services administratifs et techniques ainsi que les partenaires techniques et financiers.

A ce niveau, le personnel est responsable de la politique d’alphabétisation, de son orientation. Il a en charge l’élaboration et la mise en œuvre du plan de communication pour la dissémination et l’appropriation de cette politique par les autres acteurs, ainsi que sa réalisation, son suivi-évaluation. Il a également comme tâche de mobiliser les partenaires, les ressources pour la réalisation et la réussite des projets et des programmes, de mener des recherches actions, afin de trouver des solutions idoines aux problèmes qui surviennent dans la mise en œuvre des activités d’alphabétisation. Dans ce cadre, il devrait pouvoir produire des normes et instruments de suivi-évaluation des enseignements/apprentissages, collecter et traiter les informations statistiques. Sur le plan administratif, le personnel du niveau national devrait également savoir coordonner les activités de l’ensemble des intervenants du secteur de l’alphabétisation. De plus, il devrait être outillé en planification, être à même d’appuyer la création de centres d’alphabétisation, d’élaborer la carte de l’alphabétisation du pays, afin de déterminer les zones prioritaires et les types d’intervention. Sur le plan pédagogique, ils devraient savoir élaborer et rénover les curriculums, suivre et contrôler leur mise en œuvre, les réviser périodiquement, au besoin, et vulgariser les expériences innovantes.

Tenant compte de ce cahier de charges du personnel du niveau national, pour l’efficacité de ses interventions, il devrait bénéficier de sessions de formation lui permettant d’assurer efficacement ses différentes tâches. De même, on devrait renforcer les capacités des cadres du niveau national dans le domaine de la gouvernance du système d’alphabétisation, incluant les dimensions administratives et financières, celles relatives à l’arsenal juridique, notamment la certification ainsi que les passerelles à établir entre l’alphabétisation et d’autres modalités d’éducation et d’apprentissage.

3.1.5.2 Acteurs opérationnels au niveau déconcentré

Ils sont constitués par les services déconcentrés des institutions nationales de tutelle de l’alphabétisation, oeuvrant au niveau des régions, des provinces, etc. Parallèlement à ces acteurs, on y trouve aussi des ONG, la société civile, souvent très actives dans le domaine de l’alphabétisation.

Dans les régions et les provinces, au niveau des structures déconcentrées, on trouve des cadres de supervision chargés de contrôler la bonne mise en œuvre des actions d’alphabétisation sur le terrain.

Vu l’étendue du champ d’intervention en alphabétisation, dans certains pays tels que le Maroc, on a recours en plus à des bureaux d’étude, universités et autres établissements d’enseignement supérieur ayant manifesté leur soutien à l’alphabétisation.

Les acteurs opérationnels au niveau déconcentré participent à la mise en œuvre sur le terrain des curriculums. Ils identifient les besoins spécifiques de formation des groupes cibles, assurent la mobilisation sociale des communautés, gèrent les budgets, élaborent le matériel didactique en fonction des orientations du curriculum, assurent la formation, le suivi et participent à l’évaluation de l’action pédagogique.

Pour l’efficacité de l’intervention des acteurs opérationnels au niveau déconcentré, leurs capacités devraient être renforcées dans les domaines des techniques de mobilisation sociale, de l’andragogie, la conception et l’élaboration des projets, programmes et des matériels didactiques, le suivi et l’évaluation des programmes d’alphabétisation, l’utilisation des manuels de procédures de gestion...

En outre, vu qu’en plus de l’enseignement des connaissances instrumentales et des formations techniques et professionnelles, les modules de formation en alphabétisation devraient inclure la transmission des valeurs sociétales, les notions de civisme et de citoyenneté, il est important de renforcer les capacités andragogiques des acteurs chargés de l’enseignement de ces modules, notamment les acteurs des associations.

Concernant les acteurs opérationnels au niveau déconcentré, une attention spéciale devrait être accordée à l’alphabétiseur, autrement dénommé animateur, instructeur ou facilitateur. En fait, il s’agit du « bras armé » du système, directement en interaction avec les auditeurs, autrement dit les apprenants, en leur transmettant le savoir, savoir-faire et savoir-être requis. L’efficacité de l’intervention de l’animateur est le garant de la qualité du programme d’alphabétisation ainsi que de sa réussite.

Cependant, actuellement sur le terrain, plusieurs programmes d’alphabétisation « pêchent dans leurs résultats » en raison du faible niveau de qualification des alphabétiseurs qui n’arrivent pas à répondre aux attentes des apprenants. De ce fait, parallèlement à la formation des autres acteurs, une solide formation

initiale des animateurs, accompagnée d'une remise à niveau constante devrait être la préoccupation des gestionnaires des programmes d'alphabétisation. La formation continue des animateurs pourrait se faire à travers des sessions de formation axées sur le système de la pédagogie corrective assurant la remédiation des lacunes de leur formation initiale. De même, cette formation continue pourrait consister à l'instauration d'un suivi rapproché de l'encadrement, notamment des superviseurs de terrain qui, au cours de leurs missions de supervision, apporteraient des solutions aux lacunes constatées dans le travail des animateurs.

Suivant son cahier de charge, la formation de l'animateur devrait s'articuler autour de ses quatre fonctions principales, à savoir :

- Fonction pédagogique

Il s'agit là de l'attribution principale de l'alphabétiseur à travers laquelle il enseigne les connaissances instrumentales en lecture, écriture et calcul, suivant le contenu du programme d'apprentissage retenu ainsi que les approches pédagogiques du curriculum. Dans ce cadre, il faudrait souligner que la maîtrise des principes, méthodes et techniques andragogiques est essentielle pour l'efficacité de l'intervention de l'alphabétiseur. Ainsi, dans son enseignement, celui-ci devrait être à même de :

- Créer un climat convivial propice à l'apprentissage
 - Valoriser les expériences des apprenants dans l'apprentissage ;
 - Promouvoir la participation active des apprenants à tous les niveaux du programme ;
 - Assurer un suivi personnalisé des apprenants ;
 - Utiliser les méthodes, techniques et matériels diversifiés ;
 - Donner une formation pragmatique axée sur la satisfaction des besoins des apprenants ;
 - Assurer l'évaluation permanente des apprentissages ;
 - Développer les attitudes favorables à l'éducation continue, tout au long de la vie, etc.
- Fonction d'évaluation des performances des apprenants, du curriculum et des matériels didactiques

Dans ce cadre, l'alphabétiseur devrait être à même de vérifier les connaissances et les aptitudes acquises par les apprenants au cours de leur formation et au terme de celle-ci.

Ayant directement en charge, sur le terrain, la mise en œuvre du curriculum et l'exploitation des matériels didactiques, il devrait aussi participer à l'évaluation de ces éléments, en vue de leur amélioration.

- Fonction sociale

L'alphabétiseur joue le rôle de mobilisateur social de la communauté et des apprenants au service du programme d'alphabétisation. A ce titre, il joue un rôle essentiel dans la sensibilisation.

De même, l'alphabétiseur devrait jouer le rôle de médiateur au sein du groupe des apprenants, pour résoudre d'éventuels conflits. Dans ce sens, il devrait aussi pouvoir résoudre les problèmes entre les apprenants et la communauté. En outre, dans le cadre de la gestion des rapports interpersonnels, l'alphabétiseur devrait être à même d'asseoir un climat convivial entre lui et les apprenants, ainsi qu'avec les membres de la communauté ou de l'entreprise.

- Fonction de manager du centre d'alphabétisation

Dans ce domaine, l'alphabétiseur assure la gestion matérielle du centre d'alphabétisation. Il consigne la réception de tous les matériels reçus (tableau, ardoise, craie, manuels, cahiers...), ainsi que leur répartition. Pour ce faire, les centres d'alphabétisation devraient posséder des cahiers de matériels dans lesquels on enregistre tous les matériels didactiques et d'équipement reçus, en spécifiant les types de matériels (nature et nombre), le jour de réception, le lieu de provenance..., avec signature de l'alphabétiseur et d'une tierce personne faisant foi.

Par ailleurs, dans le cadre de la gestion administrative des centres d'alphabétisation, l'alphabétiseur devrait posséder d'autres types de documents au nombre desquels on peut noter :

- *Le cahier de visite* qui fait état de toutes les personnes ayant visité le centre d'alphabétisation (services administratifs, techniques, autres acteurs de l'alphabétisation...). Ce cahier précise les noms et prénoms des visiteurs, les dates et moments de leurs visites, les objectifs des visites ainsi que leurs observations et signatures ;
- *Le cahier de la caisse bibliothèque*. Il permet de faire la lumière sur les modalités d'utilisation des ouvrages reçus. Il donne des informations sur les noms et prénoms des utilisateurs, les titres des documents empruntés, les jours de prêt, les jours de dépôt, les signatures... Ce cahier permet, entre autres, de répertorier les livres de lecture les

plus prisés par les néo-alphabètes et par conséquent de bien planifier la production des documents de lecture;

- *Le cahier de présence* permet d'attester le rythme de fréquentation des auditeurs. Outre leurs noms et prénoms, il donne des informations sur leurs jours de présence et d'absence, avec les raisons y afférentes ;
- *Le cahier de préparation* présente les dates et les leçons du jour, ainsi que la façon dont l'alphabétiseur organise ses cours avant la formation. Il représente un indicateur de suivi de la progression pédagogique de la formation.

Au regard de l'importance et de la diversité des tâches de l'alphabétiseur, pour lui permettre de bien assumer ces tâches, le contenu de sa formation devrait comporter, entre autres, les modules suivants :

- *La formation en linguistique appliquée (transcription de la langue d'alphabétisation : phonétique, grammaire, orthographe,...) ;*
- *La formation pédagogique* relative aux principes andragogiques, aux techniques d'animation et à l'exploitation des brochures d'alphabétisation ;
- *La formation en suivi*, afin de pouvoir bien tenir les différents documents du centre d'alphabétisation ;
- *La formation en évaluation* pour mesurer les acquis de l'apprentissage et pouvoir donner en conséquence un enseignement sur mesure qui permet une meilleure progression pédagogique des apprenants. De même, dans le cadre de l'utilisation quotidienne des matériels didactiques, l'alphabétiseur devrait pouvoir les évaluer et faire remonter les informations auprès des autorités administratives, en vue d'améliorer la qualité de ces matériels ;
- *La formation en technique d'étude du milieu* qui permet à l'alphabétiseur de mieux connaître l'environnement social dans lequel il opère et d'adopter en conséquence des comportements appropriés. La connaissance du milieu permet également à l'animateur de pouvoir bien assurer la mobilisation sociale au service de l'alphabétisation. Elle est d'un apport important dans la gestion humaine des centres d'alphabétisation.

3.1.5.3 Partenaires sociaux

Constitués par les collectivités locales, les associations de la société civile, les parrains..., les partenaires sociaux jouent un grand rôle dans la réussite des programmes d'alphabétisation. En tant que partenaires en milieu industriel,

les syndicats aussi devraient être étroitement associés à la mise en place des programmes d’alphabétisation au profit des salariés.

Les partenaires sociaux occupent une place importante dans la sensibilisation et la mobilisation des formateurs et des apprenants, l’élaboration de la stratégie d’alphabétisation, la construction des infrastructures (centres d’alphabétisation, bibliothèques...), le choix des alphabétiseurs et des apprenants, l’approvisionnement régulier des centres en fournitures, la régularité de la formation.

En outre, pour l’efficacité des programmes d’alphabétisation, les collectivités locales ont un rôle prépondérant dans la planification des activités en fonction des axes de développement des communautés et de leurs plans stratégiques de développement.

A ce titre, pour améliorer la qualité des prestations des partenaires sociaux, on devrait davantage les faire participer à la conception, la planification, la gestion, le suivi et l’évaluation des programmes d’alphabétisation, afin de pouvoir se les approprier et faire une analyse critique, pour l’amélioration et la durabilité des interventions.

Par ailleurs, dans le souci d’améliorer la qualité des interventions des partenaires sociaux en alphabétisation, on devrait favoriser la tenue de rencontres entre différentes composantes de ce partenariat, pour échanger leurs expériences de bonnes pratiques qui, du reste, devront être capitalisées et diffusées à travers des documents de référence pouvant servir de guides dans l’élaboration et la mise en œuvre des programmes d’alphabétisation efficaces pour le développement durable des communautés.

En somme, la réussite de la mise en œuvre des politiques d’alphabétisation et d’éducation non formelle est tributaire de la concertation et de la synergie des actions entre différents acteurs. A ce titre, il est important que les Etats veillent constamment à faire participer activement tous les partenaires à la prise de décisions et à la réalisation des activités. C’est d’ailleurs dans cette vision que s’inscrit l’Alliance mondiale pour l’alphabétisation dans le cadre de l’apprentissage tout au long de la vie (GAL) de l’UNESCO, qui prône un partenariat multipartite rassemblant gouvernements, organisations régionales, partenaires du développement, agence de l’ONU, universités, partenaires de la société civile et du secteur privé, pour coordonner leurs actions, afin de faire reculer l’analphabétisme dans le monde.

3.1.5.4 Apprenants

Ce sont les acteurs du centre d’alphabétisation, en cours d’apprentissage. En phase d’alphabétisation, il s’agit pour eux d’acquérir les connaissances instrumentales.

Dans le domaine de l’alphabétisation, l’apprenant est généralement adulte et a une certaine expérience de la vie. Il a des occupations familiales et professionnelles qu’il quitte pour suivre les cours, avec des objectifs déterminés. Il a des valeurs, croyances et opinions qu’il souhaite être respectées. De plus, il est à souligner que les apprenants adultes ont des styles et rythmes d’apprentissage différents.

Pour l’efficacité de son intervention, dans son enseignement, l’animateur ne doit pas perdre de vue ce profil de l’apprenant adulte. Il devrait tenir compte du sacrifice de celui-ci, sa personnalité, ses expériences, ses responsabilités ainsi que ses préoccupations sur lesquelles devrait être axée la formation, afin d’obtenir la motivation intrinsèque des auditeurs dans l’apprentissage.

3.1.6 Stratégies pour le renforcement des capacités des acteurs

Dans le domaine de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle, le renforcement des capacités des acteurs pourrait se faire sous plusieurs formes et modes d’organisation, parmi lesquels nous proposons :

- 1- L’organisation de sessions de renforcement des capacités (ateliers, séminaires, stages nationaux, sous-régionaux, régionaux ou internationaux), en fonction des besoins de formation des acteurs. Dans ce cadre, le renforcement institutionnel de centres régionaux de formation à l’instar du Centre d’Excellence de l’ISESCO de Formation des Adultes et l’Education Non Formelle sis à Niamey au Niger, serait d’un apport appréciable dans la qualification des ressources humaines en matière d’alphabétisation. Grâce à ces centres régionaux, des programmes de formation diplômante sur une longue durée pourraient asseoir au niveau des acteurs, les fondamentaux dans le domaine de l’alphabétisation, de l’éducation des adultes et de l’éducation non formelle, entre autres les fondements de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle, la problématique de l’éducation des adultes et des adolescents, la psychologie des adultes, les principes andragogiques, l’élaboration de modules d’alphabétisation et d’éducation non formelle, la planification, la gestion, le suivi, l’évaluation des programmes d’alphabétisation et d’éducation non formelle, la formation des adolescents et des adultes, la linguistique appliquée aux langues nationales, etc.

- 2- Les voyages d'étude, d'échanges de bonnes pratiques entre pays, afin de s'imprégner mutuellement de leurs meilleures expériences en matière d'alphabétisation ;
- 3- L'affectation d'experts à des Etats, à leur demande, pour faire face à certains de leurs problèmes préoccupants dans le domaine de l'alphabétisation ;
- 4- Le renforcement organisationnel à travers l'instauration et le développement d'un système de réseautage entre les acteurs de l'alphabétisation ;
- 5- Le recours aux technologies de l'information et de la communication, la formation à distance, à travers la radio, la télévision, les moyens informatiques permettant de diffuser les méthodes et techniques innovantes et efficaces dans différents domaines de l'alphabétisation ;
- 6- L'assistance technique au niveau national et même international, à travers des évaluations formatives, des activités de suivi-appui-conseils au profit des structures techniques d'alphabétisation, etc.

3.2 Phase opératoire : l'alphabétisation

3.2.1 Préalables

La phase opératoire est celle de l'enseignement des connaissances instrumentales en lecture, écriture et calcul.

Pour assurer le succès de cette phase, il faudrait prendre, en amont, des dispositions préliminaires appropriées, au nombre desquelles nous notons :

- *Effectuer des tests de positionnement :*

Ces tests permettent d'identifier les niveaux réels des apprenants et de former des groupes d'apprentissage homogènes. En général, les tests de positionnement portent sur les domaines de compétences en lecture et écriture. Cependant, au cas où l'alphabétisation se ferait en langue étrangère, souvent en milieu industriel, les tests de positionnement devraient inclure la compréhension et l'expression orale.

- *Créer un environnement d'apprentissage stimulant :*

Cet environnement constitue un facteur de motivation dans l'apprentissage. L'équipement, l'aménagement et l'entretien du centre d'alphabétisation (hygiène) offre un cadre agréable d'apprentissage. A ce titre, il faudrait

s'assurer de la disponibilité de la logistique nécessaire (locaux, équipements), matériels didactiques, fournitures...

Par ailleurs, dans ce cadre, le lieu d'implantation du centre d'alphabétisation est un paramètre important qui influence la réussite de la formation en alphabétisation. Ainsi, quand le centre est situé dans un endroit convenable aux apprenants (distance à parcourir), ceci joue positivement sur leur assiduité aux cours. Ainsi, en milieu industriel au Maroc, l'analyse de différentes expériences montrent que les apprenants sont d'autant plus assidus, si la formation se déroule sur le lieu de production ou à proximité, car les employés peuvent facilement se rendre à la formation, sans perdre de temps et de coût additionnel de transport. Cependant, au Maroc, en milieu industriel, lorsque les cours sont donnés après les heures de travail, d'autres paramètres interviennent dans l'assiduité des apprenants, entre autres, les horaires des cours, le problème de transport... (DLCA, 2012)

- *Créer des conditions pédagogiques convenables*

Outre les programmes de formation qui devront être bâtis sur les référentiels de compétences des apprenants afin d'être incitatifs, le calendrier de formation est aussi un facteur important dans l'assiduité des apprenants, partant de la réussite du programme de formation. A cet effet, le temps de formation devrait être modulé en fonction de la disponibilité des apprenants. C'est tenant compte de ce paramètre que certains pays ont adopté une approche flexible de formation en alphabétisation. Ainsi, au Mali, trois types de sessions de formation en alphabétisation sont actuellement en vigueur, en fonction de la demande et de la disponibilité des populations. Il s'agit des sessions de formation intensive, avec 45 jours de formation initiale et 15 jours de consolidation (un total de 60 jours), en raison de 6 heures de cours par jour et 6 jours de cours par semaine. Une telle session requiert la disponibilité totale des apprenants qui sont regroupés sur le même site de formation. La session de formation semi-intensive est le deuxième type. Elle dure 3 mois, à raison de 4 heures de formation par jour durant 6 jours dans la semaine et enfin, le troisième type est la session de formation extensive ou étalée qui dure de 6 à 9 mois de cours, à raison de 2 heures de cours par jour, pendant 6 jours dans la semaine.

- *Constituer des groupes d'apprentissage sensibles au contexte socioculturel*

La composition des groupes de formation (mixité) devrait se faire en fonction de l'environnement socioculturel. Dans ce sens, partout où la société ne s'apprête pas à la pratique de la mixité des groupes, il est impératif d'ouvrir des centres masculins et féminins d'alphabétisation.

3.2.2 Phase d'initiation

3.2.2.1 Enseignement de la lecture

En lecture, le champ de compétences devrait être basé sur l'acquisition de quelques mécanismes fondamentaux de la langue d'alphabétisation, (Ministère de l'Education Nationale du Mali, 2016), entre autres :

- La conscience alphabétique qui consiste à connaître les noms des lettres de l'alphabet ;
- La conscience phonétique relative à l'association des noms des lettres aux sons des lettres. Il s'agit du lien que l'apprenant fait entre le graphème et le phonème, entre l'écrit et l'oral ;
- La conscience phonémique qui est la capacité de manipuler les sons à l'intérieur d'un mot ou d'une syllabe, et de distinguer la plus petite unité sonore d'un mot ;
- La conscience syllabique permettant à l'apprenant de segmenter les mots en syllabes et de manier les syllabes dans un mot.

En lecture, la phase d'initiation a pour objectif d'amener les apprenants à déchiffrer et comprendre les mots, les phrases, les messages et pouvoir faire une lecture indépendante. Dans ce cadre, les pédagogues choisissent différentes méthodes en fonction desquelles sont d'ailleurs élaborés les manuels d'alphabétisation. Trois grandes méthodes pédagogiques de lecture, avec des fortunes diverses, sont actuellement appliquées en alphabétisation des jeunes et des adultes. Il s'agit de :

- *La méthode syllabique*

Dans sa démarche, cette méthode va des unités les plus petites, s'en sert pour bâtir les unités les plus grandes. Ainsi, la démarche consiste à aller des lettres aux syllabes- mots et aux phrases. Elle procède du mécanisme associatif dans l'apprentissage. Ainsi pour la dénommer, certains experts utilisent les termes de méthode « analytique », « alphabétique », « combinatoire », « phonique », etc.

Sur le plan pédagogique, l'évaluation de cette méthode montre qu'elle permet à l'apprenant de lire n'importe quel texte de lecture, par l'association des syllabes. Cependant, dans la lecture, en général celui-ci ânone, lit de façon saccadée et accède difficilement à la lecture courante.

- *La méthode analytique ou globale*

Cette méthode de lecture commence par des unités de sens, une phrase, un paragraphe, un dialogue, une histoire généralement en rapport étroit avec les centres d'intérêt des apprenants. Ces unités sont ensuite progressivement décomposées en entités plus petites, jusqu'aux lettres. Cette méthode est le contraire de la méthode syllabique.

Comme avantages, la méthode globale permet la compréhension du texte lu et ceci de façon expressive. Cependant, en dehors des mots dont les textes sont connus, la méthode globale a l'inconvénient de présenter souvent l'apprenant devant des textes qu'il a du mal à déchiffrer, car ne sachant pas toujours associer les lettres de l'alphabet.

Dans le cadre de cette méthode, certaines ONG ((Enfants du Monde, ActionAid...) ont développé des formules éducatives et des approches pédagogiques /andragogiques innovantes telles que la Pédagogie du Texte (PdT), l'Approche Reflect...

- *La méthode éclectique, synthétique ou mixte*

Elle fait la synthèse des deux méthodes précédentes, en essayant de parer à leurs lacunes. Aussi-procède-t-on par des exercices de décomposition de la phrase –clé, au mot-clé, la syllabe, la lettre du jour et des exercices de recomposition dans le sens inverse : lettre-syllabe-mot-phrase simples, avec constitution de texte de lecture.

L'avantage de cette méthode est qu'elle commence par un signifiant et se termine par un signifiant. De plus, les apprenants y apprennent à faire des associations de lettres, syllabes, au cours de la formation.

Vu les nombreux avantages de la méthode mixte, nombre de pays l'ont adoptée comme méthode d'enseignement de la lecture en alphabétisation. Dans la méthode mixte, la lecture est entamée à partir d'une *causerie-débat* qui porte sur les compétences de vie courante recensées lors de l'étude des besoins de formation, et résumées en phrases-clés dans le manuel d'alphabétisation. Dans la formation, les techniques d'animation telles que le brainstorming, les travaux de groupes, la causerie –débat sont sensés aboutir au changement de l'attitude des apprenants par rapport à la situation problème du milieu.

Comme démarche, la causerie-débat devrait consister en une séance d'animation de groupes dans laquelle l'animateur est un facilitateur. Il n'est pas un conférencier. Il devrait aider à « accoucher les esprits » des apprenants, sur tel ou tel sujet, les aider, en exploitant la fiche technique

portant sur le thème de la causerie-débat. Considérant l'impossibilité d'avoir des spécialistes de différents domaines techniques pour l'animation des thèmes dans les centres d'alphabétisation, les animateurs devraient en plus des fiches pédagogiques qui sont un guide de la démarche pédagogique dans l'enseignement/apprentissage, posséder des fiches techniques sur les thèmes des causerie-débats, comme sources d'informations techniques.

Il est important de souligner que toute leçon de causerie-débat devrait aboutir à des prises de décisions, à travers des activités individuelles ou collectives, permettant de faire face aux situations- problèmes auxquelles les populations sont confrontées. Ainsi, la causerie-débat devrait représenter une pratique pédagogique pour le renforcement des capacités des apprenants par rapport aux compétences de vie courante de leur environnement.

En somme, l'opérationnalisation de la méthode mixte en lecture se fait suivant les principales étapes suivantes :

- a) L'animation à partir d'un support d'animation (une image)
- b) L'interprétation de l'image pour dégager une phrase-clé sous l'image, en rapport avec la compétence de vie courante ;
- c) La lecture de la phrase-clé sous l'image ;
- d) La lecture du mot-clé ;
- e) La lecture de la syllabe clé ;
- f) La lecture de la lettre du jour (voyelle ou consonne) ;
- g) La reconnaissance auditive de la lettre du jour (d'autres mots contenant le son de la lettre du jour) ;
- h) La reconnaissance visuelle de la lettre du jour (montrer et lire la lettre du jour dans d'autres mots) ;
- i) La composition à travers les associations des consonnes et des voyelles déjà étudiées. Ainsi, on procédera à la formation des syllabes et des mots ;
- j) La commutation qui consistera à faire une présentation croisée, des oppositions de la lettre du jour avec les lettres déjà étudiées ;
- k) La lecture des phrases et des textes au tableau par les apprenants ;
- l) La lecture dans le syllabaire ;
- m) Les exercices d'application à donner aux apprenants ;
- n) L'évaluation des exercices d'application.

3.2.2.2 Enseignement de l'écriture

Il a pour objectif de faire acquérir par les apprenants les mécanismes psychomoteurs du code écrit. Dans ce cadre, si les démarches méthodologiques idoines sont respectées dès la phase initiale, la majorité des apprenants devrait savoir écrire correctement les sons, les mots, les phrases, de petits paragraphes sous dictée ou suivant leur propre composition.

Le déroulement de l'écriture devrait suivre les étapes suivantes :

- a) L'explication de l'écriture de la lettre enseignée avec les signes voltaïques étudiés au cours de la phase de pré-alphabétisation. A ce niveau, l'animateur fait découvrir par les apprenants, les signes de base utilisés dans l'écriture de la lettre du jour;
- b) La présentation de la lettre au tableau. La lettre du jour est présentée d'abord en grand au tableau. Ensuite, elle est réécrite en grand, à travers sa décomposition et sa recombinaison ;
- c) La mimique de l'écriture de la lettre dans l'espace. L'animateur donne d'abord l'exemple aux auditeurs, en leur faisant légèrement dos. Ensuite, il les amène à former la lettre dans l'espace, puis avec le doigt, sur le tableau ou sur l'ardoise ;
- d) L'écriture de la lettre au tableau. Après avoir réécrit la lettre du jour au tableau, l'animateur invite les apprenants à l'écrire à leur tour, au tableau, dans un corps d'écriture. Il procède à des corrections et redonne le modèle ;
- e) L'écriture de la lettre sur les ardoises. L'animateur fait écrire par chaque apprenant la lettre du jour sur l'ardoise, en grand, dans un corps d'écriture et procède aux corrections nécessaires. Dans la même dynamique, il fait faire par chaque auditeur des exercices d'écriture de plusieurs lignes sur son ardoise et procède à la correction de ces exercices ;
- f) Ecriture de la lettre sur le cahier. Dans ce cadre, en guise d'exercices, les auditeurs apprennent à écrire la nouvelle lettre au moins sur une page en classe et plusieurs autres pages, à domicile.
- g) Ecriture dans les livrets. Les exercices d'écriture sont généralement prévus dans les livrets de lecture/écriture. Les apprenants peuvent s'y exercer, pour développer leurs habiletés dans l'écriture.

Dans l'enseignement de l'écriture, au niveau de la phase initiale, il faudrait faciliter l'apprentissage en se limitant au système de graphie scripte ; éviter

l'écriture cursive ainsi que les majuscules qui pourraient amener des confusions chez les apprenants. Ces dernières seront enseignées au cours de la phase de consolidation en alphabétisation.

3.2.2.3 Enseignement du calcul

En alphabétisation, chez l'adulte, le système d'acquisition du calcul diffère de celui de l'enfant. L'adulte sait déjà le sens et la valeur numérique des chiffres. Ce qui l'intéresse, c'est l'écriture des chiffres et des nombres, le mécanisme opératoire de l'addition, la soustraction, la multiplication et la division, ainsi que l'intégration de ces opérations dans les activités de sa vie courante, pour résoudre ses problèmes quotidiens.

Ainsi, à la phase d'initiation, l'objectif d'apprentissage en calcul consiste à permettre aux apprenants :

- d'identifier, lire, écrire et comprendre les nombres (numération) ;
- maîtriser les mécanismes des quatre opérations (addition, soustraction, multiplication et division) ;
- acquérir les connaissances élémentaires sur les systèmes de mesure (les mesures de longueur, de poids, de capacité).

A ce titre, à l'instar de l'enseignement de la lecture, celui du calcul devrait s'effectuer suivant une stratégie bien définie.

Ainsi, l'enseignement du calcul commence par celui des nombres primaires. Dans ce cadre, après avoir enseigné la lecture et l'écriture des nombres de 1 à 9, l'alphabétiseur introduira ensuite le nombre 0. L'enseignement de ces nombres se fera à partir d'images dans le calculaire ou sur des affiches ; des objets réels issus de l'environnement socioculturel des apprenants peuvent aussi servir de support pédagogique.

Tout comme en lecture/écriture, les signes voltaïques servant à écrire les nombres primaires sont d'abord expliqués aux auditeurs. Ensuite, l'animateur reproduit correctement au tableau dans un corps d'écriture ces nombres primaires. Les apprenants s'y exercent au tableau, en essayant de reproduire le modèle. Des corrections s'en suivent, puis viennent les exercices de reconnaissance du nombre parmi d'autres et des séances d'écriture sur les ardoises et dans les cahiers d'écriture.

Au niveau de la phase d'initiation, dans plusieurs programmes d'alphabétisation, l'enseignement des nombres primaires est suivi par celui

des nombres à deux chiffres, ainsi de suite, jusqu'à 9 chiffres, autrement dit jusqu'aux millions.

Pour faciliter cet enseignement, il est important d'avoir recours au tableau de numération suivant :

Classe des millions				Classe des milles				Classe des unités			
milliers	centaines	dizaines	unités	milliers	centaines	dizaines	unités	milliers	centaines	dizaines	unités

L'enseignement des nombres devrait être suivi par celui des quatre opérations arithmétiques de base, à savoir, l'addition, la soustraction, la multiplication et la division. A ce titre, au niveau de chaque opération, l'animateur devrait veiller à donner aux apprenants les explications suivantes :

- le sens de l'opération ;
- le signe de l'opération ;
- la position de l'opération et
- le mécanisme de l'opération.

Dans ce sens, il procédera ainsi :

L'addition :

Elle consistera à présenter aux apprenants des situations-problèmes pouvant les amener à comprendre le mécanisme de l'addition. Ensuite, ceux-ci devront pouvoir :

- découvrir, lire et écrire le signe de l'addition (+) ;
- découvrir, lire et écrire le signe égal (=)

- Poser et effectuer des opérations d'addition horizontale

$$12 + 24 = 36$$

- Poser et effectuer des opérations d'addition verticale

$$\begin{array}{r} 62 \\ + 23 \\ \hline = 85 \end{array}$$

- Poser et effectuer des opérations d'addition simple

$$\begin{array}{r} 42 \\ + 33 \\ \hline = 75 \end{array}$$

- Poser et effectuer des opérations d'addition avec retenue

$$\begin{array}{r} 789 \\ + 122 \\ \hline = 949 \end{array}$$

La soustraction :

A partir de situations-problèmes présentant le mécanisme de la soustraction, l'alphabétiseur devrait amener les apprenants à :

- Découvrir, lire et écrire le signe de la soustraction (-) ;
- Poser et effectuer les opérations de la soustraction horizontale

$$37-12 = 25$$

- Poser et effectuer les opérations de la soustraction verticale

$$\begin{array}{r} 83 \\ - 12 \\ \hline = 71 \end{array}$$

- Poser et effectuer les opérations de la soustraction simple

$$\begin{array}{r} 47 \\ - 25 \\ \hline = 22 \end{array}$$

- Poser et effectuer les opérations de la soustraction avec retenue :

$$\begin{array}{r} 235 \\ - 146 \\ \hline = 89 \end{array}$$

La multiplication

Elle se fait également à travers des situations-problèmes présentant le mécanisme de la multiplication et qui conduisent les apprenants à :

- Découvrir, lire et écrire le signe de la multiplication (x) ;
- Poser et effectuer les opérations de la multiplication horizontale

$$21 \times 3 = 63$$

- Poser et effectuer les opérations de la multiplication verticale

$$\begin{array}{r} 324 \\ \times 12 \\ \hline 648 \\ 324 \\ \hline = 3888 \end{array}$$

- Poser et effectuer des opérations de la multiplication sans retenue (à 1,2,3 chiffres au multiplicateur et à plus d'un chiffre au multiplicande)

$$21 \times 4 = 84 ; 21 \times 23 = 483 ; 403 \times 112 = 45136$$

- Poser et effectuer des opérations de la multiplication avec retenue (à 1,2,3 chiffres au multiplicateur et à plus d'un chiffre au multiplicande)

- $76 \times 5 = 380 ; 18 \times 55 = 990 ; 658 \times 453 = 298074$

La division

Dans la phase initiale, au niveau de cette opération, il s'agira de présenter aux apprenants, des situations-problèmes pouvant les amener à comprendre les

mécanismes de la division, ainsi que de :

- Découvrir, lire et écrire les signes de la division (: ÷)
- Poser et effectuer les opérations de la division sans reste (à 1,2,3 chiffres au dividende et à un ou deux chiffres au diviseur)

$$588 : 2 = 294$$

- Poser et effectuer des opérations de division avec reste (à 1,2,3 chiffres au dividende et à 1 ou 2 chiffres au diviseur, avec reste)

$$286 : 15 = 19,06$$

A la phase d'initiation, dans l'enseignement des quatre opérations arithmétiques de base, il est important d'articuler la formation sur des problèmes pratiques permettant aux apprenants d'exercer les connaissances mathématiques acquises.

Par ailleurs, au niveau de cette phase, en lecture/ écriture comme en calcul, il est utile de mettre en place un système de pédagogie correctrice, en procédant à la révision des apprentissages et à des remédiations à la mesure des lacunes constatées chez les apprenants. Cette évaluation des apprentissages, formative, devra aider les apprenants à progresser dans leur apprentissage, consolider les connaissances et les compétences acquises.

Dans ce cadre, il faudrait souligner que nos livrets de lecture/ écriture et de calcul devraient comporter des leçons de révision, après une série de leçons. Cette révision portera sur les éléments essentiels, ceux les plus difficiles à comprendre et à assimiler.

La leçon de révision représente un arrêt stratégique qui permet à l'alphabétiseur d'avoir une vision synoptique de l'état de progression des apprenants.

3.3 Phase de consolidation

Dans les programmes d'alphabétisation de certains pays, la phase de consolidation est classée au niveau de la post-alphabétisation. Considérant l'objectif ultime de cette phase qui est la préparation des apprenants à mener efficacement les actions de la phase de post-alphabétisation, nous avons, à

dessein, dissocié et classé la phase préparatoire de la consolidation en amont de la post-alphabétisation.

Les activités de remédiation des leçons de révision dans la phase d'initiation, devraient permettre de corriger les lacunes au niveau des acquisitions cognitives des apprenants. Cependant, pour renforcer cette dynamique positive, en alphabétisation, il est important d'avoir une phase spécifique de consolidation des acquis. Cette phase complémentaire de la phase d'initiation, permettra de réviser, renforcer, intégrer et réutiliser dans de nouvelles Situations Significatives d'Intégration (SSI) les connaissances de la phase d'initiation.

Au niveau de la lecture-écriture, l'étape de la consolidation devrait permettre :

- d'approfondir l'étude des compétences de vie courante ;
- de corriger les difficultés constatées en lecture /écriture ;
- de préparer un terrain prédisposant pour les formations thématiques en post-alphabétisation ;
- de préparer les apprenants pour la production de textes divers. A ce titre, à travers des exercices, de différentes occasions d'apprentissage et d'application des techniques d'expression écrite, les auditeurs apprennent les conventions des textes en lecture et écriture, par le respect des signes de ponctuation, le sens de l'écriture, la segmentation des mots, la fluidité dans la lecture, avec expressivité du texte, les lettres cursives, les majuscules, etc.

Au niveau du calcul, la phase de consolidation vise essentiellement à approfondir les compétences de vie courante des apprenants dans le domaine des mathématiques. Dans ce sens, elle devrait d'abord permettre de corriger les lacunes de la phase d'alphabétisation initiale et ensuite préparer les apprenants à la phase de post-alphabétisation, à travers des formations thématiques impliquant le calcul.

Ainsi, à partir des exercices d'application, des problèmes pratiques, la phase de consolidation portera, entre autres, sur les thèmes suivants :

- la révision des nombres étudiés et le mécanisme des quatre opérations sur ces nombres ;
- l'utilisation des nombres à 7 chiffres et plus (jusqu'aux milliards-12 chiffres- addition, soustraction, multiplication et division sur ces nombres) ;

- les nombres décimaux
- l'addition, la soustraction, la multiplication et la division sur les nombres décimaux ;
- l'approfondissement des connaissances sur les unités de mesure (longueur, surface, agraire, volume, capacité, poids) ;
- la construction des figures géométriques (cercles, rectangles, carrés...) ;
- le calcul du périmètre ;
- la mesure du temps (montre, calendrier, agenda) ;
- la machine à calculer ;
- le pourcentage ;
- la monnaie ;
- la maîtrise de la table de multiplication de 2 à 9 ;
- la machine à calculer ;
- le prix –bénéfice et perte.

En somme, dans le domaine du calcul, la phase de consolidation devrait se caractériser par le réinvestissement des connaissances acquises à travers l'utilisation des quatre opérations dans des situations variées, la résolution de situations-problèmes de la vie courante, portant sur les mesures de longueur, de surface, de capacité, de poids, de temps ainsi que sur les formes géographiques usuelles.

Il est fondamental de souligner qu'aussi bien en phase initiale que dans celle de la consolidation, les activités d'alphabétisation devraient faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation rigoureuse et continue de la part de l'animateur et des autres maillons de supervision établis dans le cadre des programmes d'alphabétisation.

Quatrième chapitre :
**Suivi et évaluation des programmes
d'alphabétisation**

4.1 Suivi des programmes d'alphabétisation

A ce stade, il s'agit du suivi des activités des phases d'initiation et de consolidation en alphabétisation.

Au cours de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation, il est important de savoir la situation réelle des apprentissages, afin de pouvoir les comparer aux prévisions et de corriger, au besoin, à temps opportun, les lacunes. Dans ce sens, le suivi représente un processus systémique et continu fondamental pour assurer la qualité des programmes. Il fournit des données quantitatives et qualitatives fiables et actualisées à toutes les étapes de leur mise en œuvre.

Ainsi, le suivi permet d'opérer des remédiations, d'améliorer les résultats des programmes en exécution et de préparer leur évaluation. Il devrait se faire en harmonie avec la politique de décentralisation en cours dans la majorité des pays. Dans ce cadre, il consistera à apporter un appui technique, administratif et organisationnel à l'échelon faisant l'objet du suivi. Il devrait s'effectuer avec professionnalisme auprès des communautés de base, en passant par les structures départementales, régionales et nationales.

A tous les niveaux, dans une approche synergique de travail, il est important de responsabiliser les différents acteurs (Etats, partenaires techniques et financiers, opérateurs, communautés, animateurs...). Dans ce cadre, il est nécessaire d'avoir des organes de suivi avec des tâches précises et des instruments de suivi spécifiques et appropriés. L'ensemble de ce dispositif permettra de :

- recueillir les informations sur les centres d'alphabétisation ;
- contrôler la maîtrise de la méthodologie d'enseignement par l'alphabétiseur ;
- vérifier l'acquisition des compétences visées par le programme, ainsi que la progression de niveaux des apprenants ;
- recenser les problèmes qui se posent au fonctionnement des centres ;
- proposer des solutions aux problèmes rencontrés ;
- rassembler des faits et informations pour l'évaluation du programme, en vue de son amélioration. Le suivi et l'évaluation représentent deux éléments d'un ensemble indissociable, nécessaires à la bonne gestion des programmes d'alphabétisation. L'évaluation s'appuie sur les données collectées par le suivi, les analyse, pour en tirer des leçons, afin d'améliorer quantitativement et qualitativement ces programmes.

Suivant les différents maillons de la chaîne d'intervention, l'opération de suivi pourrait être structurée et agencée de la façon suivante :

4.1.1 Au niveau local

Il se situe à l'échelon des centres d'alphabétisation. Dans ce cadre, au niveau des communes rurales, il se fait dans les villages ; s'agissant des zones urbaines, dans les quartiers.

A chacun de ces endroits, le comité d'alphabétisation ou toute autre structure sociale mandatée devrait contrôler localement la bonne mise en œuvre des activités. A ce titre, l'organe de suivi au niveau local devrait contrôler la régularité des apprenants et des animateurs, gérer les conflits interpersonnels, assurer la mobilisation des ressources financières et matérielles des programmes. L'animateur du centre d'alphabétisation est un des personnages clés du suivi au niveau local. Au jour le jour, il contrôle de façon continue les niveaux des apprenants, apporte des remédiations aux lacunes constatées et procède ainsi à des évaluations formatives. De même, il suit l'évolution de l'environnement du centre d'alphabétisation. Dans ce cadre, en milieu industriel, un comité de suivi opérationnel pourrait être mis en place, sur le site de production. Ce comité de suivi inclura le directeur de production, un cadre de la direction des ressources humaines ainsi qu'un représentant syndical...

La structure de suivi devrait être composée de personnes influentes, disponibles et ayant le sens de l'organisation.

Pour assurer un suivi professionnel, la gestion correcte des instruments de suivi est impérative, à tous les échelons du programme : niveaux local, départemental, régional et national. Les instruments de suivi utilisés sont relatifs à la collecte des données sur les centres d'alphabétisation, la situation de leur fonctionnement, l'état de progression des niveaux des apprenants... Ils permettent de faire la lumière sur la bonne marche des programmes d'alphabétisation. A ce titre, au niveau local pourraient être utilisés, entre autres, les instruments suivants : les cahiers de présence, les cahiers de

préparation des cours, les cahiers de visite, les cahiers de roulement, les cahiers de visite, les tableaux sur les résultats détaillés du suivi pédagogique de début et de fin de campagne, etc. Tous ces instruments de suivi constituent un tableau de bord qui devrait être régulièrement mis à jour dans la mesure où ils permettent de collecter certaines données indispensables à l'évaluation des programmes d'alphabétisation, comme les caractéristiques des auditeurs, la durée de fonctionnement des centres...

4.1.2 Au niveau départemental

Dans le cadre de la supervision des activités d'alphabétisation, un encadrement technique devrait être instauré au niveau départemental. Cet encadrement technique apportera son assistance pédagogique à plusieurs animateurs de différentes collectivités villageoises. Dans ce sens, il apportera un appui technique mensuel ou par quinzaine aux animateurs, avec un calendrier de travail précis communiqué au maillon supérieur du niveau régional.

L'appui technique de l'encadrement départemental consistera à contrôler la tenue correcte des documents des centres par les animateurs, la qualité de leurs cours, la régularité des animateurs et des apprenants, ainsi que de donner des appui-conseils pédagogiques aux animateurs, de discuter avec les membres des comités locaux d'alphabétisation, des difficultés rencontrées et des solutions, de collecter, centraliser et synthétiser toutes les données utiles relatives à l'alphabétisation dans l'ensemble du département.

Dans le cadre du suivi technique, l'encadrement du niveau départemental devrait aussi disposer de ses propres instrument de suivi, notamment de différents types de cahiers de la zone d'alphabétisation permettant :

- d'identifier les centres d'alphabétisation du département : situation géographique, qualité des centres (masculin, féminin, mixte), date de démarrage des cours, période de fonctionnement (jour, après-midi, nuit), état de construction... ;
- d'identifier les animateurs : noms et prénoms, situation matrimoniale (marié, célibataire, veuf), formation antérieure (école coranique, medersa, alphabétisation, école en langue française), situation de tenue des documents de suivi de l'animateur, observations sur les séances andragogiques (aspects positifs et négatifs de la méthodologie d'enseignement appliquée par l'animateur pour chaque discipline, les causeries débats, la lecture, l'écriture et le calcul, avec propositions de recommandations) ;

- d'identifier les auditeurs des centres d'alphabétisation, noms et prénoms, situation matrimoniale, profils socioprofessionnels, âge, régularité (régulier, irrégulier, abandon) ;
- de récapituler les résultats pédagogiques par discipline (lecture, écriture et calcul), en début et en fin de campagne.

Exemples :

- calculer le taux de succès par rapport aux auditeurs inscrits

$$\frac{\text{Nombre d'auditeurs alphabétisés}}{\text{Nombre d'auditeurs inscrits}} \times 100$$

- calculer le taux de succès par rapport aux auditeurs évalués

$$\frac{\text{Nombre d'auditeurs alphabétisés}}{\text{Nombre d'auditeurs évalués}} \times 100$$

- calculer le taux d'abandon

$$\frac{\text{Nombre d'abandons}}{\text{Nombre d'auditeurs inscrits}} \times 100$$

- calculer le taux d'absence

Nombre total d'absences

_____ X 100 etc.

Nombre total de présences

Par ailleurs, l'encadrement technique du niveau départemental chargé du suivi du programme d'alphabétisation devrait consigner dans le cahier de réunions, ses différentes rencontres mensuelles avec les services techniques et même avec les villageois.

Dans la même veine, il devrait consigner dans le cahier d'activités ses différentes visites (les jours, les lieux), sa participation aux formations avec d'autres ONG et projets de la zone d'intervention. A l'occasion, un calendrier de visite sera établi mensuellement et transmis à la hiérarchie supérieure, au niveau régional. Dans ses tâches, le responsable technique chargé du suivi des centres d'alphabétisation au niveau départemental devrait également élaborer des rapports mensuels adressés au niveau régional.

4.1.3 Au niveau régional

On devrait y assurer la supervision des activités d'alphabétisation à travers la collecte, le traitement et l'analyse des données. A ce niveau, on contrôlera la qualité des opérations de suivi effectuées par le niveau départemental à travers :

- des visites ponctuelles sur le terrain pour apprécier l'ensemble du dispositif de mise en œuvre du programme (conditions d'étude dans les centres d'alphabétisation, programmes et méthode d'enseignement, matériels didactiques et d'équipement, profils et caractéristiques des apprenants par rapport aux objectifs du programme d'alphabétisation...);
- l'exploitation des rapports mensuels ou trimestriels des niveaux local et départemental ;
- l'organisation de séminaires régionaux de concertation entre différents intervenants en alphabétisation.

4.1.4 Au niveau national

On devrait y apporter un appui technique aux autres maillons de la chaîne de suivi à travers :

- l'élaboration des instruments de suivi - évaluation appropriés pour la collecte et le traitement des données ;
- les renforcements des capacités des acteurs en matière de suivi -évaluation ;
- la centralisation et l'analyse des données collectées sur l'ensemble du territoire national. A ce titre, dans le domaine du suivi, le niveau national devrait organiser annuellement un séminaire de bilan-programmation permettant de faire au niveau du pays , la synthèse des bilans régionaux, de discuter des problèmes de fond rencontrés dans la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation et d'y proposer des solutions pertinentes.

4.2 Evaluation des programmes d'alphabétisation

A ce stade, elle permet de savoir si les objectifs fixés à la phase opératoire d'alphabétisation ont été atteints, concernant l'acquisition des connaissances et des compétences ; de faire ressortir les facteurs de succès et les causes des échecs, et partant de capitaliser sur les expériences, les réajuster pour le programme en vigueur et même pour d'autres expériences ultérieures.

En tant qu'exercice de mesure objective des résultats des programmes d'alphabétisation, l'évaluation doit être un processus continu en vue de garantir la qualité, la pertinence de ces programmes. Elle doit être au début et à la fin des opérations. Partant, pour le bon déroulement de l'évaluation, elle devra être planifiée tout au commencement du programme. A ce titre, dans nos pratiques d'évaluation, il est important d'élaborer au départ des programmes d'alphabétisation, des référentiels d'évaluation qui décrivent de façon claire les profils attendus au terme des activités de ces programmes.

Dans le cadre de l'apprentissage, les différentes étapes de l'évaluation sont les suivantes : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

4.2.1 Etapes d'évaluation

4.2.1.1 Evaluation diagnostique

Elle est encore dénommée évaluation initiale, évaluation a priori. Elle est faite avant ou au début des cours d'alphabétisation, afin de vérifier le pré-requis des futurs apprenants et contrôler ainsi l'accès aux cours. Dans ce cadre, un test initial ou pré-test composé par un ensemble d'exercices en lecture, écriture et calcul permet de mesurer les connaissances et aptitudes des apprenants. Grâce à ces tests, une grille de niveaux ou échelle d'alphabétisation des futurs apprenants est établie ; ceci permettra la constitution de cohortes homogènes d'apprenants en alphabétisation.

4.2.1.2 Evaluation formative

Encore dénommée évaluation médiane, intermédiaire, à mi-parcours ou périodique, elle a lieu pendant le cycle d'alphabétisation. Elle a pour objectif de connaître les acquis des apprenants en vue de les améliorer, au besoin. Dans ce cadre, les acquis sont les connaissances et les aptitudes en lecture, écriture et calcul des apprenants.

L'évaluation formative permet de faire le point sur les niveaux des apprenants et de procéder à des remédiations, à temps opportun.

Dans la pratique, comme instrument d'évaluation médiane, il est utilisé des tests périodiques, intermédiaires, portant sur un ensemble de leçons enseignées. Cette pratique permet de situer les apprenants sur la grille de niveaux, à différentes étapes de la formation.

4.2.1.3 Evaluation sommative

Elle est dénommée par certains spécialistes, évaluation finale. Elle a lieu en fin du processus d'alphabétisation et permet de contrôler les niveaux des apprenants. Dans ce cadre, un test final ou test de fin de cycle est administré aux apprenants. Ce test constitué d'exercices concerne l'ensemble du programme, du début du cycle d'alphabétisation jusqu'à sa fin.

4.2.2 Types d'indicateurs

Pour une plus grande efficacité et efficience des programmes d'alphabétisation, dans une approche systémique, l'évaluation de la phase opératoire d'alphabétisation devrait aller au-delà de l'aspect stricto sensu de performance

cognitive. Elle s'intéressera en plus à d'autres repères d'appréciation qui ont inéluctablement une grande influence sur les acquisitions cognitives. A ce titre, à la phase opératoire, l'évaluation devra également inclure d'autres indices de mesure des réalisations (indicateurs), parmi lesquels nous notons :

4.2.2.1 Indicateurs d'environnement

Il s'agira d'examiner la pertinence de l'environnement socioéconomique et culturel dans lequel s'insère le programme d'alphabétisation. En fait la motivation des auditeurs dans l'apprentissage ainsi que la réussite des programmes d'alphabétisation dépendent dans une grande mesure de leur niveau de congruence à leur environnement.

Dans le cadre du développement durable, les indicateurs d'évaluation des programmes d'alphabétisation devraient permettre de cerner l'impact de ces programmes sur l'amélioration des conditions de vie socioéconomiques des bénéficiaires, notamment les couches sociales les plus marginalisées, ainsi que sur la viabilisation de l'environnement des communautés.

4.2.2.2 Indicateurs de ressources humaines

Les données collectées à travers ces indicateurs sont très importantes dans la réussite des programmes d'alphabétisation. Dans ce sens, la qualité de la formation reçue par les acteurs pédagogiques a une grande incidence sur leurs prestations et performance, partant, sur la qualité des apprentissages des auditeurs.

4.2.2.3 Indicateurs des ressources matérielles et financières

Grâce à ces deux ressources du reste concomitamment liées, des conditions d'étude appropriées sont octroyées aux auditeurs. Ces ressources sont constituées par les locaux de formation, les matériels didactiques et d'équipement, les fournitures... L'analyse de ces éléments pourrait contribuer à expliquer les performances cognitives des apprenants.

4.2.2.4 Indicateurs relatifs au dispositif de pilotage

Dans ce cadre, on devrait examiner le dispositif organisationnel à travers les composantes techniques et administratives permettant la bonne mise en œuvre du programme sur le terrain, d'assurer la planification opérationnelle des activités, le suivi technique et administratif approprié des opérations. Ces différents éléments ont aussi une incidence certaine sur le rendement interne, la qualité du système de formation, partant sur la performance des apprenants.

4.3 Importance de développer les stratégies d'auto-évaluation, d'évaluation entre pairs et d'évaluation participative

Dans nos pratiques d'évaluation, parallèlement à l'évaluation externe réalisée par les cadres techniques spécialisés externes au programme d'alphabétisation et à l'évaluation interne assurée par les cadres techniques du programme, nous devrions davantage développer les stratégies d'auto-évaluation par les bénéficiaires eux-mêmes, d'évaluation entre pairs dans le cadre d'une dynamique de groupe constructive en formation, ainsi que des pratiques d'évaluation participative impliquant tous les acteurs (les Etats, les partenaires techniques et financiers, les bénéficiaires, les opérateurs, la société civile, etc.). Ainsi, de façon collégiale, des leçons pourraient être tirées par l'ensemble des parties prenantes, en vue de l'amélioration des prestations actuelles et futures en alphabétisation.

4.4 Nécessité de la certification

Par ailleurs, il est important que nos activités d'évaluation en alphabétisation aillent au-delà de la délivrance hypothétique de simples attestations de participation. A ce titre, nos institutions d'alphabétisation et d'éducation non formelle devraient veiller à la certification des apprentissages. Cependant, pour la reconnaissance juridique et sociale des certificats d'alphabétisation, il faut mettre en place un système d'évaluation avec des critères rigoureux, entre autres, la mise en place de référentiels d'évaluation respectueux de certains principes fondamentaux, notamment l'indépendance de l'organe chargé de la certification, l'impartialité, l'objectivité, l'équité... De plus, la certification exige certains principes opérationnels tels que la fiabilité dans la mesure des résultats, la transparence, la compétence des organes de certification...

La certification devrait permettre de désenclaver nos systèmes d'alphabétisation en établissant des passerelles entre leurs systèmes de formation avec le monde professionnel d'une part et le système d'éducation formelle d'autre part. De ce fait, nos programmes d'alphabétisation pourraient davantage enregistrer l'adhésion de certaines populations encore réfractaires.

Dans le cadre de la certification, au niveau de la coopération régionale en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle, nous devrions œuvrer pour établir dans les régions géographiques possédant les mêmes langues d'alphabétisation, un cadre juridique de certification qui garantirait une sorte « d'équivalence de « diplômes »-« dirais-je de certificats », sanctionnant les apprentissages, au terme des formations. Dans cette dynamique, pour la fiabilité des données, l'ensemble de nos pays devraient s'investir pour harmoniser leurs outils et méthodologies d'évaluation en alphabétisation.

CINQUIEME CHAPITRE :

POST-ALPHABETISATION DANS LE CADRE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Dans notre monde actuel caractérisé par les changements vertigineux au niveau du tissu socioéconomique, être alphabète ne peut pas être considéré comme un état spécifique, figé, mais plutôt comme un processus d'apprentissage continu, dynamique permettant au néo-alphabète, d'être en harmonie avec son environnement. Ainsi, au 21^e siècle, en vue d'atteindre les Objectifs du Développement Durable (ODD) que la communauté internationale s'est fixée, notamment l'ODD4 qui vise « une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous », nous devons avoir une autre conception de la littératie et de la numératie. A ce titre, au-delà de la maîtrise des connaissances instrumentales, dans le cadre du développement durable, la post- alphabétisation devrait inclure des formations continues à la carte, autour de référentiels de compétences des apprenants, axés sur leur croissance économique, la viabilisation de leur environnement, ainsi que la promotion socioculturelle et l'intégration sociale de l'ensemble des citoyens, afin d'approfondir, de réinvestir et de rentabiliser les acquis de l'alphabétisation de base (initiale et de consolidation), tout en contribuant à changer les mentalités et les comportements de ces apprenants.

En se situant dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie tel que défini par le Rapport de la Commission Delors (Delors 1996), la post-alphabétisation s'inscrit dans la perspective d'une construction continue permettant à l'apprenant de compléter ou d'adapter ses connaissances et ses compétences, son jugement et ses capacités d'action, d'avoir conscience de soi-même et de son environnement, et de jouer un rôle important au travail et dans la communauté en général. Dans cette dynamique, la post-alphabétisation se situe dans le contexte d'un continuum de formation.

En réalité, dans les programmes d'alphabétisation, considérer deux grandes phases distinctes, celles de l'alphabétisation et de post-alphabétisation, n'est concevable que dans le cadre d'une stratégie d'étude. L'alphabétisation et la post-alphabétisation sont inextricablement liées, constituant un tout indispensable. Dans ce sillage, certains projets, tel que celui du BIT/ACOPAM (Bureau International du Travail/Appui Coopératif et Associatif aux Programmes d'Investissement Financés notamment par le PAM), ont expérimenté une approche globale qui intègre l'alphabétisation de base et la post-alphabétisation. Au-delà de ces pratiques solitaires, dans la quasi-totalité des pays, la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation se fait suivant des étapes spécifiques dédiées à l'alphabétisation de base et à la post-alphabétisation. C'est en fonction de ce second schéma, que dans ce chapitre, nous proposerons quelques idées pour améliorer les stratégies actuelles des programmes de post-alphabétisation, à travers la planification des actions, les matériels didactiques, le renforcement des compétences et le transfert des responsabilités.

A ce titre, la stratégie de post-alphabétisation devrait inclure les objectifs essentiels suivants :

- stabiliser et retenir les acquis de la phase d'alphabétisation de base ;
- continuer l'apprentissage au-delà de la phase d'alphabétisation de base, en s'informant et en se formant ;
- exercer les connaissances acquises.

En rapport avec ces objectifs, les composantes de la post-alphabétisation devraient inclure, entre autres :

5.1 Etude bilan

Elle est faite dans la phase d'évaluation. Dans ce cadre, au-delà des statistiques périodiquement établies, l'étude bilan devrait permettre de :

- savoir le nombre de néo-alphabètes ;
- leurs niveaux ;
- les types d'activités à mener en rapport avec ces niveaux ;
- les secteurs d'activités et les centres d'intérêt des néo-alphabètes ;
- les potentialités existantes qui ont pu être d'une grande utilité pour la phase d'alphabétisation et qui pourraient être mises à contribution en post-alphabétisation (sur le plan organisationnel, du financement, etc.).

5.2 Sensibilisation

Outre les différents groupes bénéficiaires des programmes de post-alphabétisation, il conviendrait de sensibiliser tous ceux qui à des titres divers peuvent contribuer à la réalisation et à la réussite de ces programmes. Ainsi, des actions de sensibilisation devraient être menées aux niveaux des villages, des provinces, des régions et même au niveau national, pour une meilleure compréhension et adhésion des responsables politiques, administratifs, techniques., aux objectifs de la post-alphabétisation. Une telle démarche est d'autant plus importante que l'adhésion de toutes les parties prenantes aux programmes de post-alphabétisation, est fondamentale pour faciliter et réussir les activités de transfert des responsabilités aux néo-alphabètes dans les collectivités locales décentralisées.

5.3 Production de matériels didactiques de post-alphabétisation

En phase de post-alphabétisation, il est nécessaire que le néo-alphabète puisse trouver l'occasion fréquente de lire, d'écrire et d'augmenter ses connaissances. Dans ce sens, il faut l'émergence à tous les niveaux d'activités qui nécessitent et engendrent un volume croissant de communications écrites, audio-visuelles et électroniques. La production de matériels de post-alphabétisation divers et riches, permet non seulement d'entretenir le niveau acquis, mais aussi de l'élever.

Dans l'élaboration du matériel de post-alphabétisation, il importe de distinguer, d'une part, ce qui peut apparaître comme un tronc commun de la post-alphabétisation et, d'autre part, ce qui peut être considéré comme spécifique aux différents groupes cibles concernés, en fonction de leurs secteurs d'intervention socioprofessionnels. Dans le premier cas, il s'agit de matériels de post-alphabétisation de culture générale et dans le second cas, de matériels de formation spécifiques, de formations techniques et professionnelles.

En raison des activités de post-alphabétisation entreprises à différents niveaux par différentes structures, un premier effort devra porter sur l'inventaire des publications au profit des néo-alphabètes. Cet inventaire permettra non seulement de savoir ce dont on dispose, mais aussi de se faire une idée exacte des domaines non encore couverts et présentant un intérêt pour les néo-alphabètes.

Dans ce cadre, au plan de la formation spécifique, une fois que les besoins en matériels de post-alphabétisation sont déterminés, on devrait associer étroitement les services techniques à leur élaboration, dans une équipe pluridisciplinaire (services techniques, andragogues, linguistes, sociologue...).

Le contenu des matériels didactiques de post-alphabétisation devrait être intelligible par les néo-alphabètes. On y utilisera un vocabulaire de niveau standard, avec des illustrations simples, explicites, empruntées à l'aire culturelle des groupes visés.

En harmonie avec la politique de décentralisation en vigueur dans les pays, pour la production des matériels de post-alphabétisation, notamment les brochures, on devrait renforcer les capacités de l'encadrement régional, départemental et même local à des techniques de rédaction, de photocopie, d'imprimerie, pour produire des brochures à leur propre niveau.

Par ailleurs, différents stages de formation organisés dans le cadre de la post-alphabétisation pourraient être mis à contribution pour initier l'encadrement des services techniques à la rédaction dans les langues d'alphabétisation et les encourager à produire leurs propres matériels de vulgarisation dans ces langues.

Au nombre des matériels didactiques de post-alphabétisation pouvant contribuer à créer et à enrichir l'environnement lettré, nous pouvons retenir :

Les supports imprimés

- Presse rurale ;
- Encart dans la presse « normale » ;
- Journal mural ;
- Recueil des textes de traditions orales (proverbes, devinettes, contes ...) ;
- Recueil de poèmes ;
- Romans photos ;
- Bandes dessinées ;
- Brochures techniques ;
- Documents de formation générale ;
- Lexiques ;
- Documents de grammaire ;
- Documents d'orthographe ;
- Matériels de grandes diffusion (affiches, calendriers, dépliants, etc.).

Des supports audiovisuels

- Supports audio ;
- Vidéocassettes ;
- CD ;
- Diapositives...

Des supports électroniques

- Ordinateurs ;
- Téléphones portables ;
- Calculatrices.

Vu la place prépondérante du numérique dans tous les secteurs de notre monde actuel, il est très important que nos programmes d'alphabétisation et de post-alphabétisation tirent partie des avancées technologiques, en développant des activités de formation et d'information grâce aux supports électroniques. De même, les médias traditionnels (radio, télévision) devraient être d'un apport appréciable pour le développement des stratégies d'alphabétisation et de post-alphabétisation inclusives qui nous permettraient de toucher certaines populations jusque là marginalisées par nos programmes, notamment celles vivant dans les zones de conflits, dans les régions reculées, en milieu rural et carcéral, les nomades, les handicapés, etc.

Cependant, pour améliorer nos stratégies d'utilisation des technologies de l'information et de la communication en alphabétisation, nous devrions d'abord développer les infrastructures nécessaires. Il faudrait également promouvoir la diversité linguistique et culturelle permettant l'utilisation des langues nationales dans les programmes d'alphabétisation et de post-alphabétisation utilisant ces technologies. En outre, le renforcement des capacités d'une masse critique de formateurs capables de concevoir, gérer et mettre en œuvre ces programmes avec les TIC est toujours un défi à relever dans nos pays.

Outre les différents matériels didactiques de post-alphabétisation cités, pouvant contribuer à la création de l'environnement lettré pour les néo-alphabètes, dans le cadre de l'enrichissement de cet environnement, nous pouvons mener d'autres types d'activités, notamment :

- Créer et animer des bibliothèques villageoises ;
- Créer et animer des clubs de lecture ;
- Organiser des concours de dictée dans les langues d'alphabétisation ;
- Organiser des concours littéraires...

Dans le cadre du développement de l'environnement lettré, nous devrions déployer des efforts pour l'avènement des « villes apprenantes » dans lesquelles tous les segments de la société, à travers l'apprentissage intergénérationnel, l'alphabétisation familiale, pourraient contribuer à élargir le champ d'action de l'alphabétisation et promouvoir la qualité ainsi que l'excellence des apprentissages en alphabétisation.

5.4 Renforcement des capacités des néo-alphabètes

Il s'agit de formation à la carte élaborée et appliquée en fonction des besoins de formation des néo-alphabètes et des objectifs des commanditaires du

programme d'alphabétisation (ministères, partenaires techniques et financiers, opérateurs...). Dans ce cadre, les programmes de formation en post-alphabétisation se déploient essentiellement sur deux axes.

5.4.1 Formations thématiques sur les modules de l'alphabétisation de base

Elles concernent l'approfondissement et le réinvestissement des thèmes de formation portant sur les référentiels de compétences abordés lors de la phase d'alphabétisation de base ; ceci permet d'élargir les connaissances des néo-alphabètes sur ces thèmes déjà abordés (santé, environnement, agricultures, élevage, nutrition, utilisation du téléphone portable, de la calculatrice, etc.).

Les formations thématiques peuvent être aussi envisagées dans la perspective de l'exercice de responsabilités par les néo-alphabètes, dans leurs communautés. Dans ce cas, il s'agit d'outiller les néo-alphabètes de compétences pour améliorer leurs techniques de travail ou exercer des fonctions dans des organisations communautaires.

Les formations thématiques sont organisées à l'initiative du commanditaire du programme d'alphabétisation, qui identifie le thème de formation en fonction de ses objectifs prioritaires. Pour la mise en œuvre de ces formations, il est nécessaire d'avoir recours à des personnes ressources spécialisées sur les thèmes de formation. En collaboration avec une équipe pluridisciplinaire, cette équipe technique spécialisée devra élaborer les modules de formation, participer à la formation et à l'évaluation des formations thématiques.

A l'instar des programmes des Centres Communautaires de Développement (Ganokendra - GP) du Bangladesh, pour être plus efficaces, les formations thématiques devraient être déployées dans des cadres bien structurés, en offrant aux néo-alphabètes des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, en rapport avec leurs centres d'intérêt. Dans ce cadre, on pourrait développer des programmes de formation suivants :

- Le maintien et l'approfondissement des connaissances instrumentales en lecture, écriture et en calcul ;
- Le développement des capacités de gestion des activités génératrices de revenus dans les secteurs primaire, secondaire et tertiaire de développement ;
- La santé (la prévention du VIH/SIDA, la nutrition de la famille, les campagnes de sensibilisation anti-tabac...)
- La protection et la conservation de l'environnement ;

- L'éducation civique (formation en leadership, la sensibilisation aux droits de l'homme et du genre, la gouvernance démocratique, la gestion et la résolution des conflits, la sensibilisation et la prévention en matière de trafic des enfants et des femmes...), etc.

En post-alphabétisation, le renforcement des capacités devrait inclure un pan important de formation technique et professionnelle. En fait, le développement des compétences pour l'emploi à travers la formation technique et professionnelle est un objectif majeur de la Déclaration d'Inchéon. Elle est la 4^{ème} cible des ODD4. Dans ce cadre, la formation technique et professionnelle devrait consister à doter les néo-alphabètes de compétences nécessaires à l'emploi ou qui leur permettent d'améliorer la qualité de leurs prestations dans le monde du travail, ou même de créer leurs propres entreprises. Ainsi, la formation en post-alphabétisation consistera à outiller les néo-alphabètes en savoirs, savoir-faire et savoir être pour faire face à ces différents défis. De telles formations peuvent se déployer dans les domaines de l'agriculture, l'élevage, artisanat, l'industrie, les activités génératrices de revenus telles que la couture, la broderie, la teinture des textiles, la saponification, etc.

Dans le cadre de la didactique professionnelle en tant qu'organisation des enseignements pour l'acquisition des compétences professionnelles de l'exercice d'un métier, en milieu industriel, la formation en post-alphabétisation consistera à développer des curriculums par l'Analyse des Situations de Travail (AST), basés sur l'observation et l'analyse de l'activité dans le secteur de production concerné, lié au poste de travail et à des tâches spécifiques données, en vue d'améliorer la productivité, la rentabilité et la qualité des services des travailleurs néo-alphabètes. Dans cette dynamique, ceux-ci devront être à même de lire, comprendre et appliquer les règles et procédures en vigueur de l'entreprise.

En milieu industriel, pour permettre aux travailleurs ayant suivi avec succès les cours d'alphabétisation d'avoir un retour sur investissement de leurs efforts, il est important d'établir des passerelles entre la formation en alphabétisation et d'autres modules de formation continues, de spécialisation, pouvant avoir un impact sur l'évolution de la carrière de l'ouvrier alphabétisé et spécialisé. D'ailleurs, une telle démarche sera un facteur motivant pour d'autres travailleurs à suivre les cours d'alphabétisation.

5.4.2 Formation en compétences transversales clés

Dans le domaine du renforcement des compétences en post-alphabétisation, il faudrait souligner l'importance d'inclure dans les formations thématiques, des

modules de formation sur les compétences transversales clés, indispensables à la vie harmonieuse en société, entre autres, la culture de la paix, la tolérance et le respect du bien d'autrui, le dialogue, les valeurs démocratiques, les droits humains, etc. Il s'agit là de données fondamentales pour constituer des sociétés apaisées, condition sine qua non du développement durable. Partant, outre les besoins clairement exprimés par les apprenants ainsi que les commanditaires, nos programmes d'alphabétisation devront inclure des modules de formation sur les compétences transversales clés.

5.5 Exercices de compétences et transfert des responsabilités

La compétence est constituée de savoirs, savoir-faire ainsi que des nouveaux comportements et de nouvelles attitudes (savoir être) acquis par le néo-alphabète grâce à la formation en alphabétisation.

Vu les changements rapides actuels dans l'environnement des populations, de plus en plus, il nous paraît important de développer au niveau des néo-alphabètes un autre type de compétence, d'anticipation qu'on pourrait appeler le « savoir devenir » ; ceci devrait aiguïser l'esprit d'analyse, de créativité, la vision prospective chez le néo-alphabète, qui lui permettrait de mieux cerner différentes situations de vie et d'avoir des réactions appropriées par rapport à la dynamique des changements économiques, environnementaux et sociaux, pour faire face aux défis du développement durable de son milieu.

Les exercices de compétences et le transfert de responsabilités constituent une dimension très importante de la post-alphabétisation. Ils contribuent à la motivation des néo-alphabètes. A ce niveau, il leur est offert des opportunités d'appliquer les compétences acquises, pour transformer et améliorer leurs conditions de vie socioéconomique et participer pleinement aux décisions de leurs communautés et de la nation en général. Dans ce sens, le fait d'être alphabétisé devrait apporter un changement de statut au néo-alphabète qui, désormais devrait gérer efficacement ses propres affaires et participer pleinement à celle de sa communauté.

Par ailleurs, transférer une responsabilité implique de la part de celui auquel on la confie, la possibilité de l'assumer, partant soulève la question de la compétence. En alphabétisation, le transfert de responsabilités se situera au moment où les auditeurs auront acquis les compétences nécessaires pour exercer telle ou telle activité liée à l'exercice de ces compétences. Découlant de ce principe, dans un esprit pragmatique, la formation en alphabétisation ne doit pas être gratuite, c'est-à-dire désintéressée de toute application pratique. Les formations théorique et pratique doivent être concomitantes. Ainsi, dans

le cadre de la post-alphabétisation, l'adulte alphabétisé aura une compétence aussi bien sur le plan de la connaissance théorique que celui de l'application pratique.

Au cours de la post-alphabétisation, la formation théorique devrait continuer et ne devrait pas s'arrêter, car le transfert de responsabilités réclame un relèvement constant du niveau de culture générale des auditeurs et de leurs compétences techniques.

En réalité, la post-alphabétisation est une période capitale et indissociable du programme d'alphabétisation. On ne devrait pas concevoir un programme d'alphabétisation fonctionnelle sans post-alphabétisation. C'est lors de la post-alphabétisation que les résultats de l'alphabétisation fonctionnelle se concrétisent et que les connaissances s'enrichissent. Dès les premières heures d'une campagne d'alphabétisation fonctionnelle, il faudrait planifier la post-alphabétisation en tant que partie intégrante.

Si transférer une responsabilité nécessite des compétences de la part de celui qui la reçoit, il requiert également une volonté de passation de la part de celui qui la détient. C'est dire que dans l'opération de transfert de responsabilités, il faudrait considérer les deux pôles : les membres alphabétisés des collectivités locales d'une part et les autorités politiques et administratives d'autre part.

Dans le cadre du transfert de responsabilités, le fait que les membres des collectivités locales décentralisées soient alphabétisés devrait changer leurs relations avec le monde extérieur. Au lieu d'être régies de l'extérieur, leurs activités devront l'être de l'intérieur. Partant, les auditeurs actualisent leurs connaissances par la prise en charge de leurs affaires dans tous les domaines de développement et, cela, autant que ces connaissances le leur permettent.

Ainsi les connaissances instrumentales en lecture, écriture et calcul, les formations thématiques d'approfondissement sur les modules d'alphabétisation de base et les formations techniques et professionnelles devraient permettre aux néo-alphabètes d'assurer des tâches dans les domaines de la commercialisation, de la collecte des impôts, de l'établissement des pièces d'état civil, de la gestion des pharmacies villageoises et des cliniques vétérinaires villageois, ainsi qu'au niveau des ateliers, dans les industries... Mais pour ce faire, dans certains pays, il est nécessaire que les langues d'alphabétisation soient reconnues sur le plan institutionnel et qu'elles recouvrent droit de cité au niveau de différents services publics et privés. Ce serait d'ailleurs le meilleur moyen pour faciliter la communication entre les populations alphabétisées et les cadres administratifs et politiques, tant il

est vrai que cette communication est un excellent moyen pour parvenir à une meilleure intercompréhension indispensable pour assurer le développement durable des communautés.

L'application des connaissances est un facteur important de motivation des adultes, sinon la formation en alphabétisation sera considérée comme un divertissement d'enfants. C'est lorsque les conditions d'une application des compétences acquises par les adultes alphabétisés seront possibles, que leur motivation cognitive sera plus aiguisée. Les nouvelles compétences qui seront acquises à la suite de cette motivation demanderont de nouveaux terrains d'application. Ainsi, suivant un mouvement en spirale, la pratique des compétences développe la motivation cognitive et permet ainsi de nouvelles acquisitions qui, à leur tour, appellent de nouveaux terrains d'application. C'est dans ce mouvement dialectique de dépassement, de formation et d'applications continues que l'alphabétisation pourrait atteindre son plein épanouissement et contribuer au développement durable des communautés.

SIXIEME CHAPITRE :
EVALUATION D'IMPACT : L'ALPHABETISATION
POUR LE DEVELOPPEMENT DURABLE

6.1 Evaluation d'impact

Dans nos pratiques d'évaluation en alphabétisation, nous nous limitons très souvent à cerner les réactions des participants par rapport à la qualité de la formation reçue à travers les contenus, l'aspect organisationnel et à mesurer le niveau d'acquisition des connaissances des apprenants.

Par contre, déterminer la durabilité des connaissances acquises et expliquer l'intégration de ces connaissances au niveau du vécu quotidien des apprenants, à travers leurs nouveaux comportements, leurs nouvelles attitudes, en rapport avec le changement de l'environnement socioéconomique et écologique des bénéficiaires demeure une activité de seconde zone. Du reste, ces pratiques en alphabétisation ne font pas exception en la matière. Nombre de programmes dans d'autres secteurs de développement en font une règle de vie, en accordant peu d'importance à la dimension de l'évaluation d'impact. Cette évaluation demeure, hélas, le parent pauvre au niveau des différents maillons de la mise en œuvre des programmes de développement.

Dans la pratique, l'évaluation d'impact devrait intervenir quelques mois ou même quelques années à la fin de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation, en laissant suffisamment de temps pour que les idées véhiculées par ces programmes puissent pénétrer, être adoptées et appliquées par les néo-alphabètes et les communautés.

Cette évaluation permet de cerner les résultats directs ou indirects prévus des programmes d'alphabétisation et même certains résultats imprévus qui peuvent avoir des effets positifs ou négatifs sur la vie des bénéficiaires.

Elle est d'autant plus importante pour l'alphabétisation en mal de financement, qu'elle pourrait constituer un plaidoyer auprès des partenaires techniques et financiers. En effet, les résultats probants de l'évaluation d'impact menée de façon rigoureuse et crédible, pourraient rassurer davantage ces partenaires sur le bienfondé du financement de l'alphabétisation.

En outre, l'évaluation d'impact est un instrument d'aide à la prise de décision concernant les programmes d'alphabétisation en cours de réalisation. Elle permet de savoir si ces programmes méritent d'être prorogés dans leur mise en œuvre, vu leurs résultats.

De même, dans le cadre d'expériences de bonnes pratiques en alphabétisation, l'évaluation d'impact pourrait permettre d'entrevoir les possibilités de réplification des programmes d'alphabétisation ayant atteint des résultats appréciables. Cependant, à ce niveau, il faudrait souligner que répliquer un programme réussi devrait être fait avec beaucoup de circonspection, à travers l'analyse concrète des réalités socioculturelles du nouveau milieu d'accueil, en vue de l'adaptation.

L'évaluation d'impact peut aussi être un facteur de motivation des populations à adhérer à un programme d'alphabétisation, en rendant compte à celle-ci et par ricochet aux populations des communautés avoisinantes, des résultats positifs de ce programme.

Cependant, dans le processus d'opérationnalisation, il est important de noter que l'évaluation d'impact ne devrait pas se limiter aux résultats des programmes d'alphabétisation. Elle devrait donner une explication claire et intelligible de ces résultats, en identifiant les variables qui ont permis d'atteindre les résultats escomptés ou de ne pas les atteindre. A ce titre, pour une explication rigoureuse, fiable et crédible des données, outre les évaluateurs externes généralement en charge de l'évaluation d'impact, il est important d'associer au processus, les différentes parties prenantes aux programmes, les membres des communautés bénéficiaires et même des experts locaux connaissant mieux les réalités des milieux. En effet, le manque de familiarité des experts externes avec certaines données socioculturelles des milieux, pourrait les amener à faire des interprétations biaisées des résultats d'impact.

Dans son ouvrage intitulé « Introduction à l'évaluation d'impact », Patricia J. Rogers (2012) indique en ces termes quelques questions clés auxquelles devrait répondre l'évaluation d'impact :

Tableau 5: Exemple de questions clés pour l'évaluation d'impact

<p>Impact général</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que cela a fonctionné ? Est-ce que [l'intervention] a produit [les impacts prévus] à court, moyen et long terme ? • Pour qui, de quelles manières et dans quelles circonstances [l'intervention] a-t-elle fonctionné ? • Quels impacts imprévus (positifs et négatifs) [l'intervention] a-t-elle produit ? <p>Nature et distribution des impacts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les impacts ont-ils des chances d'être durables ? • Ces impacts ont-ils atteint tous les bénéficiaires prévus ? <p>Influence d'autres facteurs sur les impacts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment [l'intervention] s'est-elle associée avec d'autres interventions, programmes ou services pour parvenir aux effets ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est ce qui a aidé l'intervention à atteindre ces impacts ou qu'est ce qui l'en a empêchée. <p>Comment cela fonctionne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment [l'intervention] a-t-elle contribué aux [impacts prévus] ? • Quelles étaient les caractéristiques particulières de l'intervention qui ont fait une différence ? • Quelles variations y a-t-il eu dans la mise en œuvre ? • Quelle a été la qualité de la mise en œuvre sur les différents sites ? • Dans quelles mesures les différences d'impact peuvent-elles être expliquées par les variations dans la mise en œuvre ? <p>Correspondance entre les impacts prévus et les besoins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure les impacts correspondent-ils aux besoins des bénéficiaires prévus ?
---	---

Dans l'opération de l'évaluation d'impact, en fonction du programme d'alphabetisation à évaluer, l'évaluateur externe pourrait élaborer un questionnaire spécifique pour cerner les résultats du programme tenant compte de ses objectifs, ses démarches de mise en œuvre. Outre le questionnaire d'évaluation d'impact, l'observation des réalisations devrait être un pan très important de la démarche de cette évaluation.

A titre d'illustration, dans le cadre du Programme de coopération entre l'Organisation islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture (ISESCO) et la Banque Arabe pour le Développement Economique de l'Afrique (BADEA) portant sur l'Assistance technique aux femmes dans les domaines de la couture et de la broderie, il fut élaboré et administré le questionnaire d'évaluation d'impact en annexe du livre. Ce programme dont a bénéficié le Cameroun, le Burkina Faso, le Niger, le Togo, le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Sénégal, la Gambie, le Mali, le Tchad, le Gabon, la Guinée et l'Ouganda a consisté à la formation technique et professionnelle des femmes alphabétisées dans les domaines de la couture et de la broderie ainsi qu'en gestion simplifiée et en marketing. Au cours de la première phase du programme, outre ces formations, dans chacun des pays bénéficiaires du programme, vingt femmes ont respectivement reçu une machine à coudre ou à broder avec tous les accessoires de couture et de broderie et un appui financier pour ouvrir leurs micro-entreprises.

En somme, l'évaluation d'impact devrait être au cœur de nos programmes d'alphabetisation. Dans ce sens, dès l'élaboration de ces programmes, il est nécessaire de la planifier techniquement et financièrement comme partie intégrante du processus de mise en œuvre.

Insérer la culture de l'évaluation d'impact dans nos programmes d'alphabetisation permettait de cerner avec précision le rendement externe de ces programmes, partant leurs contributions à l'amélioration des conditions de vie socioéconomique et environnementale ainsi que le bien-être des populations, partant sur le développement durable des communautés bénéficiaires.

6.2 Alphabetisation et développement durable

L'éducation est une composante essentielle des 17 Objectifs de l'Agenda 2030 du Développement Durable que la communauté internationale a adoptés au cours d'un sommet spécial à New York, le 25 septembre 2015. A ce titre, fut défini l'Objectif éducatif de Développement Durable (ODD4). Pour atteindre cet objectif, la Déclaration d'Incheon promulguée lors du Forum mondial sur

l'Education à Incheon, République de Corée, du 19 au 22 mai 2015, a assigné au sous-secteur de l'alphabétisation la mission de « veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes sachent lire, écrire et compter ».

Dans ce cadre, pour répondre aux objectifs spécifiques du développement durable, outre l'expansion quantitative, il est nécessaire que nos programmes d'alphabétisation soient bâtis autour des trois piliers essentiels de ce développement, à savoir les aspects économiques, environnementaux et sociaux.

La question est de savoir, que faire pour que nos programmes d'alphabétisation répondent à ces trois dimensions essentielles intégrées et indivisibles du développement durable ?

A ce titre, nous proposons :

6.2.1 sur le plan économique

Il est impératif que nos plans nationaux d'alphabétisation et de développement soient intégrés. Ainsi, dans le cadre de la politique de décentralisation, il faudrait articuler nos programmes d'alphabétisation sur les plans de développement des collectivités locales, en responsabilisant aussi ces collectivités dans la conception et la mise en œuvre de ces programmes. Dans ce sens, toutes les forces productives des différents secteurs du développement, primaire (agriculture, élevage, pêche, exploitation forestière...), secondaire (industrie) et tertiaire (commerce et service) devraient bénéficier des bienfaits de l'alphabétisation. Il s'agira d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation bien ciblés, répondant aux besoins de formation des producteurs, focalisés sur leurs centres d'intérêt. Partant, nos programmes d'alphabétisation contribueraient à l'amélioration des prestations des producteurs néo-alphabètes et permettraient ainsi une meilleure productivité de leur travail. Pour ce faire, il est important d'établir des passerelles entre nos programmes d'alphabétisation et le système de la formation professionnelle formelle et informelle. En fait, pour assurer l'emploi productif dans nos pays, nous devrions mettre en place une véritable politique de formation pour l'insertion professionnelle incluant des programmes d'alphabétisation. Ces programmes élaborés à la carte, en fonction des besoins spécifiques des milieux ruraux, périurbains et urbains et tenant compte des tranches d'âge et des secteurs de production répondront aux centres d'intérêt des populations et seront par conséquent des facteurs de mobilisation au service de l'alphabétisation pour le développement. A ce niveau, une place prépondérante devrait être accordée

aux activités d’alphabétisation et de post-alphabétisation pour la jeunesse, le plus souvent frappée par le fléau du chômage.

Toutefois, pour s’inscrire dans un tel cadre, il est nécessaire de doter nos systèmes d’alphabétisation d’indicateurs de qualité ensuivi et évaluation à travers des Indicateurs-Clés de Performance (ICP), permettant l’accréditation avec le système d’éducation formelle et celui de l’Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP). Dans ce sens, pour le développement durable, il est impératif d’établir un partenariat actif entre le monde de l’alphabétisation, de la formation professionnelle et celui de l’emploi, pour répondre aux besoins actuels et futurs du monde du travail. Dans cette dynamique, les cadres d’alphabétisation, les employeurs ainsi que les services techniques d’encadrement devront activement travailler ensemble et élaborer des programmes de post-alphabétisation, afin de répondre avec pertinence aux besoins du monde du travail.

Sur le plan économique, il est également important que nos programmes d’alphabétisation incluent les actions de microcrédits et de micro-dons couplés à la mise en œuvre des activités génératrices de revenus, ainsi que des formations en gestion et en marketing portant sur ces activités. Les populations productives mais le plus souvent marginalisées, notamment les femmes, devraient en être les cibles prioritaires. Tout en ayant une dimension sociale, ces programmes ont un rôle important dans la lutte contre la pauvreté et l’autonomisation économique de la population féminine. Dans ce cadre, il est important de souligner que l’autonomisation économique des femmes tant recherchée ne pourrait pas être atteinte sans leur autonomisation préalable sur le plan intellectuel. Outre le développement de la pensée critique, la mise en confiance, l’autonomisation intellectuelle permettra aux femmes de pouvoir concevoir et bien gérer leurs propres affaires. Par conséquent, elle demeure le garant de l’autonomisation économique.

En somme, un programme de post-alphabétisation élaboré selon les règles de l’art et correctement mis en œuvre sur le terrain est un facteur important de croissance économique. Il permet de qualifier la main-d’œuvre, d’assurer le progrès sur le plan technique et dans l’organisation du travail. Ainsi, il représente un paramètre important de lutte contre le chômage et la pauvreté.

6.2.2 sur le plan environnemental

La recherche de la croissance économique en vue du développement ne devrait pas nous amener à faire fi des autres dimensions du développement durable, entre autres l’utilisation rationnelle et la protection de notre environnement.

Dans ce cadre, au cours des séances d'animation, nos programmes d'alphabétisation devraient d'abord « éveiller les consciences » des populations sur les différentes composantes de l'environnement, leur importance, les causes et les conséquences de la dégradation de l'environnement. En outre, il s'agira de faire prendre conscience aux populations, la nécessité de protéger, restaurer et économiser les ressources environnementales pour le développement durable, soucieux des générations futures. Dans ce sens, nos curriculums de formation en alphabétisation pourraient porter sur les meilleures pratiques permettant de préserver les ressources naturelles, d'utiliser ces ressources en évitant le gaspillage, de protéger la biodiversité, entre autres les espèces menacées ou en voie de disparition, de lutter contre les changements climatiques...

Dans nos programmes d'alphabétisation, il s'agira d'assurer une véritable éducation environnementale des populations jeunes et adultes qui, outre l'aspect théorique, de formation et d'information, devrait comporter une dimension pratique dans laquelle ces populations apprendront concrètement les méthodes et techniques de protection, restauration et viabilisation de leur environnement. A l'occasion, des documents de post-alphabétisation sur l'environnement seront publiés dans les langues d'alphabétisation, pour venir en appoint aux différents efforts d'éducation environnementale des bénéficiaires.

En alphabétisation, nos programmes de formation devraient s'inscrire dans la dynamique de la « croissance verte », en intégrant dans les curriculums d'alphabétisation et de post-alphabétisation, les dimensions permettant d'assurer la croissance économique tout en préservant la durabilité des actifs naturels pour soutenir cette croissance et le bien-être des populations. Dans cette même logique, les néo-alphabètes devraient également bénéficier de formations sur les mesures législatives permettant de protéger les ressources naturelles de leur environnement contre les spéculateurs extérieurs.

En somme, sur le plan environnemental, au terme de la formation en post-alphabétisation, les néo-alphabètes devraient maîtriser les principes et les règles de préservation de leur environnement et savoir établir des plans en vue de l'assainissement de leur milieu de vie en rapport avec le monde de la production. De même la formation reçue devrait les amener à adopter dans leurs comportements quotidiens, des mesures de protection et de restauration de leur environnement.

6.2.3 sur le plan social

La dimension sociale est une composante fondamentale du développement durable. A ce titre, nos programmes d'alphabétisation devraient en faire un

axe important de leur intervention. Le développement durable requiert une certaine inclusion, cohésion sociale, permettant d'assurer l'intégration, le bien-être social de l'ensemble des citoyens. Un modèle de développement durable ne saurait se limiter à la seule croissance économique au profit d'une minorité dans le pays. Il devrait contribuer à éliminer les fractures sociales, être participatif et comporter la dimension de solidarité nationale, en intégrant les populations marginalisées par les actions de développement, entre autres, les populations féminines, les groupes minoritaires, les handicapés, les populations rurales, etc.

Dans ce cadre, sur le plan social, nos programmes d'alphabétisation devraient renforcer les capacités des néo-alphabètes sur les référentiels de compétences suivants :

- **Santé**

Etant un des besoins essentiels de l'homme qui contribue à son bien-être, la santé devrait occuper une place importante dans nos programmes d'alphabétisation. A cet effet, nous devrions doter les néo-alphabètes de capacités pour assurer les soins de santé primaire et gérer les infrastructures sanitaires dans leurs communautés. Dans la même veine, ces programmes devraient aussi comporter des modules de formation sur l'hygiène et l'assainissement du cadre de vie des populations, permettant aux néo-alphabètes d'être également des relais d'intervention dans ces domaines, au service de leurs communautés de base.

- **Communication**

Aussi bien au niveau du contenu de la formation, du médium d'enseignement (les langues) que du système andragogique, nos programmes d'alphabétisation devraient être participatifs, basés sur les réalités locales, nationales, tenir compte du patrimoine culturel et culturel des populations, leurs traditions, us et coutumes... Il s'agit là d'une condition sine qua non pour bâtir des programmes d'alphabétisation endogènes à travers lesquels les populations s'identifieraient et auxquels elles participeraient activement.

Par ailleurs, dans le cadre de la communication au service du développement durable, de nos jours, on ne saurait faire fi des technologies de l'information et de la communication. On constate dans la pratique quotidienne qu'entre producteurs et vendeurs alphabétisés, de plus en plus, ces technologies jouent un rôle central sur le plan commercial. Ainsi, dans plusieurs villages, grâce aux SMS, aux communications téléphoniques, s'instaure un échange d'informations instantané et dynamique entre producteurs, vendeurs et

consommateurs, permettant de savoir les prix de vente des biens marchands entre localités avoisinantes. Ainsi, différentes parties prenantes des systèmes de production peuvent prendre des décisions de vente et d'achat appropriées, à partir d'informations précises.

- **Consécration des valeurs de paix et du vivre- ensemble**

Au plan national, le développement durable de nos pays requiert l'avènement de sociétés apaisées qui promeuvent les valeurs de citoyenneté, la tolérance, le dialogue interculturel et interreligieux, les valeurs démocratiques, les droits humains, de citoyenneté et le vivre - ensemble.

Au plan international, dans notre monde actuel caractérisé par la violence, les nombreux conflits, dans l'objectif du développement durable, nos curriculums d'alphabétisation et d'éducation non formelle devraient inclure les valeurs de la « citoyenneté mondiale » qui promeuvent la culture de la tolérance, le respect des différences et de la diversité, la non-violence et la paix, favorisant ainsi l'intercompréhension entre les nations.

Pour ce faire, au nombre de leurs référentiels de compétences, nos programmes d'alphabétisation devraient comporter ces valeurs transversales qui seront enseignées aux jeunes ainsi qu'aux adultes à travers des stratégies d'animation, d'information et de formation. En outre, pour amener nos populations à s'approprier ces valeurs, nous devrions mettre à leur disposition des documents de post-alphabétisation imprimés ainsi que des supports audiovisuels portant sur ces valeurs, dans les langues d'alphabétisation.

En somme, pour faire de l'alphabétisation un axe cardinal du développement durable, nos curriculums de formation devraient être construits autour de référentiels de compétences axés sur les rôles des jeunes et des adultes dans leur vie courante en tant que producteurs et consommateurs de biens et de services, citoyens de leurs collectivités et du monde. Dans ce sens, ces curriculums devraient revêtir un caractère pragmatique, fonctionnel, à travers la formation qualifiante sur des projets économiques, de vie professionnelle, tout en répondant aux exigences de viabilisation environnementale et d'épanouissement socioculturel des bénéficiaires.

CONCLUSION

Conclusion

L'adéquation de nos programmes d'alphabétisation aux objectifs de développement durable requiert comme préalable, le renforcement des capacités des acteurs qui opèrent à différents niveaux des maillons d'intervention, du niveau national jusqu'au niveau local, afin de leur permettre d'assurer efficacement les tâches qui leur incombent. Dans ce cadre, nous devrions mettre au cœur de nos priorités, la formation des cadres d'alphabétisation en ingénierie des programmes, en renforçant leurs capacités dans le domaine de la conception, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation en fonction des demandes, des exigences du développement durable des communautés. A ce titre, une attention particulière devrait être accordée à la formation dans les métiers de l'alphabétisation, en mettant en place, dans nos pays, un dispositif de formation avec des stratégies bien élaborées, permettant d'assurer la formation initiale et continue de différents acteurs (cadres administratifs, formateurs des animateurs, animateurs...).

Dans cette dynamique, afin d'améliorer le système de gouvernance actuel de nos programmes d'alphabétisation, nous devrions aussi renforcer les capacités des cadres politiques et administratifs en charge de la gestion de ces programmes, sur les aspects institutionnels, organisationnels, afin d'asseoir des mécanismes d'intervention, de coordination efficaces entre les différents maillons de la chaîne d'intervention, du niveau national au niveau local.

En outre, il est important de renforcer les capacités des cadres d'alphabétisation, afin de leur permettre d'assurer un suivi et une évaluation professionnelle des programmes, aux fins d'améliorer les rendements internes à travers la qualité des apprentissages ainsi que les rendements externes relatifs à l'impact socioéconomique et environnemental de ces programmes.

Par ailleurs, pour octroyer plus de crédibilité à nos formations en alphabétisation, sur le plan juridique, nous devrions œuvrer à la validation des acquis à travers un système de certification rigoureux et crédibles, reconnu et avalisé au niveau national et permettant d'établir de solides passerelles avec l'éducation formelle ainsi que l'enseignement et la formation techniques et professionnels formels et informels.

Enfin, en vue de permettre à nos programmes d'alphabétisation d'être au diapason du développement durable des communautés bénéficiaires, outre les arsenaux pédagogiques, administratifs et juridiques, nous devrions prendre des mesures incitatives, vigoureuses et idoines pour arrimer ces programmes aux activités de développement socioéconomiques et de protection de l'environnement des populations bénéficiaires, à travers le développement de l'approche sectorielle, multisectorielle et interministérielle, de ces programmes.

Annexe

Annexe 1 : Modèle de questionnaire d'évaluation d'impact

Questionnaire d'évaluation d'impact du Programme ISESCO/BADEA d'assistance technique au profit des femmes dans les domaines de la couture et de la broderie

A-Identification

* Ancrage institutionnel et administratif du Programme

- Ministère/Service
- Département
- Préfecture
- Ville/village
- Population totale : hommes : Femmes :

* Type d'activités : couture () broderie ()

B- Visibilité du programme

- Existence d'écriteaux devant l'atelier de couture ou de broderie oui () non ()
- Présence sur les écriteaux des logos de l'ISESCO et de la BADEA : oui () non ()

C- Effets de la formation technique et professionnelle

- Date de la formation technique et professionnelle
- Contenu de la formation
- Quels sont les modules ou thèmes bien appréhendés ?

- Les modules de formation ont-ils permis un meilleur niveau de connaissance des participantes ?
Excellent () Très satisfaisant () Satisfaisant () Non satisfaisant ()
- Les compétences recherchées ont-elles été acquises ?
- Evaluation globale de cette formation par rapport à votre travail actuel :
Excellent () Très satisfaisant () Satisfaisant () Non satisfaisant ()
- Quelles sont vos suggestions par rapport à cette formation ?
.....
.....
.....

D- Identification et fonctionnement de l’atelier de couture/broderie

- Infrastructure physique de l’atelier : Propriétaire () Locatrice ()
- Date d’ouverture de l’atelier
- Nom de la responsable
- Nombre d’apprenti (e) s
- Adresse
- Situation du matériel (machines à coudre ou à broder)
.....
.....
.....
- Horaires de fonctionnement de l’atelier
.....
- Nombre de jours de travail dans la semaine
.....
- Effectif du personnel de l’atelier
.....
- Situation sur l’assiduité du personnel
.....

- Relations avec d'autres réseaux/associations de professionnels

- Si oui, dénomination et effectif

- Si non, pourquoi ?

- Si appartenance à un réseau, avez-vous restitué la formation aux membres de votre association ?

Oui

Non

- Quelle est votre appréciation sur le fonctionnement de l'atelier

Très bonne () Bonne () Mauvaise ()

- Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans le fonctionnement de l'atelier ?

.....

E- Suivi des activités du programme

- Situation (nombre et type) de supervision par les services techniques nationaux en charge du programme

.....

- Apport de cette supervision

.....

F- Apports du Programme sur les conditions socioéconomiques des bénéficiaires

- Types de couture/broderie

.....

- Production de l'atelier
.....
.....
.....
- Revenus mensuels/trimestriels générés par l'atelier
.....
.....
- Domaines d'investissement des revenus générés par l'atelier
.....
.....
.....
- Apport du programme sur les conditions socioéconomiques des bénéficiaires
 - Au plan professionnel
 - Au plan familial
 - Au plan communautaire
- Activités génératrices de revenus connexes menées grâce à l'atelier
.....
.....
.....
- Difficultés et suggestions pour améliorer les retombées de l'atelier
.....
.....
.....

G- Perspectives d'avenir

- Quels sont vos projets d'avenir
.....
.....
.....

H- Remarques et suggestions générales de l'équipe d'évaluation

- Remarques
- Suggestions

Annexe 2 : Liste des tableaux

Tableaux	Pages
Tableau 1 : Tableau de bord du plan des opérations de programme d’alphabétisation	
Tableau 2 : Répartition des rôles et responsabilités entre les acteurs de l’alphabétisation	
Tableau 3 : Synthèse des situations de vie selon les rôles de l’adulte	
Tableau 4 : Compétences à développer chez la population cible	
Tableau 5: Exemple de questions clés pour l’évaluation d’impact	

Bibliographie

1. **ACOPAM**,(1991),*Programme d'alphabétisation fonctionnelle*, Produit Final de l'Atelier national, Mopti, Mali (tapuscrit).
2. **Agence de la Francophonie (ACCT)**,(1997),*Manuel de formation à distance de l'alphabétiseur*, ACCT, Paris.
3. **Agence Nationale de Lutte Contre L'Analphabétisme (ANLCA)**,(2004),*Alphabétisation au Maroc, Feuille de route 2014-2020*, Rabat, ANLCA.
4. **ANLCA**, (2017), Les Assises Nationales de l'Alphabétisation, *Note de Cadrage*, Skhirat (Maroc), 13-14 octobre, ANLCA.
4. **MALIKI, Alassane**, (2012), Planification des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Niamey, Niger, Institut de Formation en Alphabétisation et Education Non Formelle (IFAENF), Niamey, IFAENF/ UNESCO, Niger.
5. **Aly, Abdoulaye Niang**, (2017), Guide sur les indicateurs de qualité dans l'Alphabétisation et l'Education des adultes, ISESCO, Rabat.
6. **Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA)**,(2005),*La stratégie du « faire faire » au Sénégal*, L'Harmattan, Paris.
7. **Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA)**,(2009), *L'éducation bilingue au Burkina Faso, Une formule alternative pour une éducation de base de qualité*, ADEA, Tunis.
8. **Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA)**,(2009),*Programme d'alphabétisation : comment assurer l'efficacité des apprentissages ?*, Tunis, ADEA.
9. **Bhola H.S**, (1986), *Les campagnes d'alphabétisation, Etude de l'action menée par huit pays et notes à l'intention des décideurs*, UNESCO, Paris.
10. **Bhola, H.S**, (1992), *Evaluation des Projets, Programmes et Campagnes d'Alphabétisation*, Institut de l'UNESCO pour l'Education et Fondation allemande pour le Développement international (DES), Hambourg.
11. **Centre National des Ressources de l'Éducation Non Formelle (CNR-ENF)**, (2007), *Guide de l'animateur et de l'animatrice pour l'exploitation des manuels de lecture-écriture basés sur les Compétences de Vie Courante (CVC)*, CNRF, Bamako.

12. **CNR-ENF**, (2007), Guide de l'animateur et de l'animatrice pour l'exploitation des manuels de calcul basés sur les Compétences de Vie Courante (CVC),CNRF, Bamako.
13. **CNR-ENF**,(2008), Curriculum des Centres d'Alphabétisation basé sur les Compétences de Vie Courante (CVC),CNRF, Bamako.
14. **CISSE, Seydou**,(1981), L'alphabétisation fonctionnelle : l'expérience malienne, Thèse de Doctorat de 3^e cycle en Sciences de l'Education à l'Université des Sciences Humaines de Strasbourg.
15. **CISSE, Seydou**, (1987), L'alphabétisation au Mali: approches conceptuelles et Stratégie d'intervention, in Bulletin du Programme Régional d'Elimination de l'Analphabétisme en Afrique, Dakar, UNESCO-BREDA, pp 1- 4.
16. **CISSE, Seydou**, (1989), L'islam et l'éducation musulmane au Mali, Thèse de Doctorat d'Etat en Sciences de l'Education à l'Université des Sciences Humaines de Strasbourg.
17. **CISSE, Seydou**, (1992),L'enseignement islamique en Afrique Noire, L'Harmattan,Paris.
18. **CISSE, Seydou**, (2000), L'enseignement technique et professionnel dans les pays islamiques : Réalisations défis et perspectives, ISESCO, Rabat.
19. **De BURT, Perrin**, (2012), Faire le lien entre le suivi-évaluation et l'évaluation d'impact, InterAction, The Rockefeller Foundation, <http://www.interaction.org/impact-evaluation-notes>.
20. **De ROGERS, Patricia J**, (2012), Introduction à l'évaluation d'impact,InterAction, The Rockefeller Foundation, <http://www.interaction.org/impact-evaluation-notes>.
21. **DELORS, Jacques et alii**, (1999), L'Education : un trésor est caché dedans, UNESCO, Paris.
22. **Dhaka Ahsania Mission (DAM)**, (2005), Material Development, Literacy and Non-Formal Training Manual, UNESCO,Dhaka.
23. **DAM**, (2011), Ganokendra, Peoples Centre for Lifelong Learning &Community Empowerment, Dhaka Ahsania Mission, Dhaka.
24. **Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée (DNAFLA)**, (1984), 1^{er} Séminaire national sur l'alphabétisation, Rapport Final, L'Alphabétisation au service du Développement, DNAFLA,Bamako.

25. **Direction de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales du Tchad**, (1999), Esquisse de la méthodologie d'alphabétisation révisée.
26. **Direction de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationale du Tchad**, (2000), Instruments de suivi de l'alphabétisation à tenir aux niveaux national, régional, départemental, sous-préfectoral et villages.
27. **Direction de la Lutte Contre l'Analphabétisme (DLCA)**, (2009), *Le Référentiel des Compétences en Alphabétisation*, DLCA, Rabat.
28. **DLCA**, (2012), *Guide de mise en œuvre d'un programme d'alphabétisation des salariés en entreprise*, DLCA, Rabat.
29. **DUMONT, B**, (1973), *L'alphabétisation fonctionnelle au Mali : une formation pour le développement*, UNESCO, Paris.
30. **DVV International**, (2001), *Education des Adultes et Développement*, N°57, DVV International, Bonn.
31. **DVV International**, (2007), *Education des Adultes et Développement*, N°69, Bonn, DVV International, Bonn.
32. **DVV International**, (2016), *Education des Adultes et Développement*, N°83, DVV International., Bonn.
33. **EASTON, Peter**, (2014), *Sustaining Literacy in Africa. Developing a Literate Environment*, UNESCO, Paris.
34. **El GHERBI, El Mostafa**, (2006), *Formation continue et Education des Adultes*, Imprimerie El Maarif Al Jadida, Rabat.
35. **Fondation Karanta**, (2015), *Référentiel de formation des acteurs en alphabétisation et éducation non formelle dans l'Espace Karanta*, Bamako, Avec l'appui financier de l'ISESCO.
36. **Fondation Karanta**, (2015), *Référentiel d'évaluation et de certification des apprentissages en alphabétisation et éducation non formelle dans l'Espace Karanta*, Bamako, Avec l'appui financier de l'ISESCO.
37. **GODENIR, Anne**, (2014), *Lire et Ecrire en Wallonie. Evaluation des impacts de l'alphabétisation : une mesure de l'impact social*, Bruxelles.
38. **HAMADACHE, Ali**, (1996), *Savoir lire, et après ? Produire les matériels de lecture pour la post-alphabétisation*, Guide pratique illustré, UNESCO, Paris.

39. **ALIDOU, Hassana et GLANZ, Christine**,(2015),*Recherche-action : améliorer l’alphabétisation des jeunes et des adultes*, Institut de l’UNESCO pour l’Apprentissage tout au long de la vie (UIL), Hambourg.
40. **IDRISSA, Foni**, (2012), *Suivi et évaluation en alphabétisation et éducation non formelle*, Institut de Formation en Alphabétisation et Education Non Formelle (IFAENF), Niamey.
41. **Institut de l’UNESCO pour L’apprentissage tout au long de la vie (UIL)**, (2009), *L’alphabétisation familiale : une approche globale de l’apprentissage tout au long de la vie*, UIL, Hambourg.
42. **UIL**, (2013), *Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy*, UIL, Hambourg.
43. **UIL**,(2017),*3è rapport mondial sur l’Apprentissage et l’Education des Adultes*, UIL, Hambourg.
44. **ISESCO**, (2016),*La nouvelle vision de l’ISESCO en matière d’alphabétisation*, ISESCO, Rabat.
45. **JOHANSON, R.K and ADAMS,A.V**,(2004), *Skills Development in sub-Saharan Africa. World Bank*, Washington, DC.
46. **KOUASSY, Yvette**, (2013),*Guide du formateur et de la formatrice sur l’approche genre dans le domaine de l’alphabétisation*, ISESCO, Rabat.
47. **LIND,A and JOHNSON, A**, (1989), *Adult Literacy in the Third World, A Review of Objectives and Strategies*, SIDA, Stockholm.
48. **MADI, Lahcen**,(2010), *Guide sur les approches et les étapes d’élaboration des programmes et matériels de post-alphabétisation*, ISESCO, Rabat.
49. **Madina Bolly et Nicolas Jonas** (2015), Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d’alphabétisation. Résultats de la première phase 2011-2014, UIL, Hambourg.
50. **Marcel de Clerk**, (1976), *Le séminaire opérationnel, méthode novatrice de formation pour le développement*, UNESCO, Paris.
51. **Ministère de l’Action Sociale, de la Promotion de la femme et de l’Alphabétisation**, (2014),*Curriculum d’Alphabétisation et de post-alphabétisation*, Togo, Lomé.
52. **Ministère de l’Education Nationale du Mali/UNESCO**, *Didactique de la lecture-écriture pour les formateurs de l’éducation non formelle*, Bamako, Education 2030.
53. **Ministère de l’Education Nationale du Mali/UNESCO**, *Didactique des*

mathématiques pour les formateurs de l'éducation non formelle, Bamako, Education 2030.

54. **ABOUA, Nicole Mosso**,(2014), *Les méthodes modernes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes de sensibilisation des femmes et des filles en matière d'alphabétisation*, ISESCO, Rabat.
55. **SHELL,Olive et WIESEMANN,Ursula**, (1987), *Guide pour l'alphabétisation en langues africaines*, Collection Propelca, N° 34, Yaoundé.
56. **OUANE, Adama**, (1989),*Handbook on Learning Strategies for Post-Literacy and Continuing Education : Outcomes of an International Research Project* of the UNESCO Institute for Education, in Cooperation with the German Commission for UNESCO, Bonn, Hamburg.
57. **OUANE, Adama et alii**,(1991),*Manuel sur la formation pour la post-alphabétisation et l'éducation fondamentale*, Institut de l'UNESCO pour l'Education, Hambourg.
58. **RAHMAN, M., FARZANA, Y. et BEGUM, M.A**,(2010), *Literacy programs and non-formal education of Bangladesh and India*, Educational Research and Review, Vol. 8, N°10, pp. 569-583.
59. **RICHMOND, Edmun B.**,(1986), *A Comparative Survey of Seven Adult Functional Literacy Programs in Sub-Sahara Africa*, Laham University Press of America,New-York, London.
60. **Secrétariat d'Etat auprès du Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Chargé de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle**, (2005),*Stratégie d'alphabétisation d'éducation non formelle*, Imprimerie MaarifAl Jadida, Rabat.
61. **Statistical, Economic and Social Research and Training Centre for Islamic Countries (SESRIC)**,(2016), *Education and Scientific Development in OIC Countries*, SESRIC,Ankara.
62. **TRAORE, Amadou**,(2017), *Comprendre le développement*, Presses universitaires du Sahel, Bamako.
63. **UNESCO**, (1975), *Déclaration de Persépolis*, Symposium international pour l'Alphabétisation, Paris (tapuscrit).
64. **UNESCO**, (2004),*La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes*, Document d'orientation, UNESCO, Paris.

65. **UNESCO**, (2004), *Alphabétisation et éducation pour le développement durable et l'autonomisation des femmes*, UNESCO, Paris.
66. **UNESCO**, (2006), *Guide de formation des facilitateurs en alphabétisation et en éducation non formelle en Afrique*, UNESCO, Paris.
67. **UNESCO Bangkok**, (2007), *Community Learning Centers*, UNESCO, Bangkok.
68. **UNESCO, Bureau multi-pays pour le Maghreb**, (2015), *Stratégie Nationale d'Alphabétisation 2015-2024, Pour une vision élargie de l'alphabétisation en Mauritanie*, UNESCO, Rabat.
69. **UNESCO**,(2016),*Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*, UNESCO, UNESCO/D Willetts du 06 juin 2017, Paris.
70. **UNESCO et alii**, *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*.
71. **VERHAAGEN, Alain**,(1999), *Alphabétisation durable, Défi au non-développement ! Le cas de l'Afrique subsaharienne*, Institut de l'UNESCO pour l'Education, Hambourg.